

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS COORDENAÇÃO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGEL
MESTRADO E DOUTORADO**

ROBERTO MUNIZ DIAS

Letramento literário e diversidade com base na recepção dos romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan: uma proposta literária para ser utilizada no exame ENEM

**TERESINA
2023**

ROBERTO MUNIZ DIAS

Letramento literário e diversidade com base na recepção dos romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan: uma proposta literária para ser utilizada no exame ENEM

Tese apresentada ao PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LETRAS/CCHL da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de conhecimento: Literatura

Linha de pesquisa: Escrita de si e recepção

Orientadora: Prof.^a Dra. Margareth Torres de Alencar Costa.

**Teresina
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

D541L Dias, Roberto Muniz.

Letramento literário e diversidade com base na recepção dos romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan : uma proposta literária para ser utilizada no exame ENEM / Roberto Muniz Dias. -- 2023.

201 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2023.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Torres de Alencar Costa”.

1. Letramento literário queer. 2. Temas transversais. 3. Sequências didáticas. 4. Trevisan, João Silvério. I. Costa, Margareth Torres de Alencar. II. Título.

CDD 801

ROBERTO MUNIZ DIAS

Letramento literário e diversidade com base na recepção dos romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan: uma proposta literária para ser utilizada no exame ENEM

Tese apresentada ao PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LETRAS/CCHL da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de conhecimento: Literatura
Linha de pesquisa: Escrita de si e recepção

Orientadora: Prof.^a Dra. Margareth Torres de Alencar Costa.

Data de defesa pública da tese: 22 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Margareth Torres de Alencar Costa – Universidade Estadual do Piauí
(Orientadora e Presidenta da Banca)

Prof. Dr. Alcione Corrêa Alves – Universidade Federal do Piauí
(Avaliador Interno)

Prof.^a Dr. Carlos André Pinheiro – Universidade Federal do Piauí
(Avaliadora Interno)

Prof.^a Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes - UESPI – Universidade Estadual do Piauí
(Avaliadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Susana Beatriz Cella - UBA (Universidade de Buenos Aires)
(Avaliadora Externa)

A minha mãe, Francisca Sampaio Muniz Dias,
a minha irmã, Luciani Muniz Dias
e ao meu irmão, José Antônio Dias da Silva.

AGRADECIMENTOS

Foram mais de três anos. Defendi minha tese. Hoje amanheci um pesquisador mais compromissado. Retificar algumas partes do texto final depois das recomendações. A ficha só caiu agora. No começo da pesquisa queria estudar literatura infantil LGBT, mas uma espécie de terror, de pânico moral nos rondava. A onda ofensiva-repressiva antigênero se expandia com força. Desisti deste tema. Mudei de orientador. Cai nas graças – graças aos deuses - da professora Dra. Margareth Torres de Alencar Costa. Então, pensamos numa proposta de letramento. Letramento? Linguística? Pois bem, aceitei. Li alguns outros teóricos. Recepção literária. Não, senão falar de uma ordem estética das obras.

Então tínhamos um projeto para ser trabalhado em sala de aula. Pesquisa quantitativa, pessoinhas envolvidas na busca do fenômeno, da experiência. CONEP? Porém, falar sobre gênero e sexualidade: não pode. Escolas de Brasília disseram não. Editoras não quiseram doar livros. COVID. A pesquisa era uma questão de morte. Inviável. Mas a profissão de professor é de riscos. Não é? Eu quis desistir de tudo. Não ia ser um pesquisa original, uma pesquisa robusta, uma pesquisa efetiva. Pesquisador precisa de tempo bom e saudável, embora a pesquisa bibliográfica/qualitativa seja um pouco isolada por natureza. Professora Margareth insistiu, acreditou em mim; foi além do seu mister. Puxou a minha orelha e disse: você vai fazer, você consegue!

Enfim, a pesquisa ganhou vida. Embarcamos numa proposta de intervenção de leitura literária queer. Voltei a ter gosto pela pesquisa. Enveredei por corpos teóricos e literários. João Silvério Trevisan foi homenageado. Tinha atingindo um dos objetivos. Mamãe ficou orgulhosa que assistiu à defesa e foi também homenageada. Papai sempre me quis doutor. Enfim, doutor!

Obrigado a todos e todas envolvidos. Agradecimento, em especial, a minha família que me acolheu no retorno que fiz a minha cidade natal Teresina. Agradeço aos colegas de trabalho do Centro Interescolar de Línguas do Riacho Fundo I, à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Agradeço aos amigos que também me incentivaram neste processo. Agradecimento especial à Professora Dr^a. Margareth Torres de Alencar Costa que me incentivou e mostrou o caminho das pedras.

“You’re born naked and the rest is drag”.
(Ru Paul)

"Girls can wear jeans and cut their hair short
Wear shirts and boots 'cause it's okay to be a boy
But for a boy to look like a girl is degrading
'Cause you think that being a girl is degrading..."
(Madonna)

RESUMO

A tese **Letramento literário e diversidade com base na recepção dos romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan: uma proposta literária para ser utilizada no exame ENEM** visa elaborar proposta interventiva sob à luz das contribuições efetivadas por Rildo Cosson entre outros para desenvolvimento de leitura de textos (sequências literárias) e sobre Letramento Literário/ Queer dirigidos aos alunos da Educação básica: ensino médio, analisando os temas transversais: gênero e sexualidade. Esta tese objetiva discutir estes temas transversais como gênero e sexualidade por meio dos Romances *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan, escritor com trabalho renomado e fortuna crítica sedimentada na diversidade e no protagonismo LGBT. Este estudo visa responder aos questionamentos: 1) Como os alunos de ensino médio embasam suas ideias para discussão dos temas transversais mencionados? 2) Como a literatura com temática casuística pode contribuir para o processo de embasamento crítico argumentativo para as provas do ENEM (Exame nacional do ensino médio) ou PAS (Programa de avaliação seriada)? O objetivo então perfaz este caminho de encontrar pistas e respostas para uma leitura mais crítica e comprometida com questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Para tanto, o aporte teórico utilizado se embasou nos estudos efetivados por: BUTLER (2019), LOURO (1997, 2004, 2012, 2013, 2020), OLIVEIRA (2004), COSSON (2006, 2020), LOPES (2002, 2022), KLEIMAN (2005); STREET (1984, 1995, 2014), FOUCAULT (1988), OLIVEIRA (2004), MISKOLCI (2021) entre outros. Por meio das abordagens das obras mencionadas, as temáticas de alguns temas transversais, exigidas pelos PCNs (Parâmetros curriculares nacionais), foram investigadas por meio das intertextualidades e interdisciplinaridades, na potência crítica dos textos literários e dos assuntos relacionados à diversidade sexual e de gênero. A metodologia foi centrada nas leituras dos textos romanceados de João Silvério Trevisan aos quais todo o suporte da teoria da recepção e as sequências didáticas promoveram a elaboração de proposta interventiva com fins discursivos, interpretativos e argumentativos sobre os temas transversais já mencionados antes. De posse destes instrumentais de análise das obras e das temáticas abordadas bem como de sequências didáticas já realizadas, criou-se um arcabouço crítico (proposta de intervenção) para os alunos do Ensino médio em suas argumentações redacionais e questões solicitadas nas provas do ENEM ou do PAS. Esta pesquisa poderá ser materializada na construção de manuais, cartilhas ou esquemas de estudo literário para os alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave: Letramento literário queer. Temas transversais. Sequências didáticas. João Silvério Trevisan.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CURRÍCULO E ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES ...	21
3	A LITERATURA QUEER.	35
3.1	A construção da identidade masculina e os discursos de controle disciplina dos desejos	36
3.2	O que é queer? Uma nova identidade?.....	47
3.3	Dos corpos queer	52
3.4	A Literatura LGBT e literatura queer: tensões ideológicas	60
4	LETRAMENTO LITERÁRIO QUEER	68
4.1	O que letramento literário?.....	68
4.2	Letramento Social: corpos desobedientes em questão	72
4.3	De letramentos moralizantes aos letramentos queer	79
4.4	Por que um Letramento Queer?	88
5	A RECEPÇÃO DA FORTUNA CRÍTICA SOBRE JOÃO SILVÉRIO TREVISAN ..	96
5.1	As obras Literárias: <i>Idade de Ouro do Brasil</i> e <i>Em nome do desejo</i>	101
5.1.1	<i>A Idade de Ouro do Brasil</i> : política, poder e travestilidade	101
5.1.2	<i>Em nome do desejo</i> : o labirinto do pecado	109
6	PROPOSTA INTERVENTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO QUEER SOBRE AS OBRAS A IDADE DE OURO DO BRASIL E EM NOME DO DESEJO NO EXAME DO ENEM	120
6.1	Propostas interventivas: Leituras, escritas, reescritas, teatro	120
6.2	Proposta 1: Leitura literária do romance <i>A era de ouro do Brasil</i>	122
6.3	Proposta 2: Leitura literária do romance <i>Em nome do desejo</i>	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
	ANEXOS	195

1 INTRODUÇÃO

“No caso do desejo, investigar origens parece-me supérfluo, quando se busca apenas uma categorização. Seria preferível falar em ‘inefabilidade’. Oriente-se o desejo para que lado for, haverá sempre um mistério em sua raiz. Diante disso é possível qualquer outra postura além da aceitação? A homossexualidade pressupõe a aceitação do mistério das suas razões. Aceitar seu mistério faz parte do encontro inevitável com princípio da realidade.” (João Silvério Trevisan em *Devassos no Paraíso*).

Antes de direcionarmos as ações e apresentarmos o percurso deste presente trabalho, é preciso registrar alguns percalços enfrentados durante o processo. Situamos esta pesquisa no ano em que a COVID-19 começou o seu giro mortal. É preciso também registrar que presenciemos a necropolítica empreendida pelo governo vigente à época, o que só fez aumentar a sensação de terra arrasada. Desnecessário dizer que este rastro deletério e mortal afetou em demasiado este processo da pesquisa, vez que esta se iniciara como uma pesquisa de coleta de dados, de intervenções em sala de aula. Por esta razão, desenvolvê-la como inicialmente intencionada, significa riscos tantos para o pesquisador, quantos a(o)s aluno(a)s e todo(as) envolvido(a)s. Acrescente a isso, a recusa de algumas escolas em Brasília em desenvolver com seu corpo discente leituras de romances de temática LGBTQIA + e oficinas de letramento com este livros e suas histórias. Por esta razão, a pesquisa mudou de tema, de direção e de objeto. Por fim, chegamos ao que ora apresentamos: Letramento literário queer.

O assunto abordado nesta tese refere-se à forma como os textos literários são escolhidos e trabalhados para serem lidos em sala de aula por meio de romances homoafetivos/queer contemporâneos, mais especificamente usando de enfoques do Letramento Literário e da Teoria Queer. Diante das dificuldades com este tratamento específico em sala de aula, propusemos uma intervenção de Letramento literário Queer com o intuito de fomentar uma melhor fundamentação para as redações dos aluno(a)s do Ensino médio com vistas à realização da prova do ENEM. Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “Escrita de si e Recepção” do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

As propostas de leituras literárias são pouco levadas a sério. Várias condicionantes operam nesta dimensão construtiva de um arcabouço literário. Seja por falta de material apropriado, ou por mais tempo em sala de aula na elaboração ou até mesmo por falta de interesse dos(as) alunos(as). Boa parte desta problemática pode se dar também pela falta de metodologia de alguns professores em trabalhar a literatura em sala de aula. Contata-se que, a maioria dos

livros didáticos não têm levado em conta a realidade dos estudantes, como questões mediadas pelos temas transversais, preconizados pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo. Percebemos o quão importante é o trabalho com textos literários que promovam e fomentem uma maior discussão sobre questões mais próximas à realidade do(a) aluno(a), na contextualização de assuntos e promoção de análises para além do texto em si. Tal tarefa se torna difícil se o professor não tem uma metodologia que possa conciliar estas finalidades.

A prática e a experiência com leituras na sala de aula comprovam que há, na maioria das vezes, o uso hipervalorizado do livro didático. Estes livros trazem propostas de leituras restritas, histórias descontextualizadas, textos fragmentados sem que a totalidade das obras seja estimulada. Boa parte deste material escolhido é confeccionado para apreensão do contexto histórico da obra, sem abordagem sociolinguística ou sem correlação com realidade social do alunado. A leitura não é feita de forma aprofundada, não há como relata Cosson (2006) a literatura como uma experiência. Também se prescinde da interpretação do(a) aluno(a) e de atividades voltadas a fomentar uma reflexão sobre os temas tratados nos referidos livros.

Desde o seu início, o ENEM (Exame nacional do ensino médio) – daqui em diante referiremos à sigla – tem cobrado, tanto em suas questões objetivas quanto na redação, conhecimentos de cunho socioantropológico. Segundo algumas estatísticas sobre o uso dos temas transversais¹, houve um percentual bastante considerável no que tange a estes assuntos. Os registros mostram que, em 10 anos, os temas transversais encontravam-se em 18% de questões temáticas (gênero, raça e sexualidade); bem como em seus temas redacionais de 1999 (Cidadania e participação social), 2007 (O desafio de conviver com a diferença) e 2015 (A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira).

Neste panorama, se fizermos uma análise do Ensino Básico até a preparação para o ENEM, a literatura é, na maioria das vezes, direcionada para interpretação de fragmentos das obras literárias canônicas apresentadas nos livros didáticos, com a adequação às escolas literárias dos romances, resumos de obras, fichas e tarefas extraclasse, sem se preocupar com a fruição e a interpretação do alunado. Partindo destas perspectivas de análises, a presente tese investigou as problemáticas aqui trazidas, mediante os seguintes questionamentos: Seria possível elaborar uma proposta de intervenção para ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio apoiados no letramento literário à luz dos fundamentos propostos por Rildo Cosson (2006), consubstanciados com o Letramento social de Street (2014) e mediados pela Teoria

¹ <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/historia-em-dez-anos-de-enem-exames-de-2010-a-2019/>

Queer, por exemplo? Seria possível lançar mãos dos Romances A idade do Ouro do Brasil e Em nome do desejo para trabalhar temas transversais, como diversidade sexual e gênero?

A proposta de trabalhar com estes romances contemporâneos de cunho homoafetivo/queer partiu da necessidade do exercício de leitura destes tipos de textos, em sala de aula, de modo a despertar a consciência crítica do educando, a representatividade de corpos e subjetividades apagadas, o pertencimento e, ao mesmo tempo, transversalizar temas importantes para o debate sobre questões referentes à diversidade sexual e de gênero. Obviamente, outras categorias de análises como classe social, raça, condições econômicas se interrelacionam de forma interseccional. No entanto, esta tese focou os assuntos de gênero e sexualidade, mas não sem prescindir do debate destes outros atravessamentos.

Para este empreendimento, o gênero escolhido como corpus desta pesquisa foi o romance, não por acaso, deve-se ao fato de ser um gênero narrativo que tem sido escolhido pelos adolescentes de forma mais entusiasmada e engajada com temas atuais e contemporâneos. No romance, observamos a profundidade nas categorias constitutivas da narrativa, como tempo, espaço, eu narrativo, tema, construção de personagens, bem como a possibilidade de discussão do protagonismo e visibilidades de sujeitos silenciados historicamente.

Por que trabalhar com romances LGBTQIA+ contemporâneos? Segundo a professora Regina Dalcastagné (2012) sobre autores e livros, na pesquisa que virou o livro: *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*² há muito de exclusão na literatura canônica. A publicação é resultado de 15 anos de pesquisa e o que chama a atenção é o privilégio que se dá – especialmente pelos agentes do cânone literário – a autores homens, brancos, de classe média, moradores de grandes centros culturais.

Sobre outra pesquisa³ da Professora, as estatísticas são bastante reveladoras deste privilégio por temas e inferiorização das personagens ditas marginais – no sentido de estar fora do centro e por representarem minorias dentro da sociedade. E quando retratadas, são imagens depreciativas e carregadas de preconceito. Fato que a pesquisa revela que 72% dos romances publicados foram escritos por homens; 93,9% dos autores são brancos; o lócus da narrativa são os grandes centros metropolitanos em 82,6%%; o mote dos romances de 58,9% é a redemocratização. O homem branco é, na maioria das ocorrências, na figura do artista ou jornalista; os negros como bandidos ou contraventores; já as mulheres, como donas de casa ou prostitutas. E como ficam os personagens LGBTs?

² <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>

³ <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>

Nestes romances escolhidos, trabalhou-se temas importantes para a nossa contemporaneidade, uma vez que os mesmos possuem características diversas que refletem várias estéticas, abordando temas hodiernos como a homoafetividade, homoparentalidade, bullying, travestilidade, diversidade de gênero. Temas que já delimitam o campo de atuação do que nos interessa trabalhar nesta pesquisa. No entanto, outros assuntos não ficaram completamente de fora. Incorporou-se, além dos assuntos citados antes, elementos do cotidiano escolar, família, preconceito de gênero, atravessamentos de questões raciais e sociais; bem como solidão, frustração, superação favorecendo uma identificação com o leitor. Assim, os romances contemporâneos com personagens LGBTQIA+ interagem com o estudante fazendo-o ir além da história.

Esta tese objetivou, então, promover este olhar a contrapelo da atividade dentro da sala de aula, pois se trata de um desafio para o trabalho dentro das práticas pedagógicas assumidas por professores no ensino da literatura. Por outro lado, é uma demanda dos PCN (Parâmetros curriculares nacionais) que os temas transversais sejam trabalhados em todas disciplinas. Poucas pesquisas, neste sentido, debruçaram-se sobre temas transversais (gênero e sexualidade) dentro das literaturas casuísticas (romances LGBTQIA+) usadas em sala de aula. Não há política pública oficial de leitura de livros com temática de gênero e sexualidade, sob o aspecto da transversalidade de temas dos PCN's atuais; tampouco poucas escolas públicas ou particulares utilizam estes livros em suas dinâmicas em sala da aula. Fato comprovado pelas atuações do grupo Escola sem partido⁴, que chegou a proibir, por meio dos planos municipais de educação, que questões de gênero e sexualidade fossem discutidos e debatidos dentro de sala de aula. O próprio MEC, em 2017, banuiu da BNCC (Base nacional comum curricular) o termo “gênero” do texto legal⁵.

Portanto, esta tese de doutoramento propôs a leitura das obras literárias citadas, por meio de comparação com outras propostas de letramento literário. De posse destes elementos de análise, juntamente com as sequências literárias realizadas e pesquisadas, construiu-se uma proposta inovadora (sequências didáticas, teatro, oficinas de escrita criativa) no que diz respeito à abordagem dos temas transversais da diversidade sexual (Letramento Queer), propiciando também um embasamento robusto quanto às exigências de conteúdo redacional para os alunos do Ensino médio.

⁴ <https://www.escolasempartido.org/>

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>

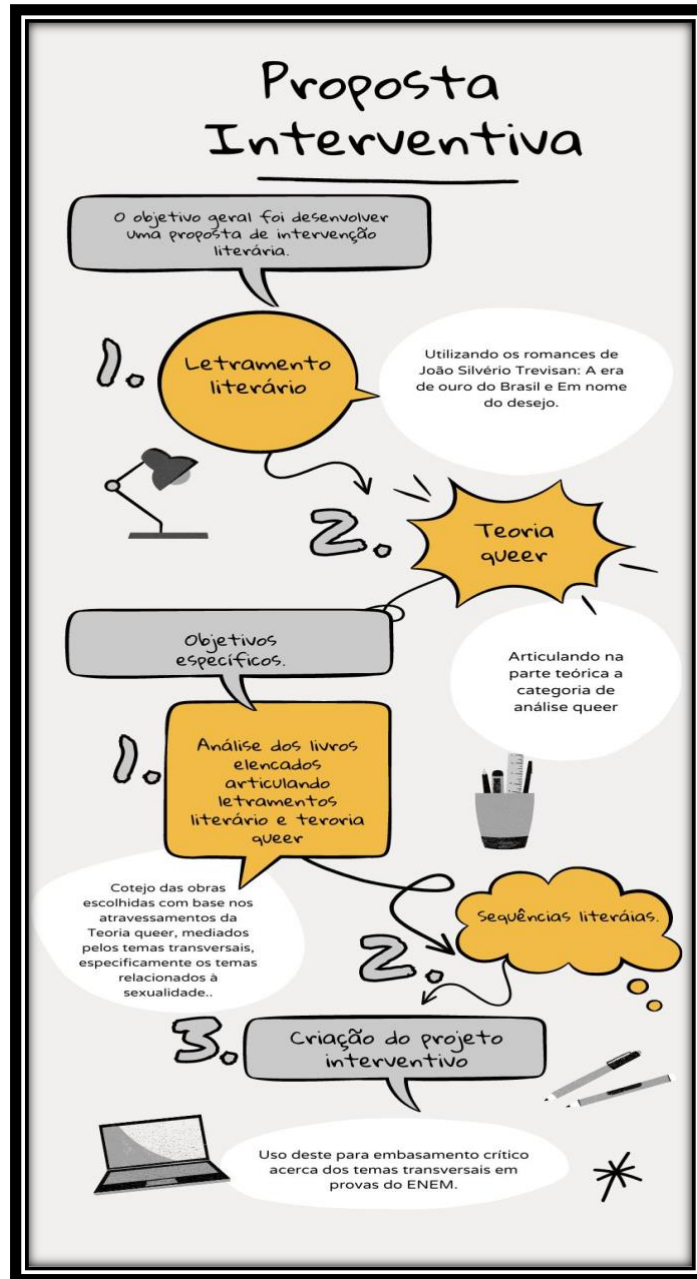


Figura 1: Infográfico com objetivos da tese

O objetivo geral dessa tese foi desenvolver uma proposta de intervenção com a finalidade de articular noções de Letramento Literário e Teoria Queer por meio de seqüências literárias de livros contemporâneos que transversalizassem temáticas de gênero e sexualidade. Desta forma, os temas transversais mencionados foram trabalhados com o objetivo de estreitar as relações entre texto literário e leitor (alunado), colaborando para a formação crítica do educando no Ensino Médio. Como objetivos específicos, buscamos: 1) Efetivar a recepção da fortuna crítica do escritor João Silvério Trevisan com enfoque nas obras elencadas neste estudo; 2) Abordar noções de Teoria literária, Letramento Literário e teoria da Queer a fim de organizar

o suporte que dará embasamento teórico-crítico à luz dos temas transversais (sexualidade, gênero, orientação sexual); 3) Apontar, comparar e analisar propostas de letramento literário já realizadas, catalogadas e elencadas sobre letramento literário, em especial as sequências literárias do “kit gay e 4) Elaborar uma proposta de intervenção inovadora (com base nos elementos do item anterior) à luz das teorias sobre Letramentos, tomando como objeto de estudo os romances: *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo* alinhados com os temas transversais, já mencionados, para os aluno(a)s do Ensino médio.

Nesta presente investigação, com base nos estudos de pesquisadores, advogamos pela leitura do texto literário, mais especificamente destes romances contemporâneos homoafetivos/queer, como uma ferramenta de empoderamento. A Literatura, segundo Cândido (2011), como direito humano recupera a cidadania, aumenta o potencial de criticidade, pertença aumenta o desejo por se conhecer, estabelece relações críticas do pensamento em relação a temas como diversidade e gênero. Questões caras para a nossa sociedade que ainda vive momentos de potencial ameaça à democracia por meio de ideologias que destroem anos de luta pelo social.

No desenvolvimento de nossa Tese, utilizou-se os textos de BUTLER (2019, 2022), LOURO (1997, 2004, 2012, 2013, 2022); OLIVEIRA (2019); MIKOLSCI (2021), COSSON (2006, 2020), MOITA LOPES (2002), KLEIMAN (2005), STREET (1984, 1994, 2014), SILVA (2022), FOUCAULT (1988), OLIVEIRA (2004), BAKHTIN (2004, 2017), LOPES (2002), TREVISAN (2001,2018,2019). Estes providenciaram o suporte teórico para compreender a importância no processo de participação dos alunos no processo de recepção (leitura crítica), do letramento literário (o que é e como se dá) e da teoria queer (crítica da ordem do sistema sex-gênero) por meio das obras objeto de estudo: *Idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan.

A leitura de um texto hoje em dia reivindica a maior participação do leitor, não mais da obra (estruturalismo), nem apenas no autor (psicologismo). Este tese pleiteou a participação do leitor, mas não é uma participação simples como mero expectador ou observador da urdidura. O leitor deve participar desta leitura literária, deixando-se mudar pela sua aventura na comunhão do texto lido. Principalmente, por aqueles leitor(a)s que não se veem representados no protagonismo de suas subjetividades, suas sexualidades. Corroborando esta ideia, Cosson nos relata o que seja esta experiência:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma

e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2006, p.17).

A partir desta citação, podemos perceber o quão importante é a Literatura para a promoção do pertencimento, representatividade e protagonismo, bem como da existência do Outro dentro de nossas formações como indivíduo e como sociedade. Há na realização deste processo, a compreensão do mundo em que vivemos e da percepção das outras pessoas ao nosso redor, mas sem que percamos nossa identidade. Esse jogo dialético amplia as experiências de ser e pertencer do indivíduo, promove uma visão de mundo alargada, nos localiza em nós mesmos e no mundo. Toda esta gama de percepções e sensações promovidas pelo conhecimento literário permite que aprofundemos a experiências com as pessoas, na dinâmica da vida social e mesmo cultural de cada época e na qual estamos inserido(a)s.

A experiência interativa, segundo Cosson (2006), do compartilhamento da leitura individual aprofunda as interpretações que fazemos de cada obra lida: é parte importante dentro do letramento literário. Mesmo que ao longo do tempo, as interpretações sejam diferentes, promovam novas descobertas, que também são relevantes. Por outro lado, há uma infinidade de propósitos da literatura que nos leva também a experiências de estranhamento, encantamento, descobertas, de epifanias, de transformações sensitivas. Usando as palavras de Aristóteles, a literatura possui uma função catártica, na qual a purificação de emoções, tais como o temor e a piedade: “na qual os atores, fazendo experimentar a compaixão e o medo, visam à purgação” (ARISTÓTELES, 2011, p. 49). Certamente, podemos acrescentar outras funções da literatura tais como: diversão, entretenimento, fruição, estética. Ou respondendo à pergunta que se faz: Para que serve este bem imaterial que é a literatura? Eco responde: “A literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”. (ECO, 2001, p. 11). Se lemos sobre nós mesmos, nos vemos e nos reconhecemos – sobretudo se esse reconhecimento for positivo –, muitos estigmas podem ser superados e combatidos. As ideias de identidade e de representatividade positiva são muito caras aqui nesta tese que pretendeu ampliar o alcance metafísico da função da literatura:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Partimos então de que a proposta de Cosson foi para além de questões como a fruição simples ou a leitura individual como prazer, para alcançarmos um mundo da linguagem, no qual a literatura se torna um ato coletivo, de inserções de indivíduos no mundo em que sua participação como leitor aprimora a experiência humana. Assim, nesse contexto, privilegiou-se um trabalho com o texto literário, por achar que a leitura de textos literários contribua para estimular os alunos a desenvolverem uma postura mais crítica de si e do mundo. Este alunado passa a experimentar uma leitura de forma mais sensível, vivendo dentro e fora de histórias diversas, ultrapassando dimensões limitadas de espaço e tempo. Ainda sobre estas diversas dimensões da literatura, Bakhtin destaca:

O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no **grande tempo** (grifos nossos), e além disso levam frequentemente na vida mais intensa e plena do que em sua atualidade. (BAKHTIN, 2017, p. 14).

Em função disso, para transformar o(a)s aluno(a)s em leitores críticos, faz-se necessário o acesso ao grande tempo da obra. A comparação entre obras antigas e as contemporâneas permite captar este espírito e promover a consubstanciação de uma experiência mais amplificada, de outridade, de pertencimento, de paralelismos, de contrastação. E além disso, apostar neste novo leitor, mais consciente de sua subjetividade e sua interação com a obra. Segundo Eagleton, “se a teoria cultural conseguiu ter algum prestígio, isso também se deve ao fato de ter corajosamente, colocado algumas questões fundamentais para as quais as pessoas gostariam de ter algumas respostas” (EAGLETON, 2006, p. 362). Essa coragem se deve ao diacronismo das obras, aos revisionismos históricos e às perspectivas relativas aos estudos culturais, pós-coloniais, que colocaram em atrito o canônico e o não-canônico, o centro e a periferia, critica o regime da diferença sexual, o regime patriarco-colonial. Assim, um novo sujeito vai dialogar com suas subjetividades por meio da literatura em que se sente partícipe e ativo.

Sob esta perspectiva da contemporaneidade, a escolha dos livros elencados trouxe esta noção de se romper as barreiras do tempo e de operar a leitura crítica, apoiando-se em estruturas pós-modernas de pensamento. A discussão de gênero e da sexualidade são temas espinhosos, mas que se misturam à prática diária, à prática social do(a) aluno(a) e têm sido cobrados com ênfase nos PCNs. Por isso uma abordagem de uma leitura crítica que analisasse os novos papéis sociais do homem e da mulher dentro da sociedade foi de suma importância.

Segundo Louro (2013), embora exista uma noção singular de gênero e sexualidades, a escola permanece neste panóptico lugar de manter uma estrutura centralizadora, legitimando uma masculinidade e uma feminilidade na conformação dos gêneros. Ela ainda prossegue na esteira deste entendimento, e sugere que o papel dos educadores seria de desestabilizar estas “verdades únicas”, revelando os interesses políticos de uma hegemonia comportamental. Neste sentido, é importante identificar pequenos, mas relevantes aspectos desta valorização de estereótipos; e a provável primeira manifestação destas verdades, parte das armadilhas providas pela nossa linguagem. Fato constatado nas discussões na sala de aula em que o(a) aluno(a)s comprovavam entre si a representação dos estereótipos em suas falas e atitudes; textos e discursos nos quais o machismo e o sexismo são demonstrados sistematicamente, operado pelo senso comum.

A linguagem funciona como primeiro elemento transformador da capacidade do indivíduo de se relacionar, interpelando-o, discutindo, dialogando. No entanto, pode ser, ao mesmo tempo, um instrumento de conquista e supressão de singularidades. Na escola não poderia ser diferente, vez que os currículos, as normas, as formas de avaliar, o material didático, a literatura reproduz as ideologias hegemônicas, no que diz respeito aos comportamentos padronizados.

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. (FOUCAULT, 2031, p. 113).

Ainda que concordemos com o pensador, a escola, a sala de aula deve ser também um espaço de mudanças e de expectativas de transformação. A literatura pode ser este elo entre professore(a)s e aluno(a)s, promovendo a liberdade, a criticidade, a fruição e o aprendizado. Embora, na maioria das vezes, os conteúdos sejam programados, os currículos sejam engessados, é também na performance do professor mediador que outros/novos discursos podem operar nas leituras mais críticas e participativas do(a)s envolvido(a)s.

A presente tese baseou-se na pesquisa bibliográfica e qualitativa, a partir da consulta a textos teóricos, obras literárias, periódicos impressos e os depositados na web. Propôs a realização de estudo crítico literário das obras *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, ambas de João Silvério Trevisan, investigando suas intertextualidades, potência crítica da sociedade atual e valores acerca de direitos humanos, de diversidade sexual e de gênero; sob a

perspectiva de um letramento literário social, bem como da sua fortuna crítica; artigos, dissertações, teses e ensaios produzidos sobre a obra deste renomado escritor brasileiro. Estas obras serviram de base analítica do potencial discursivo sobre questões de gênero e sexualidade. Tal potencial foi utilizado como propositura de projetos de extensão de leitura e apropriação de elementos de cunho socioculturais e antropológicos, como fomentos para formação de leitores críticos e cômnicos de questões que envolvem cidadania, da diversidade sexual, de gênero entre outros já mencionados anteriormente. Tais objetivos de propositura se adequaram às propostas formuladas na BNCC, nos PCN (planos curriculares nacionais).

O instrumento utilizado, nessa pesquisa bibliográfica, consistiu na leitura dos textos tanto sobre o corpus teórico, que fundamentou a construção da tese, quanto às obras literárias que deram suporte à elaboração das representações indenitárias e às teorias fundamentadoras. O método usado foi o hipotético-dedutivo-propositivo visto que este é compreendido, partindo-se de questões; hipóteses e formulação de deduções e na propositura final. Com este esquema, considerou-se que a execução da pesquisa inicial tenha sido capaz de orientar os passos fundamentais para a investigação e escrita da tese.

Para a efetivação desse trabalho e com o intuito de alcançar os objetivos propostos, fez-se necessária a realização de algumas diretrizes metodológicas no decorrer das etapas de sua construção. Dessa forma, a seção um traz a **INTRODUÇÃO**, na qual se justifica e comenta conceitos e perspectivas adotados na construção da tese, além dos objetivos, procedimentos metodológicos e organização dos capítulos do presente trabalho.

Na seção dois, no capítulo intitulado: **CURRÍCULO E ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES**, fizemos um apanhado dos documentos legais que textualizam e instrumentalizam as questões legais ou de orientações. Documentos estes exarados pelas autoridades constituídas em relação às políticas públicas educacionais que se relacionam com as temáticas dos temas transversais.

Na seção três, no capítulo: **A LITERATURA QUEER** empreendemos uma análise dos conceitos da literatura LGBT em tensão com a Literatura Queer. Para isso, a seção foi distribuída em subtópicos para se trabalhar aspectos conceituais de uma Literatura homoafetiva no qual foi realizado um pequeno panorama historiográfico desta literatura na atualidade; bem como os estudos culturais contribuiram para uma crítica literária na qual estão imbricados os estudos de gênero. Por último, contemplamos a interdisciplinaridade entre os estudos Queer, que possibilitam a imersão numa Literatura Queer. Para este estudo foi utilizado os textos teóricos de: BUTLER (2019), OLIVEIRA (2019); MIKOLSCI (2020), MOITA LOPES (2002,2022), FOUCAULT (1988), OLIVEIRA (2004), LOPES (2002).

Na quarta seção, intitulada: **LETRAMENTO LITERÁRIO QUEER** abordamos a questão do Letramento literário por meio de uma visão da Teoria Queer. Nesta, subseções tratam do Letramento Literário, mas partindo de uma abordagem de como é erigido o discurso heteronormativo, nas escolhas dos textos e na discussão destes em sala de aula. Ainda tratamos do Letramento social e sua importância para um agenciamento *queer*; dum Letramento Queer, com foco sobre as discussões de temas transversais (gênero e sexualidade). Para esse empreendimento utilizamos o corpo teórico de: BUTLER (2019), LOURO (1997, 2004, 2012, 2013;2022); OLIVEIRA (2004), OLIVEIRA (2019); MISKOLCI (2021), COSSON (2006, 2020), MOITA LOPES (2002), KLEIMAN (2005), STREET (1984, 1194, 2014), FOUCAULT (1988), OLIVEIRA (2004), LOPES (2002), TREVISAN (1994, 2001, 2018, 2019).

No quinto momento, no capítulo: **A RECEPÇÃO DA FORTUNA CRÍTICA SOBRE JOÃO SILVÉRIO TREVISAN**, empreendemos a fortuna crítica do escritor João Silvério Trevisan. Um olhar holístico sobre as principais obras do escritor foi realizado, consultando os acervos de forma impressa e os acervos virtuais de produções acadêmicas voltadas para a temática trabalhada no estudo realizado na linha de pesquisa literatura homossexual. Neste momento analisamos, em especial, as obras *A idade de ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*, ambas de João Silvério Trevisan possibilitando o diálogo com outras sequências didáticas de análise dos romances, assim como das teorias de letramento crítico/social e Letramento Queer, que fundamentaram esse estudo, ampliando a discussão sobre a temática de gênero e sexualidade. Para este complexo e difícil registro da múltipla atividade de Trevisan foram usados além de seus livros já referenciados, utilizamos textos avulsos da internet; pesquisas em site de indexação de textos de dissertações e teses acadêmicas, como o *Google Scholar*, e textos do arquivo pessoal do próprio autor cedidos para esta pesquisa.

Na sexta seção, o capítulo intitulado: **PROPOSTA INTERVENTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO QUEER SOBRE AS OBRAS: A IDADE DE OURO DO BRASIL E EM NOME DO DESEJO NO EXAME DO ENEM** foi construído sob o contexto da diversidade sexual e de gênero utilizando como ponto de partida os romances citados acima, investigando suas intertextualidades, potência crítica da sociedade atual e valores acerca de direitos humanos e diversidade sexual e de gênero, sob a perspectiva de um Letramento Queer. Esta proposta poderá ser materializada na construção de manuais, cartilhas e esquemas de estudos literários para os alunos do Ensino Médio. Para esta proposta utilizamos os esquemas e propostas de letramentos idealizados e realizados por COSSON (2006, 2020) e DA SILVA(2022).

2 CURRÍCULO E ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES

A ‘reviravolta epistemológica’ provocada pela teoria queer transborda, pois, o terreno da sexualidade. Ela provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer. A Sexualidade, polimorfa e perversa, é ligada à curiosidade e ao conhecimento. O erotismo pode ser traduzido no prazer e na energia dirigidos a múltiplas dimensões da existência uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer teriam de ser, portanto, tal como ela é, subversivas e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos queer; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos queer (LOURO, 2022, p. 4-48).

Teoria Queer, como veremos adiante, corroborando as palavras para professora Guacira Louro acima, pretende subverter o convencional, o sistema epistemológico do regime sexo-gênero. A teoria queer, como a entendemos, trata-se de uma estratégia de desconstrução do binarismo entre o masculino e o feminino, bem como o convencional entre o heterossexual e o homossexual. Não se trata de um movimento de reivindicação de direitos, mas sim de uma filosofia de vida que busca repensar os padrões de gênero e de sexualidade, de forma que eles não sejam mais naturalizados. O objetivo da teoria *queer* é dar voz a todas as pessoas que não se enquadram nos padrões binários estabelecidos. Ao questionar os sistemas de hierarquia, a esta teoria busca construir um espaço dialético de aceitação e de igualdade, sem que haja hierarquias de gênero ou de orientação sexual. É uma filosofia que busca a liberdade para que todos possam viver como quiserem, sem serem julgados ou marginalizados.

Fiquemos, a priori, com esta premissa guardada em nossas memórias. Como verdadeira estratégia de guerra, precisamos antes conhecer como o “inimigo” age; como são os construtos históricos, culturais, sociais naturalizados e legalizados. Acima de tudo, devemos nos armar de todo o arcabouço epistemológico e tentar ‘dinamitar’ este pensamento convencional. Não é fácil.

Mas antes de ingressarmos nesta tarefa de compreender estes temas, discussões candentes e espinhosas, taxonomias e reflexões inexoráveis é preciso ter conhecimento de alguns instrumentos de organização, das diretrizes e dos documentos legais que orientam o que estamos prestes a conhecer. Por essa razão, intitulamos esse tópico primeiro como: Currículo e atravessamentos de gênero e sexualidade. A partir da compreensão de como a sexualidade e a discussão sobre gênero são elaboradas e tratadas (ou não) em documentos oficiais, diretrizes de educação e da legislação pertinentes, poderemos alcançar e perceber a importância e a dificuldade do assunto a ser trabalhado nas futuras páginas.

Logo de início, é importante lembrar que diversos documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 abordam questões relacionadas à educação e à garantia de direitos, entre os quais a igualdade de tratamento e o direito à liberdade de expressão. Neste momento, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN) estabeleceu a universalização do ensino básico, obrigando os Estados e Municípios a oferecer a educação básica em todos os níveis desde o ensino fundamental até o ensino médio. Esta lei garantiu o direito à educação para todos, independentemente de condição financeira ou de origem social. Além disso, esta prevê que a educação básica seja gratuita para as crianças de 7 a 14 anos e que todas as escolas públicas tenham os mesmos padrões de qualidade. Este ponto de partida nos conduz pelos caminhos desenhados pela e para a educação formal no nosso país, especialmente por conta da escola como instrumento de controle dos corpos como elaboraram Foucault (1993), Louro (2022). Com a educação sendo um aparelho de controle pelo Estado, pois: “historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização estatal” (MISKOLCI, 2021, p.41), as políticas públicas representavam importante ferramenta para os ajustes na sociedade. De fato, o controle estatal, na ânsia de produzir também capital humano: trabalhador e consumidor, já fazia esta manifestada atuação nas questões de reprodutibilidade há muito mais tempo. Segundo Foucault, “a partir do século XVIII o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 1988, p. 36). Nem sempre crianças foram pensadas apenas como capital humano para a máquina capitalista. A escola é um espaço de disputas ideológicas, mas é especialmente, um lugar de normatização/padronização de ideias mais estruturadas e com grande poder. A escola é um forte aparelho de controle do Estado.

De volta ao Brasil da década de 90, vários acontecimentos mudaram a forma como a educação deveria ser encarada. Mudanças na área social e cultural promoviam alterações na visão dos elementos constitutivos da sociedade. Neste tempo também, a questão da AIDS tinha mudado muito o tratamento em relação aos direitos sociais da comunidade LGBT. A redemocratização do país colocou tanto Estado quanto sociedade em tensão em relação às demandas em respeito aos direitos sociais, como na saúde e na educação. Mas era neste momento de democratização dos serviços que as demandas por mais inclusão, ampliação e respeito às diferenças se tornaram mais urgentes. Partindo dessa ideia que sexualidade não era apenas questões relacionadas a sexo, mas à identidade, ao gênero, à orientação sexual e

principalmente às políticas públicas, que a educação entra com missões desafiadoras das estruturas heteronormativas.

Contudo, tais documentos não são suficientes para a garantia do direito à diversidade e à não discriminação. É necessário que haja um trabalho constante e efetivo de aplicação desses princípios na prática, o que inclui a garantia de uma educação que aborde e ensine sobre a diversidade de gêneros e sexualidades, bem como respeite e promova a igualdade de direitos entre todos os indivíduos.

Nesse sentido, faz-se necessário que haja um currículo de educação que inclua conteúdos relacionados à gênero e sexualidade de maneira abrangente e inclusiva, que permita aos estudantes desenvolverem uma compreensão mais profunda e ampla desses temas. Para tanto, é preciso que haja uma formação adequada dos professores – e de caráter volitivo também –, que permita que eles possam abordar esses assuntos de maneira apropriada e que contribua para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e igualdade entre os estudantes. Além disso, é importante que sejam criados espaços para discussões seguras, abertas e inclusivas que permitam que todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou de gênero, possam se expressar livremente.

No entanto, a discussão de temas relacionados à sexualidade, gênero e orientação sexual causa muitas discussões acaloradas, para não dizer outros adjetivos. Senão, relembremos do nosso PNE, Plano nacional de educação, que vai orientar todos os assuntos relacionados à educação e padronizá-los por 10 anos. No Congresso Nacional houve discussões e debates acerca dos projetos acerca do Plano nacional de educação (2014-2024). A disputa esteve entre progressistas e conservadores. Estes últimos movidos pela retirada dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” do projeto inicial. Ocorreram sessões após a solicitação pelo Senado de alterações no texto que versava sobre a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e fora substituído pela expressão “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Durante três sessões, os membros do Senado discutiram o teor da alteração da proposta e de sua necessidade. Os argumentos a favor desta alteração enfatizaram a importância da defesa da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual como forma de promover oportunidades iguais para todos. Após estas três sessões, o Senado votou pelo aproveitamento da sugestão de alteração do texto, aprovando a nova redação que ressaltava a “cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”. O texto final suprimiu a “famigerada” ideologia de gênero.



Figura 2: Foto do site do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE)

Na nova BNCC de 2017, também tivemos alterações substanciais (deletórias) depois da supressão do termo gênero. Na verdade, a retirada dos termos e de expressões mais abrangentes acerca da sexualidade, igualdade racial e de gênero promoveu verdadeiro terrorismo, um pânico moral, sobre os planos municipais de educação. De um lado digladiavam parlamentares, que se autodeclaravam paladinos da justiça e se deslocavam para escolas para verificar se a ‘ideologia de gênero’ estava sendo ensinada ou estimulada em sala de aula. Do outro lado, a sociedade civil e as organizações ligadas à Educação e movimentos sociais, LGBTQIA+ repudiavam a retirada destes termos. À época, a ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) emitiu uma carta aberta, posicionando-se sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ABGLT, nestes 22 anos de sua existência, tem participado nos mais diversos espaços de diálogo das questões ligadas à educação brasileira. Nossa bandeira é uma educação que para além da inclusão, reconheça a expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, como sendo questões fundamentais para nossa constituição como pessoas de direitos. Acreditamos que a retirada pelo MEC dos termos gênero, orientação sexual, além de ferir a constituição federal, vai contra todos os debates realizados durante os últimos anos nos espaços constituídos de forma democrática, nos Fóruns de Educação Municipais, Estaduais e Nacional, na CONEB 2008, na CONAE 2010 e 2014, bem como outras Conferências Nacionais: Direitos Humanos, Mulheres, LGBT, entre outros espaços de diálogo.⁶

⁶ https://www.abgl.org/_files/ugd/dcb2da_4b6ca0788400484aa65ce780ba351d45.pdf, acesso em 13/12/2022.

A indignação se refere a esta atuação em prol de garantias constitucionais que vem sendo vilipendiadas há tempos pela ofensiva antigênero em relação à comunidade LGBTQIA+. Os diversos fóruns de discussões que a ALGBT mencionava, revelava como a sociedade civil tinha se engajado diante de tantas atrocidades a que esta comunidade – bem como as pessoas pretas neste país – sofriam diariamente com a discriminação e o preconceito. Em relação à questão dos termos suprimidos, por exemplo, o termo “gênero” é geralmente usado para se referir ao conjunto de características socioculturais associadas a cada sexo, como os estereótipos de gênero. No entanto, também é usado para descrever as identidades de gênero, que são definidas pela forma como as pessoas se sentem sobre quem elas são. Essas identidades de gênero podem não corresponder ao sexo biológico de uma pessoa. A orientação sexual, por outro lado, se refere às atrações emocionais, afetivas ou sexuais que uma pessoa sente por outra. Portanto, o termo "gênero" não abrange todas as discussões, como a identidade de gênero e a orientação sexual. Acresce-se a estas informações o quanto a discussão sobre gênero também funcionara como força motriz para o movimento feminista e a conquista de direitos acerca da opressão sobre a mulher.

Segundo informações contidas no portal do MEC, os PCN's são documentos que surgiram da necessidade de direcionar e uniformizar os currículos escolares, embora se trabalhe questões de gestão compartilhada e o plano pedagógico da escola. De fato, os documentos surgem de um apelo, do legislador, para a implementação do ensino, pois segundo a LDBN (Lei de diretrizes e base nacional), no art. 9, inciso IV:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.⁷

Diante deste comando da lei, surge a proposta de se discutir estas diretrizes para que o currículo, mesmo que se debruçando sobre as realidades locais e sociais dos alunos em nosso país, tivéssemos uma orientação de como desenvolver disciplinas e outros temas. No volume I, dedicado a explicar em que consistem os PCN's, o MEC assim os define:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de

⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.⁸

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos que orientam o planejamento, a organização e as práticas pedagógicas nas escolas do Brasil. Estes parâmetros foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) para aprimorar o ensino nas escolas brasileiras. Os PCNs abordam diversos temas, desde ações pedagógicas até a importância da educação ambiental. Além disso, incluem também a formação de professores, a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e seguros, assim como as principais áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e História, e para além destas ou interdisciplinarizar, ou ainda transversalizar assuntos. Segundo o MEC:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.⁹

Os temas transversais são assuntos que surgem em várias disciplinas e que devem ser abordados como parte da formação integral do(a)s aluno(a)s. Estes temas são considerados fundamentais para o desenvolvimento de habilidades, competências, valores e atitudes necessários para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Na educação, os temas transversais são (podem/devem ser) abordados em diversos níveis e disciplinas, desde o ensino fundamental à educação superior. Estes temas abrangem diversos assuntos, desde saúde e meio ambiente até questões sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas. Alguns exemplos de temas transversais que podem ser abordados nas escolas são: direitos humanos, cidadania, educação para o consumo, saúde mental, inclusão social, gênero, direitos das minorias, relações étnico-raciais, diversidade cultural, meio ambiente, segurança alimentar e nutricional, entre outros. A abordagem destes temas nas escolas contribui para o desenvolvimento de

⁸ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, 1998, p. 10. acessado em 12/12/2022

⁹ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>, 1998, p.25.

competências fundamentais, como pensamento crítico, autonomia, responsabilidade, respeito, tolerância, (auto)aceitação e cidadania. Estas competências são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, de indivíduos mais cômicos de sua importância e valor dentro do meio social. Mas não apenas isso, a discussão desses temas assegura também um sentimento de coletividade e pertencimento, validando todas as formas de subjetividades, das diferenças.

Para orientar os educadores, o volume 10, referente à Orientação Sexual, se desdobra em três blocos (BRASIL, p. 95): 1) “Corpo: Matriz da sexualidade”; 2) “Relações de gênero”; 3) e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis1/AIDS”. No primeiro bloco, corpo tem a acepção de corpo biológico e do corpo como apropriação subjetiva de experiências com o mundo. “O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um corpo” (BRASIL, p. 96)¹⁰. Partindo dessa abordagem sobre o corpo, percebe-se que ele vai além da anatomia, biologicidade ou reprodutibilidade. Neste sentido, a questão do corpo como potencialidade de sentidos e percepções – e por que não inserção no mundo? – afinal corpo também é espaço. A sexualidade deve ser vista como esse constructo social e sobre essa perspectiva polimórfica ela pode ser trabalhada nas diversas disciplinas com seu alcance cultural, físico-mental, histórico. Por exemplo, numa aula de Português, o componente adjetivo pode ser trabalhado e relacionado com as questões dos estereótipos atribuídos aos papéis sociais de homens e mulheres, e questioná-los. Também na Educação física, a questão do corpo pode ser trabalhada para além do seu aspecto físico. Dessa forma, pode-se explorar as questões de aceitação e rejeição corporal, de representações e relações sociais, de autoconhecimento, entre outras. Por meio de atividades lúdicas e dinâmicas, os alunos podem desenvolver a consciência corporal, o respeito e a autonomia sobre o próprio corpo. Além disso, a compreensão do corpo como uma totalidade pode ser trabalhada nas artes. Utilizando a linguagem visual, por exemplo, pode-se trabalhar questões como a construção de imagens corporais e de identidades. Assim, o(a)s aluno(a)s podem desenvolver a percepção de si e dos outros, a capacidade de expressão e a compreensão do papel do corpo na sociedade. No bloco “Relações de gênero”, são discutidos os papéis sociais e culturais ocupados por homens e mulheres, bem como as relações estabelecidas entre eles. É abordada também a desigualdade de gênero no que diz respeito à educação, trabalho, direitos e acesso a serviços. É enfatizado também a importância da aceitação da diversidade de gênero, bem como a luta pela igualdade de direitos. Além disso, são discutidas formas de promoção de equidade de gênero e de valorização de identidades de

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>, 1998, p. 96

gênero diversas. Também são abordados temas relacionados à violência de gênero, como o abuso sexual, a violência doméstica e o assédio sexual.

Segundo os PCNS, no livro sobre orientação sexual, estes são os conteúdos a serem trabalhados:

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. (BRASIL, p.100).

O importante aqui é o papel do(a) professor(a) ao observar, na rotina da escola, os espaços, os gestos, as ideias associadas aos reforços dos papéis sociais, dos estereótipos, da construção de barreiras de gênero, da conscientização crítica sobre as situações de preconceito, desprezo e silenciamentos dos jeitos de ser diferentes. O professor e a professora devem ser o(a)s mediadores entre o conhecimento, o diálogo e a realidade. São responsáveis por promover o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do(a)s aluno(a)s, para que eles possam discutir, refletir, questionar e aprender sobre as relações de gênero e outras questões relacionadas ao assunto. Além disso, é importante que o(a) professor(a) seja um modelo para o(a)s aluno(a)s. Devem reforçar comportamentos que promovam a igualdade de gênero, como o respeito à diversidade, a não discriminação e a aceitação das diferenças. É preciso que incentivem a interação entre o(a)s aluno(a)s de forma que possam se conhecer melhor e aprender a conviver de forma harmoniosa. Outra ação importante é a criação de espaços seguros para o diálogo. O alunado precisa ter a oportunidade de falar sobre suas experiências pessoais, suas visões e opiniões. Professores podem estimular discussões saudáveis, bem como auxiliar o(a)s aluno(a)s a refletir sobre a importância da igualdade de gênero. Enfim, a educação para a igualdade de gênero deve ser realizada de forma contínua e sistemática. Os professores têm papel importante no processo, pois conduzem as discussões e podem promover mudanças de comportamento e atitudes entre o(a)s aluno(a)s.

No bloco: Doenças sexualmente transmissíveis, trabalha-se a conscientização sobre a prevenção dessas doenças, com informações sobre práticas sexuais seguras, como a utilização de preservativos. Este bloco também aborda a importância do autocuidado e do autoexame,

como forma de detectar precocemente possíveis infecções. Outro conteúdo relevante neste eixo é o esclarecimento sobre os tratamentos disponíveis para as DST's, incluindo os antirretrovirais para o tratamento da AIDS. Neste momento, deve ser também trabalhado além das questões relacionadas a como prevenir esta doença, deve-se reforçar a discriminação de pessoas que convivem com o HIV e outras DST's, para que possam ter acesso aos direitos fundamentais. Por fim, neste bloco, o corpo ainda deve ser este espaço de atribuições do prazer e da liberdade. O cuidado com este arcabouço cultural, histórico, material e físico deve ser orientado a cuidar-se, amar-se. Vê-se, portanto, a importância de como estas experiências múltiplas da sexualidade, a orientação sexual, da fruição do corpo, da liberdade devem ser explorados também pelo(a) professor(a).

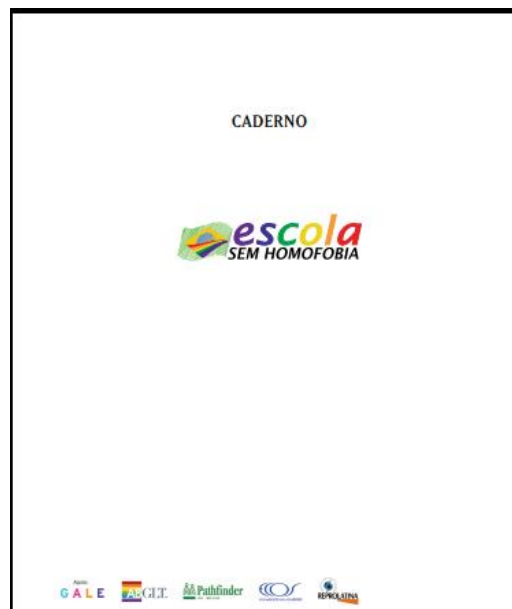


Figura 3: Capa do caderno Escola sem homofobia

Dando continuidade a este levantamento de documentos, em 2004 foi lançado pelo MEC: Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Este documento foi elaborado em estreita articulação e contribuição do movimento social LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e outras forças sociais e políticas à época. Foi pejorativamente apelidado como o ‘kit gay’ – aqui o termo se ressignifica e ganha força motriz reativa a cada ano –, mas na verdade se tratava de uma série de documentos educativos (capacitação) direcionados à promoção da diversidade sexual, educação sexual e homofobia. O kit Escola sem Homofobia foi criado como uma

ferramenta para educar professores, gestores sobre diversidade sexual e questões de gênero. O objetivo era difundir informações sobre prevenção ao preconceito e discriminação de LGBTs e promover o respeito à diversidade sexual. O material foi desenvolvido pelo Projeto Escola sem Homofobia, gestado a partir das diretrizes lançadas no Programa Brasil sem Homofobia, de 2004 e da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para a População LGBT, ocorrida em junho de 2008, sob coordenação da Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. Porém, mais uma vez a ala conservadora, na sua crescente onda antigênero, deste país, diante da pressão de setores da sociedade e do Congresso Nacional, engavetou toda a iniciativa. Na apresentação do documento temos o resumo da proposta de tal programa:

O Plano de Implementação proposto pelo Programa Brasil sem Homofobia recomenda em seu componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” – o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana.¹¹

Fica claro que a intenção do projeto era promover a capacitação de professores para lidar com os temas, vez que os PCN’s elaboraram de forma genérica os assuntos pautados; e a impressão é que era necessário mais conteúdos didáticos para a promoção dos temas transversais, principalmente aqueles que trabalhassem assuntos ligados à orientação sexual. Mas não apenas isso, tratava-se de um compilado de ações multidisciplinares e de sequências didáticas muito bem elaboradas. Então, a magnitude do projeto, seu caráter holístico e pedagógico teria sido de muita importância neste processo de contínuo aprendizado e manutenção dos direitos sociais e educativos que seriam implementados.

O projeto pedagógico da cartilha do Escola sem homofobia consistia um robusto trabalho de formação docente para questões caras enfrentadas em sala de aula. Desta forma, todo projeto multidisciplinar contava com uma base teórica, trazendo conceitos, considerações críticas e subsídios de pesquisas e estudos. Na parte prática, são utilizadas dinâmicas didáticas. Além de textos para reflexão, são apresentadas sugestões de atividades para a elaboração de

¹¹ <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>

planos de ação voltados à construção de projetos político-pedagógicos que respondam à necessidade de enfrentamento da homofobia na escola. A proposta tinha como objetivo contribuir para que a escola fosse um espaço de diálogo e discussão acerca do assunto, além de oferecer subsídios para reflexão e construção de projetos que visassem à conscientização dos alunos, professores e comunidade escolar sobre o preconceito. A intenção era fazer com que fossem discutidas formas de prevenir e combater esses problemas, assim como contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que incentivassem a tolerância, a igualdade e a justiça social.

Todo projeto, vale a pena reforçar, tinha um propósito pedagógico bem claro a respeito da importância da convivência social. Por esta razão a promoção deste projeto era de alcance da comunidade escolar: gestore(a)s, professore(a)s, auxiliares administrativos, grêmios estudantis, enfim abrangia a construção dos valores, *ethos*, cultura que são reforçados – e devem ser dinamitados – pelo padrão heteronormativo. Em outras palavras, alterar estas concepções engessadas e moldadas neste padrão heteronormativo que reverberam na didática, na pedagogia, no currículo e na sala de aula.

O primeiro Capítulo do caderno discute “Desfazendo a confusão”, no qual a questão de como o gênero é construído é retratada, a partir dos papéis sociais definidos. Tema central é a homofobia que pode ser estendida para a terminologia Lgbtobia, pois amplia o espectro da ignorância sobre outras subjetividades. Vale a pena destacar que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo¹². Ainda neste caderno, a luta pela cidadania LGBT, é um apanhado das conquistas e a importância das políticas públicas específicas. No segundo capítulo, “Retratos da homofobia na escola”, continua a discussão da homofobia como uma doença na escola. Discute-se mais uma vez na escola e a transversalidade destes temas e assuntos, como antídoto para a violência de gênero e de orientação sexual. Por fim, no terceiro capítulo, “A diversidade sexual na escola”, têm-se propostas interventivas, reflexões e sugestões de dinâmicas para sala de aula. Parte importante aqui, também, para a construção de PPPs (Planos políticos pedagógicos) mais inclusivos e que atendam a uma gestão democrática ainda mais representativa e participativa com a inclusão de atividades que contemplem as diferenças.

¹² <https://brasil.un.org/pt-br/110425-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-pessoas-trans-no-mundo-alerta-relatorio-da#:~:text=Segundo%20o%20Dossi%C3%AA%2C%20o%20Brasil,53%25%20nas%20tentativas%20de%20assassinato.> Acessado em 17/12/2022.

Embora, tenhamos dado aqui um panorama geral e não taxativo, de documentos que possuímos e direcionam nosso fazer pedagógico, contamos com muitos empecilhos em termos técnicos e materiais na construção de uma política educacional mais inclusiva. É bom que não esqueçamos a contra ofensiva realizada pelos movimentos de direita ultraconservadores. Em resposta ao Escola sem homofobia surge seu arqui-inimigo: Escola sem partido. O Escola sem Partido é uma iniciativa brasileira que visa limitar o que pode ser ensinado e discutido em sala de aula, com o objetivo de manter a neutralidade ideológica do ambiente escolar. A proposta é que professores e alunos não discutam assuntos políticos, religiosos ou filosóficos, e que o conteúdo programático seja definido exclusivamente pelos currículos escolares oficiais. A iniciativa recebeu críticas de diversos setores da sociedade, como de professores e educadores, pois afirmam que ela vai limitar a liberdade de expressão e a capacidade dos alunos de pensarem crítica e independentemente. Em seu site oficial, o fundador Miguel Nagib, que recentemente, em agosto de 2020, anunciou sua saída do grupo, afirmava na sessão “quem somos”:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo¹³.

Obviamente, o jogo de palavras orbitam em torno da visão maniqueísta entre realidades completamente diferentes de quem vive no chão da escola. Como sabemos a escola é um espaço aberto e de múltiplas vivências. Embora o idealizador do grupo fale em exércitos de professores vestidos com outras roupas que não a de professores, é justamente o contrário que acontece. A manutenção de ideologias sempre foi um campo de tensão na escola, mas a narrativa deste grupo é/era criar uma visão deturpada do papel do professor – por esta a razão de elencar os documentos listados aqui e a importância de discuti-los sob uma ótica inclusiva e humanista – não como mediador, mas como parte unívoca no processo de aprendizagem. O que se criou em torno da figura do professor foi verdadeira tática de terrorismo, inventando-se histórias e narrativas mirabolantes acerca da atuação holística, sem amarras ao pensamento dos professores.

Segundo Junqueira no seu livro *A invenção da ideologia de gênero*, as discussões acerca da ideologia de gênero no Brasil tem sua efervescência a partir de 2011. Movimentações, especialmente de cunho religioso, estavam sendo feitas em prol de ideais de moralidade, proteção da família e projetos neoliberais. Este movimento de articulação não apenas político

¹³ <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>

mais discursivo e ideológico atuava para conter os avanços e modificações pelos quais a sociedade vem passando no que diz respeito à gênero, sexo, sexualidade, aborto, casamento de pessoas mesmo sexo etc.

Essas cruzadas implicam intensa mobilização em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, da alegada primazia dos pais na formação moral e sexual dos alunos, da retirada da educação para sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço aos arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e das transgenridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. (JUNQUEIRA, 2022, p. 18).

Depreende-se do texto que é desta empreitada antigênero realizada pelo então político de carreira Bolsonaro, que surge seu governo das tenebrosas sombras do militarismo/fascismo de cunho ultradireitista, homofóbico, misógino e truculento. Não podemos deixar de falar que, encaramos, durante este processo, um verdadeiro desmantelamento das políticas públicas, principalmente nas escolas, nos materiais didáticos, na atuação de docentes e no currículo. O governo bolsonarista não foi senão, também, um projeto mesmo de desmantelamento das políticas públicas à população LGBT. Essa retórica antigênero tem ambições deletérias de muitas conquistas na área de direitos humanos que foram conquistadas desde a redemocratização do país. Sua ação mortal foi, não apenas relacionados a questão LGBTQIA+, mas também direcionadas a desarticular outras tantas como as de ordem de direitos subjetivos como o aborto, o desmatamento da Amazônia, políticas de armamento, entre outros.

Para entender também este Estado da Morte (ou Necroestado) é preciso analisar Bolsonaro e sua obsessão no intensivo debate contra as políticas públicas dos governos anteriores, especialmente do Escola sem homofobia e do famigerado ‘kit gay’. A situação ficou mais complicada para a sua antidemocrática atuação, quando em meados de 2011 em que o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo. Depois o Conselho Nacional de Justiça obrigou cartórios a registrarem o casamento civil de pessoas, vez que alguns se recusavam a reconhecer as relações homoafetivas. A cruzada em torno destas garantias se tornavam agora ainda mais acirradas e contundentes. Aportamos então, em 2013, quando a atuação do então deputado Jair Bolsonaro debruça-se incansavelmente na ofensiva contra os direitos humanos da população LGBTQIA+, que acabou redundando como vimos na discussão do PNE, da BNCC. Para resumir o trabalho robusto e arqueológico de Junqueira (2002) resumamos a ação deletéria do governo Bolsonaro:

[...] Entretanto com a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república, comprometendo-se implementar uma plataforma de contrarreformas ultraliberais e ultraconservadoras. [...] O governo federal tornou-se o principal ator da política antigênero no país. Os pressupostos ideológicos e os interesses desenvolvidas na ofensiva antigênero passaram a constituir um dos eixos organizadores da política do governo e uma das diretrizes da política de estado (em especial em temas relativos a direitos humanos, educação, cultura, saúde e relações exteriores. E, por fim, o país se moveu para o lado oposto do Tabuleiro geopolítico (JUNQUEIRA, 2022, p. 165-66).

Sem sermos conclusivos, pois as ações deste governo precisam ainda ser atualizadas. No momento, da escritura de tese, acompanhamos a transição de governo que se desdobra para discutir o orçamento do ano de 2023, já sob condução do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva. Portanto, ainda estamos sobre a atuação do governo Bolsonaro, que embora enfraquecido, por conta das alianças que se desfazem, enfrentamos o legado de terra arrasada que este presidente deixou.

Se formos falar em progressismo e regressão destas pautas, precisamos tratar do posicionamento do governo federal – a título de comparação sobre a postura dos governos de instâncias menores –, e sopesar as ações e articulações entre sociedade civil e governo, especialmente se colocarmos em perspectiva o trabalho de análise do autor acima citado. Há um capítulo intitulado *Terra Brasilis: da discreta participação na formulação do discurso antigênero a adoção da agenda antigênero como política de Estado* que vai se debruçar, especialmente pelos anos que antecedem o cenário político de 2018 em que a figura de Bolsonaro despertou como arauto desta cruzada antigênero. Não à toa o título se refere à expressão: Política de Estado, ou seja uma articulação macro em relação a qualquer municipalidade, a uma estratégia maior, de articulação institucional.

Porém, uma espécie de esperança renasce para a atuação ainda nos bastidores do novo governo, que anuncia o resgate do social, do governo para o povo; que reaviva as políticas públicas da educação, da cultura e da saúde, e que deixa de ser um pária no mundo diplomático. Não esqueçamos que política pública é continuidade, e estamos longe de uma realidade coesa e eficiente.

Nas próximas páginas, nos debruçamos em ações propositivas para se encarar o letramento literário *queer* como um forma de diminuir os problemas relacionados aos currículos e práticas dentro de sala de aula, relacionados à representatividade, protagonismo e inclusão LGBTQIA+. Aqui letramento literário tem força de verdadeira arma de empoderamento, pois

coloca em evidência as práticas do letramento social de de Street (2014) e Kleiman (1995) que enfatizam o contexto social do aprendiz, que valoriza práticas sociais concretas, que promovem mudanças destas práticas. Este letramento com base no contexto social do aprendiz, valoriza práticas sociais concretas que promovem mudanças nas práticas de letramento. Esta abordagem considera que a leitura e a escrita são habilidades que os aprendizes precisam desenvolver para compreender e participar da vida social. Um currículo de letramento literário que abranja esta abordagem, deve apoiar os alunos na aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos relacionados à representatividade, protagonismo e inclusão LGBTQIA+. As atividades propostas devem incentivar a leitura, escrita, discussão e análise de textos que promovam a empoderamento LGBTQIA+ e a conscientização de direitos humanos, de forma a estimular o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o tema.

3 A LITERATURA QUEER

A questão principal que existe no tratamento do uso de literaturas que contemplem personagens LGBTQIA+ é a escolha do material pelo professor – o que às vezes é muito difícil existir, pois, o professor apenas usa o rol taxativo de livros indicados. Numa instância macro, podemos pensar no planejamento pedagógico da escola como uma estrutura já formatada, com poucas experiências de escolas que se interessam pela diversidade sexual e de gênero nas obras escolhidas. Embora a escola de hoje em dia esteja preocupada – e obrigada constitucionalmente de abrigar e receber todos os alunos em sala de aula regular – sabe-se que a escola, segrega, segundo Louro, por meio de seus espaços, bem como pelas suas marcas, seus símbolos e arranjos, seus currículos, na linguagem etc.

Dispomos de poucas informações sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professores e professoras, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido nesse caso por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões. (LOURO, 1997, p. 133).

Diante desta realidade, que data do século XX, a prática escolar ainda está regulamentada por este refúgio, pois ainda não temos uma educação que trate da sexualidade em sala de aula, senão aquela voltada para este Biologismo. Quanto à Literatura e suas listas preconizadas de livros – não há uma escolha que contemple o queer – a cautela também parece ser ainda o fio condutor das práticas de letramento. A escolha do livro didático ou paradidático está condicionada aos esquemas de compras com outros interesses, outros parâmetros. Pouco(a)s são os(as) professores(as) que escolhem livros que protagonizam personagens LGBTQIA+, pois as escolhas refletem um sistema heterossexista. Portanto, mesmo que se faculte a escolhas dos livros, as listas refletem esta dimensão maior de uma estrutura tradicional, canônica e não diversificada. Mesmo com uma democratização do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)¹⁴, desnecessário dizer que a análise dos livros em tempos de polarização política e insinuações sobre a existência de um “kit gay”, a escolha de livros ainda reforçam ideologias e reforça comportamentos heteronormativos que se distanciam desta discussão.

Mas antes de uma discussão acerca das tensões (dentro e fora da sala de aula) sobre este assunto, é preciso entrar em questões prévias tanto conceituais, como políticas e de representatividade, pois como salienta Butler (2019) estes termos se revezam para o reconhecimento e visibilidade dentro da categoria de verdade sobre as identidades. Por esta razão, é importante que superemos alguns conceitos como *Queer* para entender o adjetivo em sua acepção guarda-chuva e a literatura produzida sob esta perspectiva. Pra isso, torna-se necessário entender estas acepções e suas implicaturas com base nos estudos de BUTLER (2019), MISKOLCI (2021), LOPES (2002), OLIVEIRA (2019), SILVA (2007, 2008).

3.1 A Construção das identidades masculinas e os discursos de controle/disciplina dos corpos

Ao longo dos séculos, a masculinidade tem sido definida e redefinida com base nas regras e normas sociais vigentes, bem como no momento histórico em que essas regras e normas estão inseridas. Na Idade Média, por exemplo, a masculinidade era associada à força e ao poder, já que os homens eram responsáveis pela defesa das terras e dos reinos. Já na Idade Moderna, a masculinidade foi redefinida como a capacidade de se destacar na economia, na ciência e na tecnologia. Este é o resultado, segundo Oliveira (2004) de formatações culturais complexas,

¹⁴ https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/pnld_2020_literario-categoria-acervos-colecoes

das quais a que mais se destaca é a formação dos Estados nacionais e a criação de instituições específicas, como os exércitos resultando nos processos de disciplinarização e brutalização dos agentes nelas envolvidos.

Além disso, a racionalização do tempo e das atividades humanas, a preocupação com a economia, o consumismo e a competitividade passariam a ser valores que caracterizariam o homem moderno. A noção de individualismo também se tornará fundamental para o entendimento desse novo homem. O estabelecimento de novas regras de cidadania, o desenvolvimento do Estado Nacional e a consolidação dos direitos humanos também foram alguns dos principais objetivos que nortearam essa transição:

Ao considerar a ameaça de tudo aquilo que difere dele, o sistema masculino hegemônico evidencia como está fragilmente organizado e se defende de modo obcecado – apesar da impressão contrária de manter-se sempre atacando. A verdade é que no mundo masculino as afirmações de virilidade apoiam-se em escoras externas, de modo que a falta de um único elemento coloca o risco todo o edifício. (TREVISAN, 1998, p. 157).

A família patriarcal tem sido o alicerce de todas as sociedades modernas, com algumas exceções de experiências matriarcais. O homem tem sido historicamente retratado como provedor e mantenedor da família. Nessa perspectiva, os papéis masculino e feminino são estereotipados e perpetuados. Os estereótipos masculinos de virilidade e superioridade são reforçados e refletidos em todos os aspectos da sociedade, desde a Política até às relações familiares. Isso tem sido uma constante em todas as culturas e sociedades ao longo da história. “Os relacionamentos interpessoais, e conseqüentemente a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo”. (OLIVEIRA, 2004, p.103).

A dominação masculina é um princípio que foi cultivado desde a antiguidade. Os homens eram treinados para lutar nas guerras e mostrar sua lealdade ao país. A busca por esse ideal era motivada pelo desejo de se mostrar forte, viril e leal. Nessa lógica, submeter um país a outro, através da guerra, se tornou um símbolo de superioridade e virilidade para os homens que participavam da luta. A dominação masculina se tornou o fundamento de regimes ditatoriais como o nazista e o fascista. Esses regimes pregavam a submissão ao Estado, a supremacia do homem sobre a mulher, a defesa da honra e da lealdade. A dominação masculina se tornou, assim, um dos principais pressupostos desses regimes.

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sobre a forma de esquemas

inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação (BOURDIEU, 2021, p. 17)

Estamos, na premissa binária: homem ou mulher, entrelaçados na própria estrutura da epistemologia da dominação masculina. Não somos simplesmente vítimas ou beneficiários desta estrutura, mas também somos partes dela. É a partir desta compreensão que precisamos nos esforçar para desconstruir e reconstruir nossas próprias realidades, criando novos esquemas de *queerificação* de pensamentos e novas formas de ver o mundo. É necessário compreender que a dominação masculina heterossexista se manifesta de diversas maneiras, desde a violência simbólica, psicológica e física. É necessário que todos assumamos a responsabilidade de desafiar estes sistemas de dominação e criemos um mundo que valorize a igualdade.

Assim, os discursos transmitidos pela Igreja, muitas vezes agressivos, tornaram-se parte importante do espaço ideológico, reforçando a ideia de que a qualidade da masculinidade deveria ser forte, viril e disciplinada. Esta ideia foi reforçada por outros discursos, como a literatura, música, cinema e artes plásticas. Todos estes discursos têm, portanto, uma base histórica e têm contribuído para a construção de uma sociedade em que a masculinidade é fortemente idealizada e deve ser preservada a todo custo.

Essa cartografia do domínio, essa geografia do mando e do desmando essa, pedagogia da norma e da autoridade remontam a idade média e ao início da idade moderna; é, por assim dizer, uma herança do antigo regime fruto de uma transação política. A sociedade brasileira, que guarda reminiscências do período colonial foi marcada pela lógica da hierarquia e dos conflitos da concentração de renda e da concentração de poder, como se o poder emanasse da igreja ou do Estado, como seus movimentos sociais estivesse lutando para derrubar os donatários do Poder, como se alguns tivessem poder (porque está no topo de uma instituição) e outros não (ANDRADE, 2015, p. 157)

Extraí-se deste fragmento, que embora estejamos lidando com estruturas que atualmente se dizem seculares e que tenham evoluído ao longo dos tempos, há um grande e inabalável resquício de heteronormatividade estruturante. Embora esta cartografia mencionada se mostre defasada e anacrônica, escola, professore(a)s, diretores(a)s, currículo ainda reforçam esta herança. Toda uma estrutura de pensamentos e cultura ainda se abastecem desta herança patriarco-colonial. Não fica difícil de se afirmar que a exacerbação dos valores da masculinidade atingiu o ápice na própria base das doutrinas religiosas cristãs, fazendo com que práticas desvirtuantes fossem claramente rechaçadas. Não nos esqueçamos das cruzadas e das

caçadas às bruxas daquele época que se revertem para outras minorias. Mas nem sempre foi assim, se voltarmos um pouco a um passado não-cristão, percebe-se que no poder militar e no Estado politeísta grego, por exemplo, as relações entre os homens beligerantes eram bem diferente do *modus operandi* atual:

Na Grécia antiga, onde a relação homossexual era costume militar, desenvolveu-se entre os guerreiros um culto especial a Eros, deus do amor. Em suas representações iconográficas, os dois deuses crianças, Eros e Anteros (o Direito e o Ver), apareciam envolvidos em lutas e abraços. Através dessa conexão mítica entre Eros (o amor) e seu oposto (a Guerra), as campanhas militares vestiam-se como batalhas de amor. (TREVISAN, 1998, p. 171).

Naquele tempo, principalmente em Esparta e Creta, a pederastia funcionava como uma virtude militar. O exército Romano depois do controle do cristianismo, ao vencer o inimigo grego, abominou a prática. Embora possamos enxergar o processo histórico do homoerótico/homossexualidade ao longo do tempo manifestada em suas estruturas sociais, preconceitos e valores morais sempre se revezaram na formação das sociedades. Esse revezamento ora se engessa em momentos em que tais valores e princípios, ora se sobrepujam em detrimento de outros. A religião ainda se mantém muito forte, embora apartada do Estado, em algumas situações ainda detém muito poder. No regime judaico cristão, as práticas sexuais se restringiam à cópula mulher-homem. Portanto, o discurso que estrutura o papel do homem como ser dotado de virilidade, coragem e masculinidade foi uma exigência estrutural. No entanto, o homem de hoje parece não suportar todo o encargo das responsabilidades do discurso compulsório da masculinidade. O que era considerado o sexo mais forte, perde-se na sua própria definição, seja por mudanças internas ou por contingências externas.

De fato, o papel do homem começou a ser contestado com os movimentos feministas, que procuravam dar visibilidade às mulheres que lutavam por direitos iguais. A posteriori, vieram movimentos de afirmação das minorias gays que lutavam, também, por aceitação e direitos iguais.

Portanto, esse discurso de masculinidade propalado pela sociedade moderna tem sido relativizado pelo conjunto de mudanças sociais ocorridas ao longo do próprio processo histórico de formação da masculinidade mencionado alhures. Essas transformações não se operam somente na constituição intrínseca dos valores pessoais, mas atingem o elemento principal da estrutura societária: a família.

A evolução da família é um reflexo do mundo em que vivemos e da forma como os valores mudam. Não só as questões econômicas e sociais, mas também a própria natureza da relação entre os membros da família e as formas de convivência são responsáveis pela forma como a família é organizada. Assim, famílias homoparentais; famílias com apenas pais ou mães, estruturas alargadas para a tutela de outros membros como tios e avós são os novos arranjos sociais. Ou seja, a família deixou de ser o modelo estrutural convencional (nuclear) para se modelar de outra forma (famílias mosaico) diante das convenções. A evolução do direito de família, a própria evolução dos mecanismos de garantia constitucional e a sociedade civil organizada através dos movimentos sociais promoveram esta mudança significativa na base desta pirâmide social que se transforma ao longo do tempo.

Novas técnicas como os avanços biotecnológicos, a inseminação artificial, a clonagem e a engenharia genética podem deslegitimar ou enfraquecer os ideais de sustentação familiar que suportam o regime de gênero, baseados em discursos normalizadores típicos do senso comum, foco privilegiado e sedimentado do pensamento conservador que vige em formulações legitimadoras da dominação do gênero e que servem de apoio ao velho ideal de masculinidade. (OLIVEIRA, 2004, p.72).

A medicina moderna oferece aos casais não apenas inférteis, mas também aos homoparentais e outras estruturas familiares, métodos eficazes e seguros para ter filhos. Hoje, é possível utilizar técnicas de fertilização *in vitro*, que possibilitam a fertilização de óvulos fora do corpo da mulher. Assim, o homem é desnecessário para a obtenção de um embrião, pois os espermatozoides podem ser obtidos e utilizados em qualquer laboratório. A partir destas mudanças, o *pater* poder passa a ser o poder da família – não apenas por questões sanguíneas, como afirma Haraway (2017) que a formação de parentescos se daria por uma por uma avidez por afinidade¹⁵. A nova figura do pai é muito mais colaborativa, em que o mesmo é responsável por várias tarefas, tais como cuidar dos filhos, ajudar na educação, administrar a casa, entre outras. É importante que os pais sejam capazes de compartilhar tarefas, responsabilidades e afeto com a mãe, para que a família possa funcionar de forma harmoniosa. Além disso, a figura do pai tem mudado com o passar do tempo, devido ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho e à mudança nos papéis de gênero. Atualmente, o pai não é mais o único provedor da família e tem que compartilhar tarefas com a mãe, incluindo tarefas domésticas e cuidados com os filhos.

¹⁵ Manifesto Ciborgue de Donna Haraway
https://cochabambahotel.noblogs.org/files/2017/03/Manifesto_Ciborgue.pdf, acessado em 04/08/2022.

Em 2011, foi reconhecida a união entre pessoas do mesmo sexo pelo STF (Supremo Tribunal Federal). Portanto, estamos numa trilha de progressos e conquistas, e, acima de tudo, de mudanças nas relações e nas estruturas tradicionais. Com isso, temos a possibilidade de estabelecer um novo padrão de relações baseadas na igualdade, na diminuição dos preconceitos e discriminação. Esse reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo veio com a garantia de direitos iguais ao casamento civil entre casais heterossexuais. Isso significa, além da possibilidade de amar e ser amado, a possibilidade de ter a mesma assistência médica, acesso a benefícios trabalhistas, herança, direito de visita aos parceiros em caso de hospitalização, direitos patrimoniais entre outros.

Essa é uma importante conquista, pois temos a oportunidade de reconhecer e proteger relações fundamentadas na igualdade, diversidade e respeito. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa. Porém, na pós-modernidade, entramos numa fragmentação da identidade, uma espécie de transformação dos estereótipos e das performances que experienciamos. Os estudos culturais, que se firmam no espaço do pós-modernismo, atestam uma certa autoridade e autonomia de se estabelecer o território das identidades periféricas; terceiro-mundistas; não tradicionais. Elas tentam se ajustar ao terreno da hetero(cis)normatividade¹⁶, situando-se no entre lugar, numa zona limítrofe entre o que é permitido e o que é uma outra possibilidade de existência.

Benedict Anderson, em *Nação e Consciência Nacional*, advoga a ideia de que existam “comunidades imaginadas” e “narrativizadas”, no sentido de construir a ideia do ‘todos um’; a ideia de que de todos os cidadãos estão sob a égide de uma “identidade partilhada”. (ANDERSON, 1989, p.41-45). Esta noção de identidade compartilhada guarda grande similitude de sentido e de espaço para os guetos ou locais de performatividade, onde identidades não tradicionais ou ‘normais’ se viam em atmosferas em que ideais de existência e resistência eram compartilhados. Da mesma forma, invocando mais diferenças do que padrões culturais uniformes e repetidos, Bhabha (1998) vai se debruçar em seu livro *O local da cultura* sobre uma noção mais abrangente de temporalidade do que historicidade.

¹⁶ Heteronormatividade: Expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual. Esse padrão de comportamento é condizente com a ideia de que o padrão heterossexual de conduta é o único válido socialmente e que não seguir essa postura social e cultural coloca o cidadão em desvantagem perante o restante da sociedade. Esse conceito é à base de argumentos discriminatórios e preconceituosos contra LGBT, principalmente aos relacionados à formação de família e expressão pública. <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>, acessado em 08/08/2022.

Mas estamos mais próximo de uma ruptura com este conceito de um nacional rígido e inabalável. A pós-modernidade trouxe novos conceitos que estabelecem a fluidez da identidade; palavras como negociação e performatividade revelam a instabilidade desta estrutura antes monocórdica. A narrativa da nacionalidade firmada num passado histórico imutável e estável começa a ruir diante da diferença, da diversidade. Escrever esta nação sob uma única tônica e cor, torna-se uma verdadeira ideia fixa, paranoica:

No entanto, a força narrativa e psicológica que a nacionalidade apresenta na produção cultural e na projeção política é o efeito da ambivalência da ‘nação’ como estratégia narrativa. Como aparato de poder simbólico, isto produz um deslizamento contínuo de categorias, como sexualidade, aflição de classe, paranoia territorial ou ‘diferença cultural’ no ato de escrever a nação. (BHABHA, 1998, p. 200).

Como se percebe pela leitura deste fragmento, a narrativa da nação unida por ideias, laços ou valores de raça, sangue, cor, sexualidade e unidade, não se comporta mais num mundo de globalização acachapante, nas fragmentações de fronteiras físicas, econômicas e sociais. Pensar neste nacional em tempos de migrações espontâneas e de modernas diásporas (guerras, mudanças climáticas) não dialoga com esta paranoia territorial mencionada. O espaço hodierno exige uma configuração em que os discursos se tornam cada vez mais político-ontológicos, enfatizando as necessidades de reavaliação da normatização das identidades uniformizantes principalmente.

Em seu ensaio, *O tempo das Mulheres*, Kristeva, em meados do século XIX, afirmava que a sociedade europeia, em especial após a segunda guerra mundial: “tornou-se mera ilusão, deste ponto em diante, e teria preservado somente seu propósito estritamente político e ideológico, enquanto sua coerência social e filosófica parece ter entrado em colapso”. (KRISTEVA, 1981 p. 13). E a Europa e o mundo não têm sido mais os mesmos. Os pressupostos ideológicos de manutenção de uma identidade cultural e sexual uniforme parecem se desintegrar nesta pós-modernidade. Os estudos da Teoria crítica feminista, os movimentos LGBTQIA+, os estudos culturais têm colaborado para um revisionismo deste aparato ideológico caduco. As reivindicações por uma reestrutura da sexualidade, do regime epistemológico sexo-gênero não mais parecem um elemento prescindível dos estudos sobre cultura e nação. Em resposta a argumentos de teóricos do cânone normativizado, contrários à inserção dos elementos de gênero pelas feministas, Costa explica: “...a história de uma categoria deve ser compreendida à luz da história de várias outras categorias [classe, raça, etnia, sexualidade, nação e outras]”. (COSTA, 2002, p.72). Dentro desta perspectiva, se pensarmos

na forma como nossa educação tem sido construída, reforçando estes elementos estruturais que resistem à mudança, Louro admoesta:

Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação... prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades diferentes e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades excêntricas. Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. (LOURO, 2012, p. 53).

Conforme se depreende deste excerto, a perspectiva em Louro ratifica como no espaço da escola estas manifestações da diferença tornam-se um pequeno microcosmo das forças panópticas que regem a modulação dos comportamentos. Este ambiente reforça diariamente os estereótipos, reafirma as hierarquias ontológicas, impõem o discurso majoritário, indica taxativamente as leituras. Enfim, a escola acaba se tornando um espaço onde os modelos deveriam ser seguidos. Sob este ponto de vista Louro (1997) questiona o papel de professor, recomendando que atrevidamente problematize-se todo este arcabouço teórico que se criou em volta da atividade de ensinar, sobretudo sobre a linguagem que professores usam, para que discursos como sexismo, racismo e etnocentrismo não sejam reproduzidos.

O ambiente escolar torna-se então este lugar de afirmação das diferenças, não porque elas devam existir, mas devido à qualidade própria da sua existência, de abrigo das diferenças. Como estrutura que molda comportamentos por meio da perpetuação de valores, preconceitos, ideologias hegemônicas sobre sexualidade, a resistência à diferença deve ser diariamente combatida. A diferença surge como elemento dinamizador destes binarismos, das polarizações comportamentais do que é ser masculino e ser feminino. Alcançamos então, a ligeira compreensão da existência de masculinidades, feminilidades, as expressões de sexualidades e expressões diversas de gêneros.

Então, como educadore(a)s e professore(a)s – ou como interpelaria Kristeva (2014) os acadêmicos em *Pode o subalterno falar?* – trabalham estes conceitos/discursos dentro da sala de aula? Como lidar com as diferenças dentro do projeto pedagógico? Estas perguntas se arvoram neste momento em que discursos fascistas, de negacionismo e de extrema repressão às diferenças ressurgem repaginados. Valores sociais e morais são rebuscados de eras pretéritas numa desconformidade com nossa dinâmica social. Neste sentido, a teoria queer traz em seu cerne a discussão do gênero e sexualidade como construções sociais que regulam corpos e

discursos; revitalizados no discurso atual da normalidade para entender o processo de construção das masculinidades.

Em linhas gerais, a proposta da teoria queer em desestabilizar os discursos normalizadores dos aspectos da formação do gênero e da sexualidade, está mais para um projeto político que visa desterritorializar e desestabilizar os discursos (ou a episteme mesmo) que estabiliza o premissa biológica. O escritor e filósofo Paul Preciado teoriza uma Sexopolítica. Para o autor, a heterossexualidade é mais destinada a produzir: “O corpo *straight* é o produto de uma divisão do trabalho da carne, [...] Uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus” (PRECIADO, 2011, p. 12). Essa função biológica determina as sexualidades, como se fossem manuais com a proibições firmadas de forma incontestável. Ainda o sexo parece também se firmar em aspectos reiterados, reforçados:

Que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização nunca está completa, de que os corpos nunca estão suficientemente completos, de que os corpos nunca cumprem completamente as normas pelas quais se impõe sua materialização. De fato, são as instabilidades, as possibilidades para rematerialização abertas por este processo, que marcam um domínio em que a força da lei regulatória pode voltar-se contra si própria, gerando rearticulações que ponham em causa sua força hegemônica. (BUTLER, 2019, p.17).

A teoria queer então vem suspeitar desta firmeza do caráter estável do sexo biológico ou da conformidade com o gênero dado é baseado numa forma estruturada de materialização reiterada, como Butler disse acima. No entanto, ela é forjada performativamente sob uma incessante influência e força motriz do Poder, este entendido como as normas regulatórias para esta materialização. Como ela mesma afirma sobre o tiro no pé: “por último, a mobilização das categorias de sexo no discurso político será assombrada, de certa forma, pelas próprias instabilidades que as categorias efetivamente produzem e forcluem” (BUTLER, 2019, p.19). Existem fraturas dentro desta estrutura que a cria, que se autoimola neste processo de performar bem, performar sem fracassos.

Então, interpelamos: o que é ser homem hoje em dia? A pergunta reflete sobre todos os jogos administrativos destas categorias performativas que acabamos de analisar. Mais do que procurar respostas, contata-se que realmente a não identificação com os moldes propostos começa a ruir. E a tal repetição da qual mencionamos em Butler, vem reforçar esta dinâmica atual dos corpos. Paul Preciado é preciso, expresso no seu corpo transexual, transgênero:

Nosso grito é uma demanda epistemológica: precisamos de um novo modelo de inteligibilidade, uma nova cartografia do ser vivo, mais aberta e menos hierárquica. Precisamos de uma revolução no paradigma da representação corporal similar à iniciada por Copérnico no sistema de representação planetário. (PRECIADO, 2020, p.114).

Mas a resposta não fica apenas nesta injunção de um homem trans que ressignifica a condição do que é ser homem, sob os padrões que reconhecemos e rejeitamos agora – segundo Butler. Porém, a representação do homem masculino deixou de ser aquele que provê, que rege, que define as regras – embora ainda convivamos com o estereótipo do homem provedor.

As relações são performadas por meio da repetição dos padrões estabelecidos nesta constância de binarização do que é ser homem e do que é ser mulher; quais os estigmas de ser um ou outro; quais as possibilidades e interditos e obviamente, o que é aceitável ou não estão, como já foi dito, circunscritas nas esferas panópticas do poder. Neste sentido, a definição de Foucault para o poder que controla estas materializações do sexo e gênero advém de sua classificação do bio-poder. Sobre esta genealogia dos poderes:

O poder já não estaria lidando simplesmente com súditos legais sobre os quais o domínio supremo era a morte, mas com seres vivos, e o domínio que poderia exercer sobre eles teria de ser aplicado ao nível da própria vida; foi a assunção do controle da vida, mais do que a ameaça de morte, que conferiu poder ao acesso até o corpo. (FOUCAULT, 1990, p. 142-143).

Hoje testemunhamos que, estruturalmente em nossa sociedade, a morte dos corpos inservíveis ou abjetos seja objeto da necropolítica¹⁷ atual de mortandade dos corpos trans (travestis, trans, transexuais, etc.). É uma realidade indiscutivelmente nefasta. No entanto, antes de testemunhar a matança que se operava na América latina, Foucault (chamava a atenção para os processos de investigação dos corpos abjetos, da mente, da análise íntima destes corpos. Antes matava-se a agora deixava-se viver. E de fato, embora enfrentemos a quase institucionalização da matança de LGBTs, sabemos que a medicina interveio neste processo de estudo dos corpos, no escrutinamento das vontades e desejos. É nesta perspectiva que o pensador vai teorizar sob sua bio-política, sob os comandos deste bio-poder. Este se manifesta nas linhas de força da disciplina e da regulação – resvala-se aqui nas ideias de Butler. Desta forma, não é difícil perceber que estas forças atuam tanto de forma individual (o corpo individual) como o do grupo (corpo-espécie).

¹⁷ <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>

O bio-poder citado atua na modulação dos corpos, não mais na dominação, na subjugação destes, mas na manutenção da vida vigiada. Segundo Foucault, é um poder:

Que opera para incitar, reforçar, controlar, monitorar, otimizar e organizar as forças sobre ele: um poder inclinado a gerar forças, a fazê-las crescer e ordená-las, em vez de um poder dedicado a submetê-las ou destruí-las.” (FOUCAULT, 1990, p. 136).

De acordo com o texto acima, não é mais interessante colocar em praça pública e promover o extermínio aos olhos da multidão. Pelo contrário, estuda-se, investiga-se, julga-se o comportamento “doentio” e se promove o controle, a correção, a conversão, a cura. No entanto, embora contraditório com o discurso da necropolítica, em termos de corpos LGBTs a questão se particulariza por conta da indomabilidade destes em relação ao poder instituído.



Figura 4. Portal Metr p les. Assassinato da Travesti Dandara dos Santos, 15/03/2017

Quando o Estado começa a desistir de adestrar, ele mata – um círculo vicioso que não parece que se rompeu ainda. Porém, a insistência em tornar este corpo útil é ainda sistematicamente esperada, embora o flerte com o a política da morte seja indisfarçável sob o ponto de vista do racismo, do sexismo, da violência de gênero. Isto pode ser ainda observado sob o mesmo raciocínio do pensador, quando afirma que erradicar alguns subgrupos da população é justificado sob o ponto de vista da administração e proteção do povo:

Se o genocídio for, de fato, o sonho dos poderes modernos, isto não se d  por causa de um recente retorno ao antigo direito de matar; se dá porque o poder é situado e exercido no exercício no nível da vida, da espécie, da raça e dos fen menos em grande escala da população. (FOUCAULT, p. 137, 1990).

Infelizmente, o que se depreende deste fragmento é que embora tenhamos conquistado tantos direitos em relação às minorias, ainda resiste uma forma de controlar em bem desta ‘grande escala da população’ uma espécie de unidade. Tal propósito se confirma se este corpo estranho se adequa, se limita, se silencia, enfim se torne dócil. E esta sensação de eterno controle do Estado e instituições estabelecidas pelo poder dominante, de fato, operam em níveis ramificados da sociedade – como visto alhures, a escola pode ser citada aqui.

3.2 O que é Queer? Categoria? Uma nova identidade?

“Ao tomar a decisão de construir minha subjetividade com testosterona, como o Xamã constrói a sua com a planta sagrada, assumo a negatividade do meu corpo negatividade que sou obrigado a representar e contra qual só posso lutar nessa encarnação paradoxal que é ser um homem trans no século XXI, uma feminista portando o nome de homem no movimento #NiUnaMenos, um ateu do sistema sexo-gênero transformado em consumidor da indústria farmacopornográfica. Minha in-existente existência como homem trans é ao mesmo tempo o clímax do antigo regime sexual e o princípio do seu colapso, o fim de uma progressão normativa e o começo de uma proliferação futura.” (Paul Preciado).

Se utilizarmos os dicionários para consulta dos significados da palavra Queer – pena que o livro Palavras-chave de Raymond Williams não tenha o verbete – encontraremos alguns significados tanto como adjetivo, substantivo e verbo. No Webster¹⁸ para a palavra queer, temos: Adjetivo: 1) diferir de alguma forma do habitual ou normal: *odd, strange, weird* (todas sinônimos de estranho), 2) relacionar-se ou ser uma pessoa cuja orientação sexual não seja heterossexual e/ou cuja identidade de gênero não seja cisgênero; Substantivo: 1) uma pessoa cuja identidade de gênero é não-binária ou diferente do sexo que tinha ou foi identificado como tendo ao nascer: uma pessoa transgênero: uma pessoa que não é cisgênero; e Verbo: 1) considerar ou interpretar (algo) a partir de uma perspectiva que rejeita as categorias tradicionais de gênero e sexualidade, aplicar ideias da teoria queer a (algo).

No entanto, a menção da palavra Queer evoca várias acepções que podem conter tanto o aspecto etimológico, bem como o da sua ressignificação/apropriação deste sentido original.

¹⁸ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/queer>

No sentido mais literal e usual era utilizado para determinar sujeitos abjetos, marginais, não-binários. No entanto, a palavra ganhou outras tonalidades, menos pejorativas quando passou a significar a luta de pessoas dentro dos movimentos sociais. Segundo Miskolci:

O que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. (MISKOLCI, 2020, p. 21).

Mediante o fragmento, observa-se que a palavra deixou de ter um uso depreciativo, para alcançar um movimento de contracultura. De fato, este movimento não nasceu por si só, não à toa que a menção aos novos movimentos sociais que estavam vinculados ao feminismo e ao movimento homossexual. Antes de se pensar no movimento queer como uma questão apenas relacionada com os binarismos: hétero e homossexual, ao contrário, deve-se pensá-lo como um movimento que questiona esta forma de disciplinar os corpos, não mais os reprimindo ou rechaçando-os como dizia Foucault (1988) na sua hipótese repressiva. O *queer* representa esta força contestadora que reivindica a pluralidade de subjetividades para além dos binarismos. A bem da verdade, esta hipótese sugerida pelo filósofo ao invés de reprimir os desejos recônditos e proibidos, revelou a possibilidade de experiências subjetivas de não conformidade com os gêneros socialmente impostos. Portanto, a palavra foi reapropriada passando pelo movimento social como foi dito, especialmente nos Estados Unidos, logo após a pandemia de AIDS, onde surgiu o *Queer Nation*¹⁹, que contestava não apenas a situação política, social e de saúde, mas que repensava, segundo Dawson (2015) como crítica às identidades, representando todos os espectros de sexualidade e de gênero.

Mas precisamos adentrar um campo de análise no qual a categoria *queer* acaba se tornando elemento para entendimento e reelaboração de muitas áreas do conhecimento. Tão abrangente é o termo que o observamos na aplicação, da teoria queer, para além dos estudos culturais pos-estruturalistas. Encontramo-la também na Antropologia, Sociologia, Sociolinguística, na Literatura e até mesmo na Ecologia. Mas nos atentemos para como esta teoria interseccionaliza-se aqui nesta presente investigação. Segundo Miskolci (2021) o uso da expressão Teoria Queer teria sido usado primeiramente por Teresa de Laurentis. Sobre o termo, a autora nos ajuda a decifrar esta poderosa categoria de análise:

¹⁹ Site do *Queer Nation*: <https://queernationnny.org/history>, acessado em 01/08/2022.

A expressão “teoria queer” nasceu em 1990 como tema de um workshop que organizei na Universidade de Califórnia, em Santa Cruz. O termo queer possui uma longa história, em inglês existe desde mais de quatro séculos, e sempre com denotações e conotações negativas: estranho, esquisito, excêntrico, de caráter duvidoso ou questionável, vulgar⁷. Nos romances de Charles Dickens, *Queer street* denominava uma parte de Londres em que vivia gente pobre, doente e endividada. No século passado, depois do celebre juízo e posterior aprisionamento de Oscar Wilde, a palavra queer se associou principalmente com a homossexualidade como estigma. Foi o movimento de liberação gay da década de 1970 que converteu o termo em uma palavra de orgulho e um signo de resistência política. Igualmente aos termos gay e lésbica, queer designou, em primeiro lugar, um protesto social, e somente em segundo lugar uma identidade pessoal²⁰.

Partindo deste ponto, do qual já nos apropriamos do poder da palavra *Queer*, precisamos entendê-la agora como uma potencialidade de análise dos textos produzidos por pessoas *queer*. Como se depreende do excerto acima, o uso inicial se dedicava aos estudos sistematizados sob a perspectiva dos dualismos homo e heterossexual. Como um dos maiores expoentes da Teoria Queer, Judith Butler, vai formular sobre a contingência dos discursos onde a sexualidade é produzida. Há uma naturalização da estrutura heterossexual e da biologia dos corpos. Butler (2019) vai trabalhar o conceito de performatividade no qual o sujeito surge a partir de do discurso e se desenvolve depois dele, por exemplo, na interpelação ao médico: “é menino ou menina?”. Esta interpelação inscreve o sujeito no mundo discursivo e na performatividade de seu sexo de forma reiterada dentro da cisnormatividade²¹. Num segundo momento, a questão identitária tinha a ver com a não conformidade com os gêneros estabelecidos, embora *queer* não se refira a nenhuma assimilação, tornando-se então um significante genérico de subversão. Segundo Dourado (2017) não existe um referencial fixo para o queer, trata-se de um movimento de contestação do próprio movimento gay, sem mencionar outras categorias de exclusão, como o negro, o pobre, o latino, a lésbica, o afeminado. A disruptividade do tema trouxe à tona discussões que se centravam na questão do gênero, como um constructo social, como um produto cultural. Ou seja, já está posto, está arraigado em nossa cultura de produção dos corpos. Desta forma, esse entendimento do gênero como algo socialmente construído está vinculado às instâncias do tempo, da cultura, do social e do econômico em que os corpos são produzidos. Como salienta Miskolci (2021) o olhar sob a perspectiva *queer* promove uma visão crítica sobre as normas de convenção de gênero e sexualidade. A tensão se estabelece quando problemas como o essencialismo das letrinhas são colocados em jogo. Sabemos que políticas públicas,

²⁰ <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/12446/10230>. Acessado em 02/05/2022.

²¹ <https://diplomatique.org.br/por-que-falamos-em-cisnormatividade/>, acessado em 07/08/2022.

principalmente nas áreas de saúde e empregabilidade são muito importantes para a comunidade LGBTQIA+. A teoria *queer* vem recebendo duras críticas, primeiro por conta de sua origem nos circuitos acadêmicos brancos e ocidentais; depois por sua, segundo Miskolci (2021), despolitização dos movimentos e não-centralidade em sujeitos concretos. Sobre este ponto de vista, Preciado nos questiona:

Vocês realmente acreditam que são heterossexuais ou homossexuais, intersexuais ou transexuais? Estas distinções são preocupantes? Confiam nelas? Baseia-se nelas o sentido mesmo de sua identidade humana? [...] A homossexualidade e a heterossexualidade não existem fora de uma epistemologia colonial e capitalista, que privilegia as práticas sexuais reprodutivas como uma estratégia de gestão da população, da reprodução da força de trabalho, mas também da reprodução da população consumidora. É o capital e não a vida! Estas categorias são o mapa imposto pelo poder, não o território da vida. Mas, se homossexualidade e heterossexualidade, intersexualidade e transexualidade não existem, então quem somos nós? Como amamos? Vamos imaginá-lo.” (PRECIADO, 2020, p. 27-28).

Observa-se que a proposição do filósofo questiona essa essencialidade das terminologias e dos usos políticos dos gêneros e das sexualidades. A contestação desbrava um campo ainda não abordado aqui, mas que vai pautar a agenda dos movimentos sociais: os estudos de descolonização ou decolonização. Estudos estes que contestam conceitos, estruturas e temáticas sócio-econômico-culturais sob a ótica, agora, do colonizado, revendo a história a contrapelo. Esta visão que desconstrói o conhecimento erigido sob uma égide patriarco-colonial, branca vai enrobustecer as discussões sobre uma teoria *queer* mais ampla e local. Por esta razão surgem movimentos interseccionalizados, como pedagogia *queer*²², favela *queer*, quebrada *queer*, o nosso letramento *queer*, periferia *queer*²³, por exemplo. Além disso, a discussão amplia os atores e atrizes nesta área, como travestis, profissionais do sexo, pessoas não-binárias, intersexuais, outras masculinidades, outras mulheridades, outros corpos dissidentes de gênero. A ampliação deste rol das letras iniciais: LGBT se ampliam justamente neste questionamento epistemo-ontológico dos corpos e desejos.

A teoria *queer* tem se sofisticado por meios de discursões diversas, como já fora mencionando antes. Ela está presente nas artes plásticas, na música, na arquitetura. Na arquitetura existe no trabalho de Paul Preciado, especialmente no seu livro *Manifesto Contrassexual* de 2022, uma mudança na sua filosofia quando começou a equiparar técnicas de

²² <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>

²³ <https://periferiaemmovimento.com.br/o-lgbt-da-quebrada-precisa-ser-queer-que-porra-e-essa/>. Acessado em 01/08/2022.

construção aos dispositivos das tecnologias socioculturais na materialização dos corpos (construtivismo). Em sua visão, “se a arquitetura é uma tecnologia para fabricar o espaço social, então os corpos também podem ser entendidos em termos arquitetônicos” (PRECIADO, 2022, p. 11). Tão amplo é o lastro sobre o qual esta teoria tem sido construída em termos de corpos, ações, espaços e pensamentos que, além das menções que fizemos à Butler (2019, 2022) e ao Paul Preciado, podemos aqui também falar mais um pouco de Jack Halberstam. Este professor e pesquisador também tem desenvolvido trabalhos interessantes ao observar a cultura dos desenhos animados e suas simbologias. Suas análises desarquivam arquivos não revisitados sob uma ótica queer como nas produções de animação: *Bob Esponja, A fuga das galinhas* entre outros. Em *A arte queer do fracasso* (2020) temos uma abordagem completamente queerificada sobre temas, arquivos esquecidos, arte contemporânea que desafiam as estruturas da heteronorma, do regime de verdade do sistema binário, do capitalismo que equipara sucesso a ganhos sobre-humanos. Segundo ele: “a arte queer do fracasso aciona o impossível, o inverossímil, o improvável e o comum. Ela silenciosamente perde, e ao perder imagina outros objetivos para a vida, o amor, para a arte” (HALBERSTAM, 2020, p. 132). Mas as suas análises extrapolam as estruturas da produção cultural humana para atingir ou resgatar outros acessos ao domínio deste humano. Em *Wild Things (the disorder of desire)* de 2020 – ainda sem tradução no Brasil – Halberstam tenta acessar a história da sexualidade, no século XX, por meio de uma outra categoria de análise: o ‘selvagem’, sem perder o olhar queer que caracteriza sua pesquisa. Ou seja, segundo o autor há uma fronteira a ser desvelada quando acessamos não apenas a memória quando crianças e, presumidamente, sem regras quebramos algumas delas em nome de uma liberdade. Seu livro também acessa estes limites da civilidade, do culturalizado, do real para atingir o ‘selvagem’²⁴ que é “ao invés de uma epistemologia, um terreno de formulações alternativas que resistem aos impulsos da ordem moderna e como uma mistura de interesses radicais sobre assuntos como anticolonial, anticapitalista e queer (HALBERSTAM, 2020, p. 10).

Nosso entendimento é de que a categoria Queer tem mais a agregar para uma discussão sobre diversidade do que se trabalhássemos apenas as dicotomias: hetero e homossexualidade, ou alternativamente se debruçar apenas na produção de uma literatura gay.

²⁴ Do original: This book takes the wild instead as an epistemology, a terrain of alternative formulations that resist the orderly impulses of modernity as a merging of anticolonial, anticapitalist, and radical queer interests. (HALBERSTAM, 2020, p. 10).

3.3 Dos corpos queer



Figura 5: Árvore de Andy. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo, 1741

Nos tempos de minha escola, houve um momento em que comecei a assistir aulas com minha mãe no colégio em que ela lecionava. Eu me lembro das aulas do abecedário e das aulas de caligrafia. Depois de muito tempo neste exercício de modelagem e controle da perfeita execução das letras e das palavras, eu acabara descobrindo de um jeito um tanto quanto esdrúxulo de entender como a manutenção deste exercício me levou a outras forma de controle. Tempos depois, já no antigo ginásio, minha professora de Matemática, que também tinha uma caligrafia exemplar, ao entregar as provas, chamava-nos nominalmente. Todos haviam recebido a prova, menos eu, que não escrevera meu nome na prova. Neste momento, a professora proferiu: “De quem é esta prova com letra de menina?”.

Segundo Louro (2022) o nosso corpo nasce datado, ganha um valor que é transitório e circunstancial. Mas este valor é ao todo tempo validado pela reiteração e repetição das normas. Antes de se perceber, o corpo datado (com suas marcas históricas, sociais, costumes, crenças) é trabalhado a todo tempo segundo dispositivos de controle disciplinares, de nossos discursos, dos gestos:

Vigilância e punição são instrumentais usados para adestrar as pessoas para que normas sejam cumpridas e obedecidas, obviamente de acordo com quem detém o poder. Poder este que impõe processos históricos de repetição e reafirmação de valores. Valores estes que ratificam costumes, regras, obrigações, condutas, discursos, maneirismos. (DIAS, 2013, p.50).

Foucault (2014), em sua clássica obra *Vigiar e Punir*, usou da figura arquitetônica definida como Panóptico de Bentham para ilustrar como se dá a observação e o adestramento dos corpos numa sociedade em que as regras devem ser reiteradas, repetidas à exaustão para que a performance de seus sexos engeados sejam mantidos, e caso desrespeitados sejam punidos: “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, p. 167, 2014).

Ainda nesta obra, o pensador enumera locais, institutos, corporações, entidades públicas e privadas (inclusive detalha com fotos, desenhos e plantas das estruturas arquitetônicas destes locais) em níveis de atuação hierárquico e ramificado que operam estas ações de controle. O corpo começa a ser esquadrinhado, o gesto não apenas definido, mas o tempo empregado para a perfeita ação: o horário como regulador do tempo das ações impostas. Enfim, um conjunto de ações que pudesse tornar esse corpo dócil, parafraseando o próprio Foucault. Uma destas estruturas celulares – sem esquecer-se do quartel, dos colégios, das oficinas, das clínicas, da prisão – é o convento, o seminário.

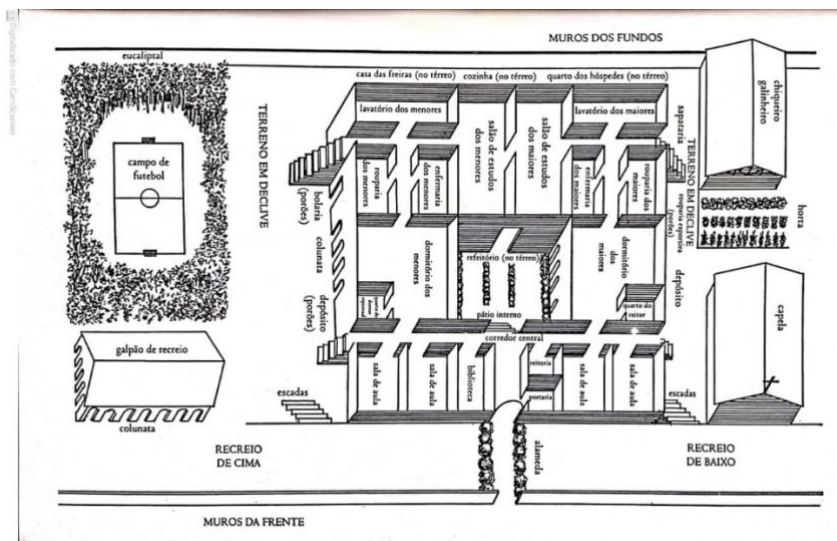


Figura 6: Planta do Seminário, no livro *Em nome do desejo*.

Embora a estrutura acima encontre-se entre as instituições panópticas, não existe uma estrutura central de onde se opera toda forma de controles dos seminaristas na obra de Trevisan. No entanto, como estrutura de manutenção de certa ordem moral e religiosa, não deixa de ser um espaço onde as células de enclausuramento das performances estão claramente dispostas e definidas. Segundo Foucault (2014) as celas criam espaços complexos onde se permite circulação, marcam-se indivíduos, garantindo melhor economia do tempo e dos gestos. Tais

ligações entre tempo e espaço são claramente observáveis em lugares como o seminário. Assim, em cada definição arquitetônica vários comportamentos treinados, reiterados e respeitados são avaliados constantemente. As ações consequentes de avaliação e punição eram sempre estabelecidas neste sistema que operacionava a docilidade destes corpos em treinamento; Portanto, desvios e desviantes eram sempre punidos e castigados, quando suas ações divergiam, destoavam ou resistiam aos ensinamentos:

- O que mereciam os pecadores ou faltosos?

- Punições. Pelo catecismo, logo após a morte seguia-se o juízo Particular, pois o Universal só correria no final dos tempos. Conforme o julgamento, havia o céu ou o inferno, por toda a eternidade. Mas antes da morte, já havia, ali mesmo, no seminário, muitas punições, que ainda não eram eternas mas nem por isso menos chatas. Sair fora da fila dava castigo, chutar pedrinha enquanto se andava na fila, dava castigo, assim como cochichar com vizinho da frente ou de trás. Castigava-se com a ‘parede’ com suspensões, com retiros obrigatórios, com a incomunicabilidade e, em casos graves ou reincidências, com a expulsão (TREVISAN, 2001, p. 40)

Fica claro neste trecho citado, que o controle disciplinar destes seminaristas era executado sobre o comando vigiar-punir. Para além de outras questões voltadas aos preceitos religiosos, que por si só já operam sob as condutas (pecado), o comportamento rígido em relação a postura, a desobediência ou a ociosidade eram plenamente rechaçados e punidos. Esta noção de cumprimento tem muito a ver com os pressupostos de uma performatividade em que reitera e se repete os preceitos de um padrão fixo. Esta ideia está atrelada a uma atuação entre perfeição e sucesso. No outro lado da moeda, existe o reforço, o reconhecimento dos esforços, “os eleitos”, que performavam com louvor, à risca, os comandos morais e de religiosos. Neste sentido, avançamos para outra questão pertinente dentro da sistemática de vigilância e punição: o fracasso.

Neste diapasão, retomemos a obra: *A Arte queer do fracasso*, de Jack Halberstam (2020) que vai fundamentar a gênese do queer dentro deste processo no binômio: sucesso/fracasso. As performances que falham, que desistem ou resistem ao processo heteronormatizante vão constituir e/ou se ontologizar em inúmeros corpos/performances dissidentes deste padrão estabelecido. Aliás, aí reside o poder de utilizar um pensamento *queer* sobre a construção destes corpos, mudando esta perspectiva opressora da performance perfeita, da conjugação entre esforço e recompensa.

Também podemos reconhecer o fracasso como maneira de se recusar a aquiescer lógicas dominantes de poder e disciplina e como forma de crítica.

Como prática, o fracasso reconhece que as alternativas já estão embutidas no dominante e que o poder nunca é total ou consistente; de fato, o fracasso pode explorar a imprevisibilidade da ideologia e suas qualidades indeterminadas. (HALBERSTAM, 2020, p. 133).

De acordo com o excerto citado, podemos refletir ou fazer um exercício de comparação com o pensamento de Foucault, em vigiar e punir, em relação às características do poder disciplinador. Segundo Halberstam (2020), o fracasso já está embutido na ideologia dominante, e como parte possível ele pode ser um catalisador de instâncias ininteligíveis, imprevisíveis, indeterminadas. Seguindo ainda este raciocínio, a gênese de um corpo *queer* está dentro desta imprevisibilidade. Para Foucault, havia o imperativo da disciplina e da punição *ad infinitum* até à perfeição. Bem, não se pode dizer que este era um pensamento foucaultiano, mas o fracasso nesta perspectiva de vigiar e punir não antevia uma ontologia de corpos queer, apenas desconformados e frustrados com a falta de sucesso na empreitada heteronormativa.



Figura 7 – Participação da cantora Lina da Quebrada no programa BBB 2022.

A questão do fracasso, como potencial queer de construção ontológica, ficou celebrizada na apresentação da cantora e artista travesti, Lina da Quebrada, em sua participação no programa da Rede Globo de televisão, o Big Brother Brasil 2022. Isso se deveu a sua apresentação num dos primeiros dias do encarceramento na casa que seria vigiada por todo o Brasil em meados de março do ano corrente. Durante a apresentação, em que geralmente, pontos positivos e qualidades são levados em consideração para um discurso atrativo, potencialmente sedutor e positivo, a artista surpreendeu o público ao dizer: “Estou aqui para

garantir uma vida melhor para a minha mãe, uma casa para gente ter onde ficar. Sou o fracasso. O fracasso de tudo que queriam que eu fosse. Não sou homem, nem sou mulher, sou travesti²⁵.

Podemos entender toda a dificuldade de uma pessoa na construção e autoafirmação de sua subjetividade por meio de uma identificação justamente pelo fracasso. É uma operação em níveis linguísticos, discursivos e de práxis de difícil execução dentro de um regime de controle da perfeição dos corpos. Corpos *queer* – entendamos a partir daqui que corpos queer são na verdade ações performáticas – ou de resistência são performances ambulantes de um fracasso ininteligível. Mas assim como *queer* foi ressignificando, fracasso aqui também pode ser entendido como catalisador de corporidades e subjetividades antes abjetas, excluídas, periféricas.

A reivindicação de uma corpo queer ou o que surge com o movimento de resistência ao heteronormativismo tem a ver com a qualificação, o higienismo que se sedimenta em nossa sociedade. Enquanto, declaramos nossa essencialidade identitária, nossa comunidade LGBT está participando da ordem da máquina capitalista e neoliberal, nos associamos em relações tão ou igualmente heteronormativas. Estamos constituindo família, adotando, vivendo sob a égide de um mundo que aceita o *Pink Money* numa espécie de aceitação compensativa, por estarmos seguindo a cartilha do sistema político e econômico em vigência. Teóricos *queer* se questionam acerca desta normalização, tal como Moita Lopes (2022) que faz uma indagação pertinente:

Essa posição, por um lado, pode ser compreendida como alinhada a algum tipo de inclusão social. Por outro lado ela está em total oposição às teorizações queer já que categoriza as pessoas limites muito claros e essencializados, descartando as performatividades daqueles que são pobres, tem múltiplos parceiros sexuais, se entendem como pessoas trans, não necessitam de um lugar chamado casa para fazer sexo, não estão interessados em ter uma família nuclear tradicional com uma conta conjunta no banco etc. Queremos esse tipo de justiça social? (MOITA, 2022, p. 30-31).

O autor acima se alia a alguns teóricos que ele denominou “teóricos da negatividade *queer*”. Em resumo, estes comungam desta ideia da normalização LGBT vinculada às mudanças capitalistas e/ou neoliberais que abarcam estes corpos como nicho de mercado. Segundo Halberstam (2020), o capitalismo reforça os binarismos: ganhador/perdedor; felicidade/infelicidade; sucesso/fracasso. Portanto, a perspectiva não se debruça apenas por um componente gênero/sexo, está imbricada no sistema que nos enxerga como produto, nos quais

²⁵ <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/01/20/sou-o-fracasso-de-tudo-que-queriam-que-eu-fosse-diz-linn-no-bbb-22.htm>. Acessado em 03/11/2022.

nossos corpos se adequam a uma estrutura aceitável, que embora pareça inclusiva (diversidade), continua fustigando para a periferia os corpos resistentes.

Enquanto algumas ainda abrem suas bolsas e sacolas, de onde vão retirando peças de vestuário, outras estão terminando de passar o ferro seus trajes de gala com muito cuidado para realçar o brilho e os detalhes nos modelos ou se maquilam com esmero [...] e tagarelam, como se a festa que as aguarda fosse seu ambiente natural de felicidade. Por isso, mais do que felizes, beiram a euforia. Talvez tenham introjetado, de um modo ou de outro **as personagens** que vão interpretar, num estágio superior àquelas personagens vividas em seu dia a dia já repleto de **performances inventivas**. Sim há algo de êxtase naquele ambiente vê-las ali tão entretidas da medida exata de como seu mundo extravasa a realidade mesquinha, na qual não apenas seus corpos, mas seu próprio ser ficou preso na gaiola de uma identidade, ridícula porque obrigatoriamente una. Estar ali, movendo-se eletrizadas por energia em comum, implica reconhecer e, mais ainda, celebrar a superação daquela miserabilidade implícita no seu cotidiano, que tantas vezes se abate sobre elas em forma de falso destino, ou seja, legítima maldição. (TREVISAN, p. 77, 2019, grifos nossos).

O excerto retrata a perspectiva do narrador em *A idade de ouro do Brasil* e relata o foyer onde a preparação para o show das travestis encomendadas para entreter os homens de bem que decidiriam o futuro do país. A cena se inicia com um pouco de euforia, pois as Afrodites da Paulicéia – como era conhecida a trupe de travestis do romance em tela – estavam se preparando para a performance que anteciparia um conjunto de ações que desencadeariam ações importantes na trama da urdidura. Mas se analisarmos bem a descrição deste momento, pode-se perceber a alternância de sensações, sentimentos e atos de performatividade tão sensíveis para a (des)construção das identidades *queer*. Uma questão fica bem clara numa certa instabilidade ou contingencialidade das pessoas ali descritas. Entre o alvoroço das maquiagens e o burburinho das manifestações subjetivas e de afetos trocados ali, há uma insistência do ponto de vista do autor numa instabilidade de gêneros construídos para a festa e a realidade que antecede àquele momento. Os corpos travestis são dotados desta alternância entre o brilho da ribalta (quando inclinados para o show artístico e performático) e a vida nas ruas onde se prostituem ou mesmo no dia a dia de suas vidas sociais. Trevisan vê com este ângulo contraditório as vidas que estes corpos dissidentes vivem alternando possibilidades de existência em meio ao caos e a festa. Ao usar performances inventivas, o autor traz à tona a instabilidade para tornar inteligível o queer, ou uma análise do queer. Voltemos a entender o gênero aqui como construções para além do discurso, ou pré-discurso. Senão vejamos a situação das travestis que performam corpos femininos nesta urgência do tempo para a transformação e

para o show. Há uma instabilidade neste olhar sobre estes corpos, para Butler (2019) esta categoria de gênero está condicionada à realidades imagináveis e realizáveis deste gênero na cultura. Embora não tenhamos o gênero pré-determinado, segundo a autora, ele se constrói no contrato social. Sobre performances e agenciamento, seguimos este pensamento também corroborado em Moita Lopes:

Dessa forma, o gênero não existe antes do discurso mas emerge performativamente na interação discursiva. Tal ato performativo age na vida social, provocando determinados sentidos que atendem a um contrato social sobre como os corpos devem encenar quem são (MOITA LOPES, p. 24, 2022).

Quando Trevisan mencionou que o devir daqueles corpos é um falso destino, instaura a instabilidade transgressiva daqueles corpos. Ser o que se pretende (quer que seja) ser de certa forma energiza, dá vida, enquanto o que se é de fato, ou aos olhos dos outros, parece mais uma maldição do que um alívio. É nesse ponto transgressivo das normas discursivas e dos contratos sociais que encontramos o esteio aqui neste trabalho para a discussão de ideias para além das identidades, avançando talvez nestes temas para abarcar a diversidade de corpos e devires.

No entanto, quando estamos falando de corpos queer, não estamos apenas nos limitando a questões de gênero perceptíveis nas performances alusivas à transformação *drag*, como vemos no livro do Trevisan, do qual tiramos o excerto anterior por exemplo. Estamos falando de uma multiplicidade de corpos, gestos, afetos que destoam ou divergem do estabelecido para os gêneros e sexualidades fixos pela heterocisnormatividade. Senão vejamos a questão da emasculação em *Em nome do desejo*:

O grupo compunha-se de cinco ou seis meninos da mesma classe, que tinham jurado confiar cegamente um no outro e repartir em todos os problemas e segredos mais íntimos, aí incluindo suas paixões. Em maior ou menor grau, eram todos classificados na categoria de mariquinhas. (TREVISAN, p. 60-61, 2001)

Aqui temos um excerto do livro citado em que acompanhamos a paixão de Tiquinho por Abel, dentro de um seminário/escola de padres. Desnecessário dizer que a conduta moral rígida estabelecida rege-se pelos padrões cristãos e do celibato como condições para o mister final almejado. O desvio do padrão estabelecido pelas regras dos meninos e do próprio seminário são formas de controles destes corpos masculinos. Qualquer desvio, observado sob o panóptico das convenções, enquadra estes meninos nesta categoria de mariquinhas, denominação para os

meninos afeminados e gays. Ou seja, questões de gênero e sexualidade imbricadas no jogo de categorização dos corpos, impedindo-os que performem, atuem ou desejem de forma diferenciada.

Por esta razão, dinamitar este sistema que constrói indivíduos categorizáveis e hierarquiza os papéis sociais e despreza o que resiste à norma, torna-se imperativo para a promoção de disciplinas epistemológicas e ontológicas. Teóricos como Louro (2022), Miskolci (2021) e Moita Lopes (2022) advogam por olhares *queer* sobre as identidades de forma a não se tolerar apenas as diferenças, estabelecendo uma urgência para a diversidade. Mais do que abraçar a diversidade, é preciso perturbar os binarismos, instaurar uma política das diferenças.

Enquanto, apenas pensamos nos corpos e devires como teleologia, precisaremos sair do campo teórico destas subjetividades queer. Neste sentido, LOURO (2022) atenta para o fato de que neste campo teórico, intelectuais são apenas desconstrutivos e não propositivos. Ou seja, como então estabelecer procedimentos para “leitura” destes corpos desviantes? Como estabelecer políticas educacionais que contemplem esse medo de uma nova categoria ou sujeito? Seriam as pessoas queer uma monstruosidade ontológica antiedipiana segundo Preciado (2022)? Neste sentido Miskolci (2021) e Moita Lopes (2022) vão encampar políticas específicas: uma política para as diferenças, outra para as interseccionalidades respectivamente. O que não deixam de ser propostas muito parecidas e igualmente promissoras. Segundo Moita Lopes:

A formalização de uma dimensão interseccional nas teorias *queer* é fundamental. O gênero e a sexualidade precisam ser considerados em conjunto com os atravessamentos dos corpos por sentidos de classe social, raça, etnia, religião, idade, nacionalidade etc. Ao interseccionalizar o gênero e a sexualidade com outras dimensões sociais, os significados performatizados são ainda mais desestabilizados (MOITA LOPES, 2022, p.25).

De certa forma, ambos teóricos se atentam para a importância de se ampliar a discussão sob como as diferenças são constitutivas de uma abordagem epistmo-ontológica *queer*. No caso do excerto acima, Moita Lopes (2022) chama a atenção para a motivação que conduza pesquisas que iluminem o conhecimento. Aqui temos uma proposta de não apenas se debruçar sobre as sexualidades/gêneros, mas interseccionalizar com assuntos/categorias citados. No seu estudo etnográfico, Moita Lopes (2002) destaca a importância destas categorias na formação discursiva das identidade sociais de aluno(a)s do ensino regular. Essas ideias se coadunam perfeitamente numa prática de letramento literário que leva em consideração situações de

representatividade e pertencimento, e da prática social do aluno construída dentro e fora da sala da aula.

Contraditoriamente, há a necessidade de se essencializar identidades para a promoção de políticas públicas. Estrategicamente, um essencialismo é necessário para proteção de pessoas vulnerabilizadas. Certos modos de existir, segundo Moita Lopes (2002) precisam de defesa, de reconhecimento e de reparação. Neste sentido, não de forma contrária, mas reafirmando o estatuto contrário a regime de verdades do sistema binário e sexo-gênero, Butler se posiciona:

Porém, gostaria de sugerir que, mais importante que qualquer pressuposto sobre a plasticidade da identidade ou mesmo sobre o seu caráter retrogrado, é a afirmação, na teoria queer, de uma oposição a qualquer legislação involuntária da identidade. Até porque a teoria e o ativismo queer conquistaram sua importância política pela insistência de qualquer pessoa, independentemente de sua orientação sexual, pode se engajar ativismo anti-homofobia (BUTLER, 2022, p. 24).

As tensões ideológica parecem se digladiar, mas promovem um debate interessante sobre essencialismos e também sobre a necessidade de maior representatividade de identidades sociais e sexuais ainda vulnerabilizadas, desprezadas e ininteligíveis. O jogo aqui deve ser não apenas de intenções, mas de ação. O campo das teorias tentam enfrentar problemas dentro do regime epistemológico culturalmente criado. As fraturas, fissuras e rupturas destes regimes devem ser devassadas mesmo. A resistência deve ser a discriminação das diferenças inaudíveis, sem forças que existem sob o status de pessoas humanas. No entanto, o embate ideológico ainda é candente e não resolutivo.

3.4 A Literatura LGBT e literatura queer: tensões ideológicas?

*Abençoado o homem que ama depois dos primeiros jogos
Com suas pernas tornadas fortes e flexíveis
Retira-se para a sua casa, com vinho e canções.
E brinca com um belo rapaz sobre seu peito o dia inteiro.
(Sólon, legislador grego).*

Em seu canal, *Tempero Drag*, a professora, crítica de cultura e *drag queen*, Rita Van Hunty, elabora uma série de questionamentos/provocações sobre o que vem a ser Literatura LGBTQIA+. Neste vídeo ele passeia pela noção de gênero literário e seus subgêneros. Neste

sentido de agrupamento, ela situa a terminologia Literatura LGBTQIA+ numa Literatura contemporânea. A questão é bem delicada, pois nos fazemos vários questionamentos, entre eles: quem pode escrever essa literatura? Na verdade, a pergunta em tom provocativo, desenrola um verdadeiro fio de Ariadne. Questões importantes como: locais de fala, pertencimento, vivências são levantados para compor uma possível assimilação. Rita (2020) vai advogar por uma **sensibilidade (grifos meus)** que será o meio de perceber estas obras. Segundo suas palavras sobre a autoria, ela fala:

A partir de uma perspectiva e muito provavelmente de uma vivência, e ainda por cima, de um tipo de sensibilidade. Ser de um grupo social, pertencer a uma etnia. É ter uma vivência, seja ela de gênero, de raça, de classe, desenvolve nos sujeitos uma sensibilidade. E essa sensibilidade é capaz de capturar certas estruturas de sentimento, ao passo que outras, não. É capaz de desnudar ou desvendar certos mecanismos e movimentos de funcionamento de uma sociedade e outros, não. Então, agora, no século 21, é importante que a gente olhe para Literatura e tenha consigo esse arcabouço, esse cabedal de ferramentas para destrinchar as nossas obras de arte, para olhar para elas com um olhar mais indagador, mais inquisitivo, a fim de descobrir qual sensibilidade foi possível para que essa obra fosse e projetada e qual é a configuração social a partir da qual a obra emerge e o que a obra é capaz de nos informar sobre a configuração (TEMPERO DRAG, 2020)²⁶.

Pode-se extrair deste importante excerto, como falar de Literatura e subgêneros é deveras complicado, pois certamente, cairemos na armadilha de classificar a obra por meio de elementos apenas estruturais. Uma visão ampla e significativa desta literatura segmentada deve postular por esta sensibilidade que a professora suscita. Somente a partir de elementos mais subjetivos e significativos como de representatividade, interseccionalidade poderemos rabiscar o desenho de uma literatura de/por/para minorias. Por outro lado, embora questões como a Academia e o Cânone estabeleçam outros elementos avaliativos, a sensibilidade advogada pela professora serve de elemento contestador ou ratificador destas escolhas, basta ter esse olhar indagador e inquisitivo sobre o que se produz em nome de tal categoria ou subgênero. É preciso INdisciplinar, Moita Lopes (2022), este olhar sobre os modos de produção do conhecimento, mobilizando epistemes inovadoras, insurgentes e transgressoras. Ou ainda, segundo, Bragapinto, Maia (2019) mais importância deve ser dada à ampliação do cânone e desestabilização dele, reconstruindo os contextos.

Em termos de registro da História mundial, as primeiras referências ao amor que ousa dizer seu nome – célebre frase atribuída ao escritor Oscar Wilde –, para se referir ao amor homossexual, remontam às sagas homéricas, precisamente à *Ilíada* de Homero (século V a.C.).

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=PzYFK6d8a3w&t=400>, acessado em 05/08/2022

Ente esquecimentos ou segundo Spencer (1996), interpretações errôneas e censura à história entre Aquiles e Pátroclo foram feitas nos versos da obra em relação ao amor entre eles. Já aqui no Brasil, a grande bíblia da homossexualidade foi escrita por João Silvério Trevisan no seu mais famoso e cultuado livro: *Devassos no Paraíso*. É lá que encontramos, no capítulo 22 (Essas histórias de amor maldito), as primeiras referências homossexuais tupiniquins. Segundo Trevisan (2022), Gregório de Matos Guerra, no século XVII, teria escrito seus versos mordazes. A seguir, veremos um trecho destes poemas, neste caso um direcionado ao então governador-geral do Brasil, Antônio Luís da Câmara Coutinho:

Serão chupões/ que o bruxo do Ferreira/ lhe daria?“. Depois no sarcasmo e lado de duplo sentido e preciosamente expresso, ele o chama de “cabra dos colchões’ / que estoqueando-lhe os lombos, / sois físgador de lombrigas/ nas alagoas do olho” – “olho” referindo-se ao cu, assim como “lombriga” metaforiza o pênis e “estoquear os ombros” seria uma referência à penetração anal.

Este trecho evidencia o caráter essencialmente erótico, além de uma expressa forma de “atacar” a autoridade em questão. Esse primeiro fato evidencia uma questão inicial nesta proposta de discutir o que seria uma Literatura casuística, colocando em xeque a qualidade literária pelo fato de evidenciar o homoerótico. De qualquer forma, o aspecto homoerótico é sempre referenciado nas leituras e registros sobre uma literatura LGBT. Em Silva (2011) a nomenclatura Literatura gay ou homoerótica é defendida por questões de afinidade, identidade ou representação dos leitores.

Da mesma forma, Silva (2011) vai corroborar a existência de uma literatura homossexual na representatividade do escritor gay para um público gay, reforçando a estética da existência de Foucault, na qual uma série de representações mentais e plásticas atende aos reclames dos gays que habitam as sociedades de hoje. Ainda segundo o professor, esta representatividade vai congrega na semântica carregada de simbologia, criada por Sedgwick (1985), da expressão já mencionada: homosocial. (DIAS, 2013, p. 50).

Este homosocial mencionado vem a ampliar o espectro de atuação da Literatura, não limitando o endereçamento do prazer homoerótico, mas a toda uma cadeia de relações psicossociais entre homens. Segundo Sedgwick, “numa sociedade dominada pelo *male social desire*²⁷ (incluindo o desejo homossexual), há uma relação especial entre o desejo homosocial

²⁷ “O desejo social masculino é uma palavra ocasionalmente usada na história e nas ciências sociais, onde descreve os laços sociais entre pessoas do mesmo sexo; é um neologismo, obviamente formado por analogia com homossexual, e é aplicado a tal e tão obviamente destinado a ser distinguido de homossexual. (SEDGWICK, 1985,

entre homens e as estruturas para manter e transmitir o poder patriarcal”. (SEDGWICK, p. 25, 1985). Então, outras ligações literalmente são protagonizadas entre homens, não somente forças de poder, mas de amizade, relações sociais e até matrimoniais. O que percebemos é que a Literatura com esta temática avança por entre os espaços e relações, perdendo sua única fonte inicial de referenciá-la por algum aspecto doentio, impulsivo ou fatalista como em *O Bom Crioulo* de Adolfo Caminha de 1895. Segundo Lopes (2002), neste romance, aclamado como obra pioneira, a representação do amor homossexual não é apenas casual ou estereotipada. Isto é corroborado por Trevisan:

Poucas vezes na literatura brasileira produziu uma obra tão corajosa e direta sobre amores proibidos. Num Brasil provinciano, recém-entrado na República, Caminha trata o amor homossexual com surpreendente naturalidade, como um dado específico e irrefutável, chegando até mesmo a criar uma legítima ternura entre dois homens do povo. É verdade que com frequência ele tece comentários estereotipados, que refletem os preconceitos científicos de sua época, sobretudo ao chamar os dois amantes de “seres doentios”. Assim, o negro submete o loiro como faria com uma mulher (“só faltam nele os peitos”); e a homossexualidade do Bom crioulo é mostrada como um componente selvagem de sua negritude. (TREVISAN, 2018, p. 243).

O estereótipo aqui neste fragmento representa o tipo de comportamento esperado de/para estas personagens àquela época. Se formos resgatar as características (contexto) do romance realista/naturalista, o caráter animalesco/patológico/fatalista das relações era evidenciado. No excerto acima, vemos a homossexualidade tratada neste aspecto animalesco: a animalidade nas relações homoeróticas. O detalhe ainda mais surpreendente é o fato de atribuir-se à personagem de Amaro, dupla atribuição pejorativa: a ‘negritude’ e a homossexualidade. No entanto, não tira do romance sua potencialidade subversiva e transgressora em tratar do amor entre dois homens para além do homoerótico em algumas passagens. O que queremos observar é como justamente o fenômeno da literatura de/para minorias se comporta diante desta pequena mostra de nomenclaturas cuja discussão se agiganta até chegarmos a uma diversidade sexual que se manifesta hodiernamente.

Em sua tese de doutorado, o professor Anselmo Peres Alós, construiu trabalho rico de análise de três autores latino-americanos a saber, *O beijo da mulher aranha*, *Onde andaré Dulce Veiga?* e *No le diga a nadie*, respectivamente escritos por Manuel Puig, Caio Fernando Abreu

p. 01, tradução nossa). Do original: “Male social desire is a word occasionally used in history and the social sciences, where it describes social bonds between persons of same sex; it is a neologism, obviously formed by analogy with homosexual, and it is applied to such and just as obviously meant to be distinguished from homosexual.” (SEDGWICK, 1985, p. 01).

e Jaime Bayly, sob numa perspectiva de investigar a letra, o corpo e o desejo queer nestas literaturas. Esta tese faz um trabalho comparativo destas obras, mas usa a categoria queer como ferramenta de análise segundo três aspectos:

A articulação de um projeto interpretativo queer mobiliza, pelo menos três dimensões discursivas o lugar a partir de onde se fala, o lugar a partir de onde se lê e se interpreta, e o lugar textual no qual se articula e se negocia o capital simbólico mobilizado pela representação literária (ALÓS, 2012, p. 82).

Esta proposta lança um olhar de interpretação no qual se tenta investigar essa genealogia de um texto literário LGBT. Dentro do lugar a partir do qual se fala, um projeto interpretativo queer deve refletir sobre um biografismo, no qual se destacaria aspectos da vida, do psicologismo do autor. Se usamos o lugar a partir do qual se lê e se interpreta também é importante, pois deve ser capaz de reconhecer os elementos historicizadas – espaço propício para as releituras com um olhar homoerótico. Por fim, o lugar textual ocupado por um projeto interpretativo queer deve ser capaz de compreender e mobilizar o capital simbólico da representação literária para formar significados que reflitam as experiências e realidades de grupos que são marginalizados por suas identidades de gênero. Em resumo estamos lidando com as questões de texto, intertexto e contexto que serão trabalhados adiante. Mas que podemos antecipar como uma leitura política pode ser realizada de um texto que traz representatividade de personagens não heteronormativos. De acordo com o próprio Alós (2012) uma interpretação baseada numa leitura política queer não pode ser feita apenas pela intencionalidade de um autor, ou tampouco destituir o leitor de sua história. Enfim, percebemos que fazer uma leitura de um texto para categorizá-lo como LGBT ou queer não é uma análise linear, de mão única e monocromática. Segundo Alós este trabalho consciente deve ter “comprometimento com uma determinada concepção política do quem vem a ser arte, a literatura e a cultura, bem como os seus respectivos papéis na construção e desconstrução das identidades” (ALÓS, 2012, p.88).

Portanto, estamos adentrando num campo espinhoso de taxonomias estruturais do sentido do que seria uma Literatura de minorias. Uma questão também inicial deve ser entendida e por meio de um questionamento Lopes (2002) indagava qual a importância de um olhar crítico homoerótico sobre a produção cultural na literatura. Embora este pesquisador não formulasse repostas prontas, algumas soluções apontadas em seu livro, *O homem que amava rapazes*, gravitam em torno da palavra: homotextualidade. Neste sentido, Dias faz uma leitura deste conceito:

Em seu livro de “escritos” – como ele mesmo descreve –, O Homem que amava rapazes e outros ensaios, Denílson Lopes vai mapear em seu ensaio uma História Brasileira, como a história da homotextualidade foi experimentada na literatura Brasileira. O autor aponta além do seminal *Bom Crioulo*, *O Ateneu* (1888) de Raul Pompéia como livros de importância figurativa dentro de uma literatura de teor homoafetivo. Os espaços do navio em *Bom Crioulo* e do internato de *O Ateneu* são importantes cenários para a configuração da homossexualidade dos personagens, vez que são espaços confinados, com população exclusivamente masculina. (DIAS, 2013, 2019).

Mediante a leitura do fragmento, chega-se à conclusão de que esta terminologia enceta uma grande quantidade de textos, fazendo um apanhando tanto cronológico, situando no tempo obras fundantes; como o topológico, descrevendo espaços e situações onde estas subjetividades e experiências homoafetivas são performadas, realizadas, consumadas – não à toa que a obra: *Em nome de desejo*, parte do corpus desta investigação, desenvolve-se num seminário, misto de escola e internato. Não seria exagerado dizer que esta classificação limita muito, tanto a produção como o alcance de outras subjetividades, justificando o entendimento de que a homotextualidade forma “como um conjunto de ‘cronotopos’ (isto é, unidades espaço-temporais representadas no texto) **específicos** de uma literatura gay, homoerótica ou homoafetiva”. (ALÓS, 2010, p.837). Aliás, segundo outras apropriações desta denominação de um conjunto de obras casuísticas, a terminologia: homoafetividade é empregada também para este contexto com o intuito de melhor assimilação, tentando abarcar ainda mais o espaço de que seria uma Literatura gay. Segundo Oliveira:

Este é o termo mais adequado, pois não se percebe o corpo gay, apenas como um corpo sexualizado, se assim o fosse teria de se concordar com o mito de que todo gay é um sexófilo insaciável, crença já recusada. Esta percepção dá conta de que se o sexo não é o fator preponderante na união dos amantes do mesmo sexo, mas o transcende e a ele reúne outros sentimentos, emoções, companheirismo, cumplicidade, altruísmo, colocar-se no lugar do outro e assumir suas dores. (OLIVEIRA, 2019, p. 132).

O que se depreende é que estamos lidando com uma visão, que embora tente abarcar sentimentos dissentes de uma heterossexualidade, utiliza-se de outras elaborações para ampliar outros corpos e desejos. Portanto, uma alternativa *queer*, como categoria de análise, seria muito mais ampla e elaborada para alcançar tantas diversidades, corpos e desejos dentro de um guarda-chuva maior do que o do LGBT.

Este subcapítulo não tem o objetivo ser um registro bibliográfico ou historiográfico dos inúmeros textos que poderíamos categorizar, sob a alcunha de um subcânone LGBT/Queer. Tal dimensão de estudo e abrangência foram realizados e robustamente registrados nos livros *O*

homem que amava rapazes e outros textos (2002) e *Devassos no paraíso* (2018), materiais escritos pelos Professores Denílson Lopes e João Silvério Trevisan, respectivamente. Também pode ser acessado alguns registros literários neste sentido em minha dissertação de mestrado intitulada: *Editoras lgbttt brasileiras contemporâneas como registro de uma literatura homoafetiva* (2013)²⁸. Neste diapasão, a construção de tópicos estabelecida até então, além dos objetivos principais mencionados em nossa Introdução, visaram criar um panorama crítico-dialético acerca das ideias sobre uma padronização das subjetividades, das sexualidades e de como isso interfere em nossos discursos e práticas sociais. Disputas de poder sobre terminologias aqui – já vimos antes sobre um essencialismo estratégico – podem parecer enfraquecer o debate, no entanto, traz à tona discussões interessantes acerca de uma produção literária queer por exemplo.

Tal produção literária coloca em cena corpos e subjetividades até então não representadas, protagonizados ou de autoria dentro deste subcânone idealizado. Inaugurando uma estética própria ou talvez desligada de padrões estéticos; uma espécie de mal comportamento, sem pudores, enfim uma provocação:

Superando instrumentalizações reducionistas, uma nova geração de escritores/as abriu portas inusitadas de expressão contemporânea. Se, em alguns casos, ainda se recolhiam numa descrição mal disfarçada, pode-se dizer que muitos/as se aproximaram sem pudor de um artivismo de fundo queer. Sua surpreendente expressividade tomou um rumo despudorado em busca da elaboração escorregadia de uma estética viada, desviante ou desmunhecada. (TREVISAN, 2019, p.549-550).

A partir deste excerto do livro *Devassados no paraíso* de Trevisan, podemos estabelecer várias pontes com entre as Literaturas que tematizamos anteriormente. No momento em que ele usa a ideia de um reducionismo, está evidente sua contraposição a uma literatura que antecede esse artivismo queer, que lhe parece orientar os caminhos. De fato, o próprio Trevisan (2019) vaticina, ao falar sobre o fenômeno da literatura de temática LGBTQIA+, como amortecido pelo viés militante, denunciante, por vezes erótico, e pouco criativo. Por outro lado, ao firmar o pensamento numa literatura despudorada, viada, desviante ou desmunhecada, ele vai tecendo uma construção mais plural. Esta não envolve apenas questões vinculadas a um ala militante, com base em essencialismos ou assunções, pelo contrário, corrobora um olhar descompromissado com alguma essência. Neste digladiar de conceitos, a Literatura *queer* vai encampando o protagonismos de outro corpos, não apenas como objeto de estética narrativa,

²⁸ https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14171/1/2013_RobertoMunizDias.pdf

mas com o protagonismo de outras subjetividades criadoras e criativas. O *queer* deflagra uma gama de interposições corporais, livres de estéticas teleológicas; mais fluidez, hibridismos. No entanto, ainda há resistência a esta visão desconstrutiva das identidades, embora aí tente abarcar gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, travestis, até mesmo heterossexuais e anti-lgbtfóbicos, o queer estabelece relações com outras artes e ciências. De fato, estabelece, segundo Lopes (2002) um multiculturalismo inclusivo, contemplando várias categorias de classe, gênero, sem contudo, isolar ou homogeneizar.

Não se pretende também medir forças epistêmicas, como se existisse um campo de tensão ideológico inócuo, tampouco estabelecer parâmetros para que uma prescindisse da outra ou ainda dar palco para questões de ordem apenas identitária. O estudo casuístico opera no sentido de estudar de forma diacrônica esta literatura que primeiro biologizou os corpos gays/lésbicos e depois se ampliou para discussões mais inclusivas, interseccionadas. Entendemos que a Literatura LGBT tem posição estratégica para a elaboração, constituição e reflexão sobre identidades gays e lésbicas, se fizermos uma leitura mais centrada, por exemplo, no início dos movimentos culturais e estudos gays por volta da década de 70 do século passado. Lopes (2002) vai colocar no seu *hall* de escritores de literatura gay como Caio Fernando Abreu (o estigma da AIDS e das produções deste tempo), João Gilberto Noll e Silviano Santiago – apenas como título de exemplificação para quais seriam estes expoentes. Trevisan nomeia outros/as tanto/as para ilustrar o espectro deste fenômeno do ativismo queer ao abranger escritores/as que “transitam pelos escorregadios territórios do desejo” (TREVISAN, 2019, p 552). Então, ele cita Bernardo Carvalho, Marcelino Freire, Natalia Borges Polezzo, Amara Moira e Thiago Barbalho. Ao acompanhar estas pistas deixadas pelos escritores/as e suas trajetórias, este diacronismo proposto vem ao encontro de um mapeamento:

Da homotextualidade na literatura brasileira passa pela identificação de categorias estéticas articuladoras, como o campo dos estudos de gêneros literários como cartas e diários, ou de obras que encenam mais direta ou enviesadamente elementos biográficos [...] como internato e as forças armadas, dos lugares mais interditados, como pensões ou casas noturnas, ou dos lugares mais privados como o quarto até a conquista do espaço ao ar livre, das ruas da cidade, da expressão na esfera pública e da eventual ressignificação da casa para além das opressões familiares pelos estudos das figuras (ambiguidade do adolescente tímido, do travesti e da mulher masculinizada do solteirão/solteirona, do bissexual) associados à construção do olhar e do desejo confrontados com práticas menos institucionalizadas ou marginalizadas dentro de uma reprodutividade reificadora de uma reprodução social e sexual, como a masturbação, voyeurismo, a pornografia, a promiscuidade entre outras, a fim de que se trace uma história feita por descontinuidades, por dispersões, pela simultaneidade e diferentes

homotextos, sem o compromisso da cronologia e da reificação da unidade da obra ou de cânones. (LOPES, 2002, p. 125, 2002)

Do excerto acima, podemos refletir muito sobre o que vimos construindo até aqui. Uma visão queer sobre os processos de construção e produção de conhecimento (episteme) se estabelece sob os moldes de uma condução errática, porém de acordo com o saber antidisciplinar e os arquivos esquecidos de Halberstam (2020); ou ainda o INdisciplinar de Moita Lopes (2022); bem como de uma pedagogia queer de Louro (2022) que coloca em crise o que sabemos; do borramento das fronteiras e binarismos em Butler (2019), pelo aprendizado pelas diferenças em Mikolsci (2021). Nestes encontramos os (des)caminhos para tentar entender as categorizações que possuem sua importância para o estudo ao longo da história. E, justamente neste tratamento transdisciplinar, é que observamos como as construções sociais sobre os conceitos de heterossexualidade e homossexualidade relativizam estas fronteiras e as ressignificam.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO QUEER

4.1 O que é Letramento literário?

Antes de aprofundarmos no atravessamento da Literatura Queer e como realizar uma proposta de letramento queer, é necessário um percurso sobre o que significa, de fato, o Letramento. Para isso, faremos uma introdução a este tema utilizando as obras de Rildo Cosson: *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de Leitura e letramento literário* (2020). Com este instrumental vamos entender o percurso da Literatura dentro das propostas de letramento e ainda corroborando a proposta de Street (2014) faremos o cotejo com a ideia de Letramentos (letramento ideológico) sustentada por este autor cuja ideia nos levará ao tipo de Letramento queer.

Segundo Willians (2007), as palavras Literatura e Letramento (*Litreracy*) têm aproximações sendo que esta última de conotação moderna, significando a capacidade de poder ler. Outra distinção que pode nos aproximar de uma definição mais robusta é proposta por Rildo Cosson. Nesta uma diferença importante entre Alfabetização e Letramento. Segundo Cosson “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela

relacionadas”. (COSSON, 2006, p.11). Neste sentido, utilizamos a escrita dentro da sala de aula com fundamentos nos fenômenos discursivos que são elaborados por professores de acordo com a ideia em Lopes (2004), de como as identidades sociais de sexualidades são construídas neste espaço escolar. Por esta razão ao empreendermos um estudo direcionado a novas formas discursivas que se manifestam dentro de nossa sociedade atual.

O foco inicial do autor, se volta para situações nas quais a Literatura é escolhida pela escola e, principalmente, como ela é lida pelos professores na sala de aula. Segundo Cosson (2006) há diferentes abordagens do uso da literatura se separamos o ensino fundamental e ensino médio. No primeiro, há o uso de textos curtos e divertidos, sendo que para isso utilizam-se as crônicas. Já para o ensino médio, vale a pena observar que:

No ensino médio o ensino de literatura limita-se a literatura brasileira ou melhor a história da literatura brasileira usualmente na sua forma mais indigente quase com apenas uma cronologia literária em uma sucessão de cósmica entre estilos de época cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional os textos literários quando comparece são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. (COSSON, 2006, p. 21).

Neste excerto, percebemos como a literatura é escolhida para compor o currículo de leituras durante o ano letivo. No entanto, percebe-se também seu caráter bastante tradicional nestas escolhas. Fato que repercute nas representações de mundo e sociedade que são trabalhados de forma apenas didática, sem se fazer qualquer referência ao mundo do estudante ou que possa dialogar com uma intervenção mais casuística da realidade deste aprendiz. Neste sentido, a Literatura usada em sala de aula segue apenas este roteiro decoreba e não reflexivo de análises mais aprofundadas ou de fruição holística das obras escolhidas. Segundo Cosson (2006), a Literatura deve ser humanizadora ao proporcionar ao aluno uma leitura reflexiva sobre si e seu mundo.

Para Silva (2022), no entanto, a importância do letramento está mais voltada não no sentido da apropriação em si, pois esta subentende-se uma visão um tanto quanto egoísta, mas da socialização deaquele grupo. Mesmo que apropriação possa se confundir com uma leitura individualizada deste leitor que fruiu da obra lida, ela se reveste de um caráter demasiadamente solitário. Segundo o autor, a definição de letramento seria:

Nestes termos, preferimos conceber um letramento literário como o processo contínuo de inserção e participação ativa em práticas sociais concretas de leitura literária, a qual é compreendida como (re)construção coletiva de sentidos para as obras literárias. Mais do que tornar próprio, o letramento literário torna a literatura

um bem coletivo por meio de interações sociais constituídas *pele e no* compartilhamento de sentidos. (SILVA, 2022, p. 16)

A partir daí, a lógica do letramento não se dá necessariamente por um processo do qual a pessoa se aproprie e se isole da sociedade, mas ao contrário, é um mecanismo através do qual a pessoa se conecta ao meio, ao seu grupo, às suas experiências, suas leituras, seus questionamentos e suas análises sobre o que foi lido. Por isso, vale a pena lembrar da tentativa do governo federal bolsonarista de tornar o ensino privativo, à família, criando programas como de “literacia familiar”, tornando possível a articulação da prática do *Homescholling* na educação brasileira. Segundo Junqueira (2022) trata-se de um embuste para que aliena a obrigação constitucional de alfabetizar crianças e adolescentes. Assim, a noção de letramento está ligada ao contexto de produção e compartilhamento de conhecimento, ao qual a pessoa se conecta à sua capacidade de se relacionar com experiências alheias, tanto na esfera do conhecimento quanto na esfera dos comportamentos.

Na BNCC, sob a perspectiva da literatura, no ensino da Língua Portuguesa, são trabalhadas de formas diferentes abordagens tanto para o nível Fundamental quanto para o Médio. Neste sentido, a importância do texto literário é primordial para os avanços de etapas no ensino da nossa língua. Nestes níveis, as habilidades a serem trabalhadas dão conta de aspectos linguísticos e semióticos da leitura, bem como da produção de textos e da importância da oralidade. Outros aspectos importantes estão na fruição dos textos literários e de elementos vinculados às Artes. No ensino Fundamental, as abordagens dos textos literários tratam de estimular a reflexão e a criatividade dos alunos, de forma a ampliar seu repertório de leitura, estimular a sua sensibilidade e ampliar seu vocabulário. É importante que os alunos aprendam a ler de modo crítico, estimulando a curiosidade e o questionamento. Neste nível, também são estimuladas as produções de textos poéticos, além de trabalhos de interpretação de textos. Já no ensino Médio, os textos literários são abordados de uma forma mais aprofundada, com o objetivo de estimular o pensamento crítico e a análise de conteúdo, bem como a abordagem de conteúdos relacionados às Artes e à História da Cultura. Neste nível, para além da historicidade (aspectos históricos, de época e estilos literários), o aluno amplia sua visão de mundo e se relaciona de forma mais crítica em relação a questões político-culturais.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BNCC, p. 501)²⁹.

²⁹ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 05/12/2022.

A literatura é um meio poderoso para nos conectar com as questões humanas e abordar temas profundos. Ela nos permite explorar nossos sentimentos, nossas experiências e nossas perspectivas de forma criativa e poética. Além disso, a literatura também fornece um meio para compartilhar nossas ideias e crenças com outras pessoas, criando assim um diálogo entre elas. Por meio da leitura e da escrita, podemos nos conectar com outras culturas e compreender melhor a diversidade humana.

De posse dessas informações do caráter de leituras significativas, concretas; de textos mais inclusivos, de leituras e compreensões socializadas e sociáveis. Diante desta forma peculiar de encarar a leitura literária não mais como uma obrigação, destituída de prazer e transformá-la num instrumento de mudanças, o que seria uma proposta queer de letramento literário então?

Uma proposta queer de letramento literário propõe que a leitura literária seja vista como um meio para aprender a ser crítico e criativo, questionando a perspectiva heteronormativa e as narrativas tradicionais. Isso significa que a leitura literária deve ser abordada como um ato de resistência e de empoderamento que oferece a oportunidade de se conectar com as narrativas e os personagens LGBTQIA+. Deve-se incentivar a importância de ler obras literárias queer, que abordem questões como identidade, diversidade, aceitação e inclusão. Além disso, é importante que os alunos sejam incentivados a desenvolver habilidades de leitura crítica e análise compartilhadas, para que possam compreender o significado profundo da leitura literária queer.

No entanto, ao se referir as escolhas na sala de aula, ainda estamos ratificando literaturas tradicionais e canônicas que representam muito ainda do patriarcalismo e machismo arraigados em nossa sociedade. É importante conhecer que, à medida que a educação evolui, há espaço para incluir mais vozes diversas e perspectivas não tradicionais, não inteligíveis. Isso significa trabalhar para incluir mais autores e obras que sejam representativos/representantes de diferentes identidades, gêneros, raças e culturas, e abrir espaço para a discussão de temas que incluem a diversidade, a diferença. Esta é uma maneira importante de promover a igualdade, o respeito e a inclusão na sala de aula. No entanto, enfrentamos problemas de diversas ordens quando tocamos no assunto Literatura em sala de aula. Em seu texto *Ensino de literatura sempre: três desafios hoje*, Cosson (2021) reflete sobre os problemas e dificuldades para produzir nos leitores o prazer estético da leitura. A saber ele elenca os três pontos que dificultam esta aproximação entre literatura (produto estético) e leitores: 1) formação docente; 2) material de ensino e 3) a formação do leitor literário na escola.

A reflexão que fazemos acerca destas três dificuldades elaboradas pelo professor, coaduna-se perfeitamente com o escopo desta pesquisa que ora se apresenta. As dificuldades referentes à

formação docente tem a ver também com esta vontade em acolher as diferenças pelo seu gestual, seu discurso e suas escolhas literárias dentro de sala de aula. Se temos resistência para trabalhar certos assuntos, fica ainda mais difícil de promover um espaço diverso, múltiplo e social destas experiências literárias. Enfrentamos problemas estruturais como falta de política pública para os livros, falta de bibliotecas, profissionais capacitados. Tudo isso interfere na segunda dificuldade apontada. E se temos acesso aos livros, enfrentamos outra questão nevrálgica também martelada aqui nesta proposta interventiva: “É preciso selecionar obras para serem lidas em sala de aula dentro de um universo que há tempos superou os limites da tradição e do cânones escolares” (COSSON, 2021, p. 41). Chegamos neste ponto de tensão entre as duas dificuldades apontadas: convencer este professor a usar materiais diferenciados para o tratamento da leitura literária em sala de aula. Em relação à última dificuldade, está já é um problema que tentamos resolver todos os dias.

Portanto, quando lidamos com letramentos não estamos apenas questionando uma problemática para as escolhas literárias. Partimos de uma tríade estrutural de resolução contínua e resistente. No entanto, se colocarmos nossa lupa sobre o problema do material de ensino, enxergaremos, de forma macro, todas as questões que envolvem os silenciamentos de subjetividades não hegemônicas, o apagamento destas, a violência simbólica do desprezo, a falta de protagonismo e representatividade de pessoas LGBTQIA+. Enfim, confirmamos com clareza, ainda, que certos assuntos e materialidades são especialmente difíceis de superar.

4.2 Letramento social: discurso e desobediência dos corpos

Por detrás de um texto (de um gesto, de uma postura, de um sinal, de uma imagem), há sempre uma mensagem, uma ideologia, um discurso embutido. Que ideias estão, então, por detrás, nas escolhas dos textos dentro de sala de aula de aula? Existem literaturas inclusivas? E se usarmos uma perspectiva de textos infantis já conhecidos, como elaborar melhor questões sobre sexualidade e discussões acerca de conscientização sobre diversidade e representatividade?

Ao escolher os textos a serem discutidos em sala de aula, é importante ter em mente que o objetivo é o de promover uma atmosfera de inclusão e aceitação. A seleção deve evitar qualquer forma de discriminação ou estereótipo, e procurar representar diversos grupos sociais, como raça, gênero, orientação sexual, religião e outras características. Para Moita Lopes:

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem os outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Isso quer dizer que a alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade.” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Estes participantes, dentro da escola, estão em permanente transformação dos seus discursos, sejam eles produzidos na relação professor-aluno, aluno-aluno ou do aluno-além muros. Por esta razão, estes discursos são construídos de forma dialética e dialógica. A produção, então, não está em suspensão, mas em constante trânsito entre ideias alteridades, experiências e visões de mundo. Através deste processo, os participantes são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre o seu ambiente, desenvolvendo a habilidade de se autoavaliar, analisar e desenvolver ações e avaliações críticas. É através da interação com outros que eles são capazes de compreender as relações entre os contextos e as pessoas, desenvolvendo sua empatia e sensibilidade. A escola é o local ideal para o desenvolvimento deste processo, pois oferece oportunidades para o diálogo e o debate, bem como a possibilidade de ampliar o conhecimento e a compreensão de diversos assuntos. O ambiente escolar estimula os alunos a expressarem suas opiniões, a formularem questões e a buscarem soluções para diversos tipos de problemas.

Portanto, para responder as questões levantadas devemos atentar para as escolhas que fazemos no livro didático. Na sala de aula, nos exemplos que damos, não apenas em textos, exemplos e exercícios; mas sobretudo, nos nossos discursos que empreendemos em nossas falas, até em gestos. De uma forma ou de outra, estamos envolvendo nossos discursos nos mais variados contextos de significação em relação a outros contextos e a outros interlocutores. O letramento também está neste processo de construção de discursos.

O letramento é visto como um processo de interação entre pessoas de diferentes níveis de sociabilidade. A partir desta interação, as pessoas podem partilhar conhecimentos e experiências, adquirir habilidades, desenvolver um senso de consciência social e desenvolver novas formas de comunicação. É por esse motivo que o letramento é tão importante, pois ele nos permite criar um elo entre as pessoas e contribuir para a construção de relações de respeito e de cooperação. O letramento envolve a aquisição de habilidades para utilizar os instrumentos de comunicação existentes, como leitura, escrita, oralidade, expressão corporal, entre outros.

Segundo Kleiman, um evento de letramento:

Inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2005, p. 23).

As habilidades envolvidas estão para além da capacidade de ler o texto. Assim, as habilidades envolvidas no processo de inteligência do texto lido incluem a capacidade de compreensão do significado do texto, a capacidade de interação com o significado do texto e com as ideias que estão contidas nele, a capacidade de inferir o significado subjacente, a capacidade de relacionar o texto a experiências pessoais, a capacidade de identificar as emoções transmitidas pelo texto e a capacidade de reagir ao texto. De fato, muitas outras capacidades estão envolvidas no processo de inteligência do texto lido. Tem a ver com a vida do leitor: como leitor, como membro de uma família, dentro de sua comunidade, aspectos de localidade, imbricados com as categorias de classe, sexualidade, identidade, raça, pertencimento entre outras. Além disso, também inclui a capacidade de refletir, de contextualizar e ressignificar toda essa gama de interações.

Essa é a ideia da qual Street (2014) também vai advogar por um Letramento social, articulando uma noção mais ampla, que atinge não apenas atividades práticas de um letramento único e neutro, mas práticas de letramentos no plural. Street que o conceito sobre ‘práticas de letramento’ “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às contextualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da escrita e/ou da leitura”. (STREET, 2014, p. 18). Portanto, nossas formas de dizer e escrever o mundo estão imbricadas nos mundos cultural e social em que vivemos, desta maneira, as pessoas se tornam mais conscientes e críticas de suas identidades, seu papel social e de ação no mundo. Neste conjunto interacional entre alteridade e contexto, a dinâmica deste processo de letramento deve ser dialética:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Por esta razão, é importante o contexto social do ouvinte envolvido neste processo e igualmente importante que o interlocutor [professor(a)] esteja cômico deste contexto social de seu aluno(a). Contexto este, atualmente, que desliza em diversas categorias (social, cultural,

gênero, racial, econômica, de classe), numa percepção heterogênea, inclusive em relação à identidade sexual. Neste sentido, por que estas práticas de letramento (em contraponto ao modelo autônomo³⁰) não são levadas a sério, vez que podem ser veículo de conscientização social e cultural de aluno(a)s, promovendo criticidade do mundo ao redor e das relações de poder? Por exemplo, poderíamos citar a contextualização de situações locais ao invés de generalizações de conteúdos de histórias e narrativas com base em situações estranhas e extemporâneas. Segundo Carvalho:

Com efeito, e escola, instituição que hipoteticamente deveria trabalhar com a relação entre vida educacional e vida social, ao colocar toda sua energia e disposição nos processos de aquisição de competências individuais para aprendizagem de códigos, acaba ignorando tanto a trama social e histórica que constitui a língua que os/as alunos/as estão aprendendo, quanto sua utilização enquanto modo de socialização do/a estudante com/no mundo. (CARVALHO, 2013, p. 66).

Então, na prática o letramento efetuado em sala de aula, geralmente se estabelece em moldes prontos, engessados, com códigos de apreciação imediatos, com objetivos específicos, implicando em simplesmente mobilizar habilidades técnicas e habilidades superficiais. Muitas das vezes, a execução de textos e leituras dentro da sala da aula não remetem à realidade ou prática social do(a) aluno(a), fazendo com que este(a) seja deslocado desse processo de identificação e pertencimento. Segundo Street, por outro lado, a abordagem das práticas de letramentos, segundo o seu modelo ideológico que defende:

Representa uma visão particular de ‘língua real’ – isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas que lhe conferem significados, em vez de, como já se tornou convencional na sociolinguística, ilustradas por meio de exemplos hipotéticos ou, como em boa parte do discurso educacional, representadas como termos idealizados e prescritivos. (STREET, 2014, p. 19).

As práticas de letramento devem então se debruçar sobre aspectos reais, em contextos sociais empíricos nos quais a realidade do(a) aluno(a) seja retratada, sem privilégios de visões hierarquizadas, socialmente historicizadas por relações de poder; descontextualizadas em detrimento da realidade cultural, econômica e social na quais estão inseridos. É preciso realizar uma aprendizagem que aprofunda questões sociais práticas e urgentes daquela realidade diversa do alunado.

³⁰ Nesse sentido, ao pensar nas questões escolares, Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. (STREET, 1984, *apud* MONTERANI, 2013, p. 136).

Para iniciar uma apreciação destes assuntos, peguemos por exemplo, textos de histórias infantis/contos de fadas, prestando atenção às personagens principais, à narrativa e às temáticas presentes. Em relação a alguns recursos narrativos e do discursos embutidos em seus enredos, como responderíamos às seguintes questões: como as personagens principais se relacionam? Existe algum conflito entre eles? Que tipo de personalidade eles têm? Que tipos de vínculos eles têm? Que tipo de linguagem o autor usou para contar a história? Certamente boa parte – embora tenhamos iniciativas de inclusão com novos personagens – o consciente coletivo criado acerca destas histórias mais conhecidas sempre parecem um pouco apartadas de uma realidade nossa. Que reflexões estas histórias sedimentadas num consciente coletivo enredam?

Neste aspecto, merecem destaque as discussões sobre a finalidade da literatura infantil: seria ela um instrumento predominante para a apreciação estética e o entretenimento, ou seria uma ferramenta de conscientização social, capaz de levar a reflexões profundas sobre o ser humano e a forma como ele vive em sociedade? (GOMES, 2021, p. 674).

A resposta para essa questão depende não só de quem está lendo, pois cada leitor tem uma visão própria e única sobre o que a literatura infantil pode alcançar. Mas também de quem media este encontro, quais ferramentas discursivas são lançadas nesta mediação do professor, por exemplo. No entanto, é possível afirmar que a literatura infantil pode ter ambos os objetivos: entretenimento e conscientização. Ao ler, os jovens leitores podem se divertir e desfrutar do texto, ao mesmo tempo em que podem ser estimulados a pensar sobre questões importantes, como a justiça, a tolerância, cidadania e diversidade. A literatura infantil também pode servir como um meio para ensinar aos jovens leitores sobre as diferenças culturais, históricas e sociais. Além disso, a literatura infantil pode incentivar a leitura, a educação e a inovação. Porém, a preocupação aqui está em torno do discurso da/na literatura infantil, os propósitos da leitura, a finalidade e como mediá-la. Neste segundo momento, o contexto social é relevante para reflexões sobre questões morais e existenciais, o que geralmente acontece quando alguma forma de controle e ideologia são realizados de forma indireta. Mas será que a apreciação estética do letramento pela literatura infantil realmente leva em consideração os contextos sociais diversos e plurais?

De uma forma geral, não. Ainda temos muitos empecilhos para a adoção de textos com abordagem de gênero e sexualidades múltiplas. Mas sim, a apreciação estética do letramento pela literatura infantil deveria levar em consideração os contextos sociais diversos e plurais. É importante que as narrativas da literatura infantil sejam representativas dos diferentes aspectos da realidade social, cultura e histórica, para que os leitores se sintam reconhecidos e entendidos.

Por isso, é importante que os autores escolham temas e personagens de um modo mais amplo, que abranja todos os grupos sociais, culturas e identidades. Além disso, a literatura infantil também pode contribuir para a formação de atitudes positivas e de tolerância, promovendo a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas.

Assim, o discurso a ser analisado é aquilo que é apresentado pelo uso da linguagem (verbal ou não-verbal) para expressar um pensamento, emoção ou atitude. É a forma como as pessoas se comunicam e constroem um sentido, seja aqui ou agora, seja no passado ou no futuro. A Análise do Discurso busca investigar os mecanismos que estão por trás das palavras, das frases e dos textos, para entender o que eles significam para a sociedade e a cultura. É uma forma de compreender e interpretar o discurso, para descobrir o que está por trás das palavras.

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 1990, p. 177).

O discurso, portanto, deve ser considerado de maneira holística e abrangente, a fim de compreender não apenas sua estrutura, mas também sua produção e recepção. O estudo do discurso deve ser feito tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, a fim de se ter um melhor entendimento de seu funcionamento no contexto linguístico e cultural. É importante lembrar que a produção do sentido e a estruturação do discurso são influenciados por muitos fatores, incluindo o contexto em que o discurso é produzido, as características dos falantes e ouvintes, e as expectativas da comunidade envolvida. Por isso, é necessário estudar o discurso de maneira interdisciplinar, a fim de ter uma melhor compreensão dos processos envolvidos.

Para Robin, “os discursos são governados por formações ideológicas”. (ROBIN, 1973, p. 103). Estas formações ideológicas caracterizam este discurso ou texto que consiste em repetição, reiteração e padronização. Isso é particularmente evidente nos textos infantis, onde os mesmos temas, padrões e estruturas são frequentemente usados. Essa uniformidade limita a capacidade da criança de desenvolver um pensamento criativo e crítico, pois a estrutura e o conteúdo do discurso são pré-determinados. Além disso, limita a diversidade de representações de realidades socioculturais, o que pode resultar em estereótipos e preconceitos. Portanto, o discurso deve ser destituído desta destinação quase divina de formalização dos corpos e dos

desejos. A educação deve se pautar em elementos constitutivos de um debate com o todo, as outridades. Estamos diante de sujeitos mais cômicos de seu dever. Enfrentamos e superamos o sujeito do antigo regime, lidamos com as dimensões de um mundo moderno, revemos estruturas ideológicas-elitistas, combatemos o nazi/fascismo, superamos as ditaduras, tentamos mudar as referências eurocentradas. Enfim, combatemos (ainda combatemos em tempos de uma onda ultraconservadora, da ofensiva anti-gênero) nos tornamos sujeitos múltiplos, democráticos. Nos tornamos sujeitos de corpos desobedientes.

Diante deste panorama, os aprendizes – agora denominados corpos desobedientes – começam a exigir mudanças no quesito de representatividade, “os sujeitos, em uma sociedade democrática, se sentem mais seguros para expressar ideias e desejos questionando conteúdos e métodos educativos” (MISKOLCI, 2021, p. 38). Mas não se trata de uma consciência que apenas demanda uma representatividade, porém que o represente de forma positiva. É preciso dismantelar este processo contínuo de formação do que Bento (2011) vai denominar de ‘engenharia de produção de corpos normais’. Não apenas o dismantelo, mas a estruturação de novos parâmetros. No entanto, não é um projeto simples e de fácil articulação, vez que lidamos com questões ideológicas e estruturais/estruturantes dentro de nossa sociedade ainda resistente e reacionária às mudanças que afetam a comunidade LGBTQIA+ e as minorias em geral. Tal dificuldade nos engaja em projetos novos e desafiadores, mas nos colocam em urgente debate: como incorporar o queer na educação? Para isso, recorremos a Miskolci:

A primeira coisa seria ter um diálogo crítico e não assimilacionista dentro do espaço escolar, porque isso não apenas tende a tornar a escola melhor, quer dizer, não esta retórica de falar: vamos fazer escola agradável, respeitar a diversidade. A proposta queer é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode ser tornar a própria educação mudando o papel da escola (MISKOLCI, 2021, p. 41).

Portanto, de acordo com este excerto, seria importante incluir conteúdos e temas relacionados às questões queer nos currículos escolares. Estes conteúdos e temas podem incluir a história e a cultura LGBTQIA+ e outras discussões relacionadas, como a discriminação na sociedade, a aceitação de identidades sexuais e de gênero, a luta por direitos humanos, e assim por diante. Então significa promover ações para que os professores e a equipe escolar consigam conhecer e compreender melhor o que uma educação *queer* significa. Isso inclui desenvolver programas sobre o tema, criar espaços de diálogos que garantam a partilha de experiências e

que permitam que todos os envolvidos no processo educativo possam desenvolver respostas e ações que sejam pertinentes à realidade.

Por último, é importante ter profissionais com conhecimento e consciência de questões queer na escola. Isso significa também que o(a)s aluno(a) também sejam protagonistas neste processo de inclusão de pautas e temáticas relacionais. Desta forma, o corpo discente deve ser ouvido mais do que objeto de estudo; devem ser simplesmente visibilizado os corpos *queer*, as crianças viadas etc. Isso também significa que o corpo docente deve ser diversificado para incluir professores que representam a diversidade dos estudantes.

4.3 Dos letramentos moralizantes aos letramentos queer

Assim sendo, esses processos históricos de formação de identidades e representações sociais são produzidos a partir de princípios carregados de ideologias dominantes. Então o indivíduo (aprendiz), dentro do meio social, geralmente esse sujeito discursivo é constituído na periferia deste processo. Tal processo é exclusivo de quem se adequa, segue estritamente as diretrizes. Na maioria das vezes, este sujeito é erigido dentro e por meio da exclusão, mas deve seguir à risca os preceitos gerais e não desviantes. Então, esta construção social é construída no/pelo interdito, na negação, no silêncio. Segundo Foucault:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Como bem salienta o pensador, o poder instituído (seja pela igreja, a escola ou o próprio Estado) tem este controle sobre os assuntos que devem ou não ser discutidos. Esta interdição se dá em níveis que alternam documentos legais ou ideológicos (currículos educacionais, por exemplo) bem como em toda a estrutura social. Por exemplo, a discussão de gênero (sexualidade) tornou-se assunto sob intensa retórica de interdição no ano de 2014, como vimos anteriormente quando mencionamos o Plano Nacional de Educação (PNE)³¹ que rege o decênio

³¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192

de 2014-2024. Aprovado depois de várias polêmicas. Uma delas era a questão que se vislumbrava na proposta de projeto em no artigo 2º, que acrescentava: “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Aqui gênero ganhou uma dimensão maior do que apenas uma questão dos sexos, mas com a carga perigosa de se discutir a construções sociais dos gêneros a partir de uma abordagem feminista que revisava o lugar da mulher e lutava contra os sistemas opressores do machismo. A reação melindrosa se dá pelas afirmações de Butler acerca das identidades binárias:

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se esse gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sob a superfície dos corpos, então parece que gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2019, p. 236).

A luta encampada pelos movimentos sociais e LGBTQIA+ contribuiu para resistir contra esta visão deletéria do assunto “gênero” dentro da sala de aula. O discurso dos opositores do termo “gênero”, nos PNE’s, veementemente agiu em defesa de suas ideologias/poderes. Por exemplo, a renovação carismática se pronunciou, em artigo da CNBB; a organização Escola sem Partido³² também engrossou as fileiras de contestação. Enfim, diante destas posturas ideológicas nos confrontamos com uma questão importante levantada pelo nosso patrono da Educação: “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. (FREIRE, 2015, p.105).

Senão, vejamos como esse arcabouço de textos do letramento literário engendra seus personagens no sentido de corroborar valores tidos como tradicionais, heteronormativos e aplicáveis a todas as crianças (aprendizes) como discurso de condução moral e social. Segundo Bettelheim, “um conto só será recontado repetidamente, e ouvido com grande interesse, se satisfizer as exigências conscientes e inconscientes de muitas pessoas”. (BETTELHEIM, 2007, p.53). Já em Street, sobre letramento e poder, as estruturas ideológicas e de dominação são parecidos, neste sentido:

Implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas específicas. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas politicoeconômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas. (STREET, 2014, p. 31).

³² <http://www.escolasempartido.org/>

A imposição de um ato de letramento, por parte de um grupo dominante é sempre mais impactante do que as técnicas envolvidas neste processo. A cultura, os modos de viver, o padrão, a conduta são a priori sentidos pelo aprendiz. Depreende-se que são as reiteradas manifestações discursivas sobre temas e assuntos escolhidos e reafirmados historicamente, que tem como intuito o de se preservar certa ordem moral e conduta nos leitores (aprendizes). Estas admoestações, ao longo dos tempos, por meio das narrativas da literatura infantil, dos contos de fadas e dos mitos (que alicerçam um letramento autônomo) se relacionam com a perspectiva de manutenção de uma premissa centrada no homem fálico, forte, provedor e, conseqüentemente, heterossexual. Por isso, é importante considerar o que Louro (2013) reflete sobre a prática docente em relação à questão desta centralidade da identidade masculina, branca e heterossexual:

Em coerência com esta lógica em nossas escolas as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou textos literários relevantes sempre em assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer-se o caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções de cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico alternativo do acessório. (LOURO, 2013, p. 46).

Torna-se compreensível que o letramento dentro da sala de aula seja naturalmente centrado em escolhas ideologicamente pré-estabelecidas (uma identidade específica, um pensamento específico etc.) num discurso uniformizante e centralizador. Sobejam os exemplos de contos, narrativas que orientem para o sucesso, a vitória, o lado do bem e da razão, ainda há o reforço de ideais androcentrados. Por outro lado, esta manutenção se dá sobre o rechaço do sensível, o fraco, o desviante da norma. As histórias também podem refletir as aspirações e desejos compartilhados entre aqueles que ainda acreditam na rigidez da estabilidade da família tradicional, onde o homem é o responsável-provedor, a mulher é a dona de casa, e o casal é unido pelo amor, reconhecido apenas pelo Estado, pela religião, pela norma vigente. Estas narrativas podem, portanto, ser usadas como uma ferramenta para manter a hegemonia das relações heteronormativas. Segundo Fernandes, “os aspectos ideológicos e políticos, no discurso, apresentam-se semanticamente relevantes, pois refletem na interação entre os sujeitos, o lugar histórico-social onde o discurso é produzido”. (FERNANDES, 2008, p. 58).

Por meio de personagens e situações diversas, a literatura infantil torna-se uma forma de abordagem para assuntos difíceis, como os relacionados à construção da sexualidade. Por exemplo, a narrativa de um menino que tem que aprender a se desvencilhar do peito da mãe

para que possa seguir em frente com sua vida, tem interpretação metafórica sobre o processo de desapego e de maturidade no qual todo ser humano (o Homem) tem que passar. Segundo Preciado, esta abordagem ancorada numa psicanálise freudiana, perde força se mudamos o paradigma edipiano.

Nesse contexto de transição epistêmica, honoráveis membros da Escola da Causa Freudiana, vocês tem uma enorme responsabilidade. Cabe as senhoras e aos senhores decidir se querem permanecer ao lado dos discursos patriarcais e coloniais e reafirmar a universalidade da diferença sexual e da reprodução heterossexual, ou entrar conosco, os mutantes e os monstros deste mundo, em um processo de crítica e de invenção de uma nova epistemologia que permita a redistribuição da soberania e o reconhecimento de outras formas de subjetividade política (PRECIADO, 2022, p. 84-85).

Este chamamento para uma nova epistemologia que pleiteia novas formas de encarar psiquiatricamente corpos dissidentes do regime sexual binário. É preciso então reformular ideias sobre como as subjetividades devem ser tratadas, vistas e representadas. A psicologia destes contos tem que ser revisada ou se dar espaço para novas construções acerca das subjetividades que clamam pelo diagnóstico da diferença, e não de uma norma exclusiva e excludente. Nas falas do filósofo, a monstruosidade criadas pelos consultórios e salas psiquiátricas não deve mais ser encarada com medo, vez que estes monstros foram construídos pelo discurso clínico fundado nesta estrutura edipiana. Felizmente conseguimos encontrar na literatura hodierna, contos e histórias que ouviram os clamores do filósofo.

Uma abordagem mais ampla sobre o tema das sexualidades em narrativas contemporâneas pode ser encontrada principalmente em obras de autores que abordam temas como homossexualidade, transgeneridade e intersexualidade. Por exemplo, o livro "*Tango and Tango Makes three*", de Justin Richardson e Peter Parnell, "*King and King*" de Linda de Haan e Stern Nijland; séries como "Com amor, Simon" e filmes da Disney como Lucca etc. Essas obras representam um marco na atualidade, pois abordam essas temáticas de forma inovadora e com um olhar que não é mais categórico, clínico da psicose. Porém, mais abrangente, abordando estes assuntos delicados e que ainda são tabus na sociedade, no entanto têm urgência em ser pautados nas salas de aula, nos currículos, nas práticas pedagógicas. Além disso, essas obras tratam de questões relacionadas à identidade de gênero, ao corpo e à sexualidade de forma mais realista e menos estereotipada. No entanto, para que possamos estabelecer um processo de letramento diferenciado dentro da sala de aula. Para isso é necessário:

Romper com as barreiras da prática de letramento tradicional, pautada na concepção autônoma, é, segundo Christopher Walsh (2007), propiciar ao/à aluno/a a possibilidade de engajamento em eventos de letramentos em que narrativas estáveis acerca dos gêneros, sexualidades, raças etc. possam ser contestadas e a reprodução de discursos totalizantes e normalizadores sobre tais performances cerceadas. (CARVALHO, 2013, p. 75, *apud* WALSH, p. 10, 2007).

Por esta razão, depreende-se que mesmo diante das mudanças sentidas na sociedade, na mídia, na escola o letramento ainda persiste nas bases de histórias canônicas ou em ideias com base em história recorrentes. É preciso então contestar essa matriz na literatura infantil contos que ainda ratificam uma norma heterossexual. Neste contos, por exemplo, podemos observar a ratificação das estabilidades dos gêneros binários ao apresentar a figura do herói como um menino, que é destemido, corajoso e que busca a realização de seus sonhos. A narrativa também reforça a ideia de que as mulheres devem permanecer na órbita doméstica e que os homens são os principais responsáveis pela realização de tarefas e pela conquista de objetivos. Esta visão dos gêneros reforça a heteronormatividade, pois mostra que os papéis de homem e mulher são estabelecidos de acordo com normas e padrões impostos pela sociedade. Além disso, a narrativa também permite que se reforce a ideia de que o amor conjugal se dá entre um homem e uma mulher. Isto pode ser claramente reforçado nas interpretações dos contos de fada em Bettelheim:

Qualquer criança pode captar facilmente o significado inconsciente da tragédia quando a boa vaca branca leiteira, que fornecia tudo que era necessário, de repente, para de dar leite. Isso suscita vagas lembranças daquele momento trágico em que o fluxo de leite cessou para a criança quando foi desmamada. É o momento em que a mãe exige que a criança aprenda a se arranjar com o que o mundo externo lhe pode oferecer. Isso é simbolizado pelo fato de a mãe enviar João ao mundo lá fora para conseguir algo (o dinheiro que ele supostamente obterá pela vaca) que provenha o seu sustento (BETTELHEIM, 2007, p.260).

E se João fracassar em sua missão? Mas por que ele acaba se dando bem, e evoluindo na trama da história? Bettelheim explica que o processo de maturidade e independência passa por diversas etapas, que o personagem deve enfrentar ao longo de sua jornada. Segundo o autor, as principais etapas são: a descoberta da sexualidade, a aceitação da realidade, a construção de um autoconceito, a saída da infância para a idade adulta, a identificação de um propósito na vida e a busca por objetivos. Esses passos devem ser seguidos de forma gradativa, tendo como referência os conceitos freudianos, como o instinto de vida, o instinto de morte e a pulsão de

autodestruição. Assim, ao longo da jornada, o personagem vai desenvolvendo a capacidade de lidar com as mudanças e as incertezas que a vida adulta.

A compreensão da sexualidade é um processo contínuo, que começa já na infância, e que leva ao desenvolvimento de um senso de identidade sexual. É importante estimular a criança a pensar de forma independente sobre a sexualidade, ao invés de impor preconceitos e estereótipos. É necessário promover o respeito à diversidade sexual, ensinando a criança a aceitar e compreender esta diversidade, além de incentivar o debate aberto sobre questões relacionadas à sexualidade. É importante também destacar a importância de dar às crianças acesso à informação sobre sexualidade. No entanto, esta formação dos indivíduos é articulada e orientada de acordo com o espaço social onde vivem. Desta forma, as práticas sociais, as identidades, as performances se articulam na interrelação com a diversidade de subjetividades no convívio social. Para Moita Lopes isso se observa quando se relaciona a escola e as identidades sociais, por exemplo, pois estas desempenham “um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperenciadas ou reposicionadas”. (MOITA LOPES, 2002, p.38).

Portanto, fica claro por que e como as histórias usadas nos letramentos literários versam sobre estas formações identitárias que reforçam comportamentos sociais sólidos, estanques e não dinâmicos, engessados e/ou incensados nos processos de formação histórico-cultural de nossa sociedade. Estes, por conta desta sedimentação histórica, prescindem de uma atualização. Existem, na outra margem deste centro, inúmeros discursos de vozes, identidades e corpos que ainda são inaudíveis dentro do espaço social multicultural e múltiplo da nossa sociedade contemporânea. Como já visto, o discurso tem um aspecto ideológico, estritamente ligado à História e Cultura dominantes.

Então, o desafio que se instaura aqui não é apenas incorporar elementos de outros textos, narrativas, nos contos de fadas, nas histórias infantis – como o protagonismo e representatividade pessoas LGBTQIA+. No entanto, ir além disso, promovendo letramentos de aluno(a)s dentro da escola, na sala de aula, promovendo as intersecções necessárias para colocá-los(as) em contato com suas realidades ou com as outras dimensões das interações sociais que os(as) cercam. Nestas interações discursivas é que a promoção das individualidades e subjetividades podem ser ‘naturalmente’ suscitadas no dialogismo de vivências. Questões como classe, raça, gênero, sexo, religião também são importantes neste processo. No que diz respeito à comunidade LGBTQIA+ poder-se-ia contribuir para gerarmos menos violência simbólica bem como dirimirmos as consequências deletérias e mortais, tais como as dos registros de intolerância e de mortandade desta população – O Brasil está no topo do ranking de países que

mais mata esta população. Os letramentos sociais, atravessados por estes temas transversais, como a questão da diversidade sexual, também se tornam necessários para que o entendimento das diferenças seja incorporado ao dia a dia dos estudantes. Mas então, como fazer isso?

A proposta é promover um letramento crítico/ideológico/social e/ou *queer* em que os envolvidos na prática consigam fazer leituras críticas de seus espaços e de questões e atravessamentos de categorias de análise social. Segundo Street, “é a interpolação entre Discursos e discursos como práticas de letramento que produzirá efeitos numa sociedade (CARVALHO, 2013, p. 69 *apud* STREET, 1984, p. 65), e não apenas a prática de um letramento autônomo que não prescinde de interações sociais e que privilegiam apenas o cognitivo, o desempenho individual. Neste caso, seria a leitura de textos que contemplassem a diversidade sexual de personagens, situações e interações sociais diversas, não categóricas ou taxativas, valorizando o contexto social em que elas são estas são produzidas, mediadas, executadas. Utilizaremos a concepção de um letramento ideológico de Street. Para este o modelo ideológico em contraponto com o autônomo:

Não tenta negar qualquer habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em termos culturais e em estruturas de poder. Neste sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 1995, p. 161).

É preciso distinguir o letramento autônomo, voltado apenas para as capacidades cognitivas, de preparação técnica e ao ideológico, defendido por Street (1995, 2014) em que questões sociais, baseadas em contextos reais de leitura e escrita valorizam as interações sociais e o uso que fazem da linguagem. Então, a necessidade de se estabelecer outros parâmetros para a leitura dentro da sala de aula, perpassa pela adoção, pelo(a) professor(a), de uma propositura de ação mais elaborada com a perspectiva do conjunto social dos alunos e das alunas. Esta visão amplia então as discussões sobre temas e assuntos a serem abordados, inferidos e situados nas práticas dos letramentos. Como bem reforça Moita Lopes: “essa perspectiva se refere não somente ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social como também aos valores, às ideologias e às crenças que envolvem essa atividade”. (MOITA LOPES, 2002, p. 17).

Não se trata de convencer de que as diferenças importam ou pleitear de alguma forma uma ideologia casuística ou panfletária específica, mas de adotar posturas de letramentos que contemplem uma maior e mais ampla diversidade de corpos e subjetividades que são, a todo o momento performadas (mas geralmente silenciadas, invisibilizadas e sentenciadas pela superestrutura) dentro e fora da sala de aula. É não ignorar as práticas sociais interseccionalizadas

de estudantes e suas realidades, quer sejam econômicas, sociais, culturais ou indenitárias. Como bem reforça Carvalho:

Como vivemos em uma sociedade em que textos que abordam performances identitárias diversas, em especial de gênero e sexualidade, fazem parte do repertório da maioria dos meios de comunicação aos quais temos acesso, e considerando que essas performances são, na maioria das vezes, discutidas a luz de visões essencialistas e biológicas, faz-se imperativo olhar para esses textos criticamente, no sentido de sermos capazes de perceber que objetos e identidades os discursos subjacentes aos textos constroem. (CARVALHO, 2013, p. 75).

Neste diapasão, se pensarmos que nossas práticas [enquanto professores(as)] são baseadas em escolhas de propostas pré-elaboradas ou elaboradas de forma sem contemplar as diferenças de contextos aqui apontadas, estamos realizando apenas atividades não propositivas de acordo com as realidades que se apresentam na sala de aula. Se tomarmos como os exemplos citados alhures, com o uso das literaturas de cunho infantil, atividades de reescrita (destes contos, textos já conhecidos, da literatura canônica), por exemplo, são bastante interessantes para se reformular histórias e personagens em contextos atuais. Desta forma, as interações sociais na promoção destes letramentos reforçam o bojo social destes alunos e alunas, que acompanha essa dinamicidade de categorias de análise. Como orienta a professora Guacira:

Precisamos enfim nos voltar para as práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmam o caráter construído movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO, 2013, p. 53).

A questão da ameaça parece sintomática dos assuntos relacionados a esta proposta multimodal dos letramentos sociais (tanto ontológica como estrutural), pois encaram a prática pedagógica de forma a tensionar as posturas rígidas, imutáveis e ensimesmadas em leituras literárias desconexas, descontextualizadas e que não refletem, tampouco propõem uma discussão crítica da própria leitura e das suas implicações com as interações sociais do alunado. Importante observação faz Carvalho ao chamar atenção para os letramentos que identificam estas interrelações sociais diversas das que normalmente encontramos em sala de aula:

Assim, letramentos *queer* podem ser considerados como formas de práticas que interferem deliberadamente na produção da normalidade, porque requerem que tanto professores/as quanto alunos/as se engajem em práticas de letramento diferentes das normalmente disponíveis na escola e no mundo. Isso

significa dizer que a pedagogia queer³³ incorporada à noção de letramento enquanto prática social e ideológica nos possibilita compreender as práticas pedagógicas sob outro par de lentes, por esse que investe na compreensão da construção sócio-histórica das normas, convenções e seus alvos (instituições, atores sociais, identidades, diferenças, etc.). (CARVALHO, 2013, p. 76).

Neste sentido, os letramentos literários conjugados com outras modalidades de áreas de conhecimento, até mesmo com a semiótica, podem promover aproximações com este universo múltiplo e diverso em que as sedimentações de conceitos e teorias são contestadas a todo o momento. Estes exercícios de reflexão e prática constituem as bases desta forma engajada de fazer letramentos mais críticos e que refletem a interação do grupo social.

As práticas de letramentos sociais, críticos, ideológicos ou mesmo sob uma ótica *queer* são instrumentos de verdadeira mudança na aprendizagem dentro da sala de aula. Não porque se pode atender a uma pauta política específica ou panfletária, mas porque coloca este letrando(a) em contato com outras realidades. A construção destas subjetividades pode ser confrontada ou albergada num processo crítico-dialético em termos de formação social, cultural, antropológica e identitária. Este é o papel do(a) professor(a), em sala de aula, ao fazer escolhas que espelhem com mais criticidade e veracidade a realidade de seu alunado, aqui contemplando a questão identitária das diversas subjetividades e expressões de gênero e de sexualidade, que são silenciadas, ignoradas, menosprezadas e sentenciadas em histórias, em representatividade e no protagonismo. Desenhouse, então, um panorama de como o letramento literário, alicerçado numa literatura infantil – que reforça estereótipos, binarismos, sexismo –, por exemplo, que revela quais tensões de poder existem por detrás dessa forma de letramento. Por outro lado, apresentaram-se os letramentos sociais, plurais que contemplam a diversidade, a interseccionalidade, os deslizos de várias categorias e promove um debate mais amplo sobre nossas subjetividades. Vimos também que esta promoção do debate visa fomentar uma mudança nos paradigmas usados nos currículos escolares. Finalmente, expôs-se o pensamento de teóricos que advogam estes letramentos sociais de forma a repercutir em mudanças nas práticas educacionais, possivelmente interferindo nas políticas públicas dos livros didáticos e também na formação de professores. Corolário que reflete em mudanças substanciais na prática dos letramentos literários dentro da sala de aula e na prática social do alunado.

³³ “Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica?” (LOURO, 2022, p. 43-44).

4.4 Por que um letramento queer?



Figura 8: Capa da Revista Veja. ed. 2652, de 18/09/2019.

Em 2013, encerrei meus estudos do mestrado com a minha dissertação falando sobre editoras LGBTTTT³⁴. Além do enfoque acadêmico, contribuindo para a pesquisa científica que se norteia nos princípios da socialização de conhecimentos e experiências, não se deixava de lado a preocupação de tornar a pesquisa um libelo contra o preconceito. Naquele momento, dediquei um capítulo intitulado *Por que uma Literatura gay?* Neste capítulo, tentei encetar uma discussão sobre o que seria uma Literatura gay, os percalços da publicação, o mercado editorial entre outros obstáculos para a criação, produção e circulação dos livros com temática LGBTQIA+. Depois de anos, a questão ainda se torna necessária, porque enfrentávamos (época da publicação da revista acima) em 2019, e ainda enfrentamos hoje em dia, problemas envolvendo a população LGBTQIA+. O foco então era a capa desta revista de circulação, em que, entre outros assuntos figurava o pedido à Justiça do prefeito à época, Marcelo Clivella, para recolher da Bienal do Livro no Rio de Janeiro de 2019, a novela gráfica Vingadores: a cruzada das crianças que tinha um beijo trocado entre dois super-heróis. Embora tivesse perdido, a manchete da capa trazia em sua discussão a falta de conhecimento e à ignorância

³⁴ <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14171>

neste momento obscuro pelo qual nosso país passava. A medida claramente se tratava de uma censura prévia ao que os nossos estudantes deveriam ler.

A intervenção do Estado promoveu violências nos corpos LGBTQIA+ por conta de toda a normatização heterossexista que se vivencia na dentro e fora da escola, nos seus currículos, nas normativas de condutas, no controle dos comportamentos, enfim numa série de instrumentos e ações. Estas fazem parte claramente de um projeto conservador e moralista que inferiorizam ou até mesmo desautorizam a manifestação da diversidade. Tanto que:

A partir das práticas normalizadoras da educação e considerando a reflexão sobre a ótica do letramento escolar é possível inferir que a escola mesmo depois de tantos avanços no campo das políticas de escolarização e letramentos ainda se mantém a distante da construção de diversidade em torno dessa temática silenciando corpos vozes identidades e subjetividades. (LIMA, 2021, p. 100).

Observamos que passado os anos desde a minha defesa de dissertação, eventos futuros nada progressistas trouxeram novamente a pauta da censura sobre a Literatura de teor LGBTQIA+. Por esta razão ainda nos perguntamos por que tanta violência simbólica e física recai sobre esta parte da população, embora saibamos o porquê. Analisar esta capa da revista acima, ainda requer compreender por que nossa educação restringe a sexualidade e respeito à diferença em seus currículos e práticas.

A sociedade contemporânea, em que pese vários avanços na área do direito na perspectiva da população LGBTQIA+, está passando por intensa polarização política. Neste cenário, ideologias se confrontam e se digladiam, porém muitas operam sobre a égide de valores cristãos, morais e religiosos. Senão vejamos este trecho do livro *A idade de ouro do Brasil*, em que políticos participam de uma festa com um grupo de travestis:

– É uma indignidade, isso sim! Pense na minha posição. Trazer para cá esses... esses **degenerados**.

E Otávio:

– É que está todo mundo cansado. A gente trabalhou para caralho, não é brincadeira cuidar do Brasil, concorda? Precisa relaxar um pouco. Sabe como é... **Eles** são artistas, vão dar um show pra divertir a gente, porra. Ninguém é obrigado...

Hermes, revoltado:

– Artistas uma ova! Esse é o pior dos **pecados**...

Lenílson não se contém:

– O que é isso, Hermes? Dando uma de freirinha pra cima da gente? (TREVISAN, 2019, p. 82,83).

As questões morais e religiosas se mesclam no contexto para definir pejorativamente a performance das travestis. Não raro eles se amalgamam para destilar toda ignorância, toda o preconceito e ódio às subjetivações e expressões não hegemônicas. É sabido que extrema direita tem papel reacionário e ultraconservador contra as pautas LGBTQIA+. Estas têm sido negligenciadas e o Brasil continua sendo o país que mais mata esta população³⁵. Deixando este aspecto casuístico, que já é por si só aterrorizante, voltando para as práticas educacionais, a escola, como produto homogeneizador da cultura vigente, molda os papéis sociais de acordo com uma higienização de comportamentos, sustentando os primados deste sistema heteronormativo. Para o sociólogo Durkheim, “a educação atua como um mecanismo de constituição de sistemas sociais os quais mantem e perpetuam o sistema de controle social vigente” (DURKHEIM, 1973, p.47). Há uma estreita relação entre sociedade, sistema econômico e educação. E para a educação de sua força de trabalho, os papéis a serem desenvolvidos não poderiam ser melhores definidos do que sob os valores patriarcais; senão sob os binarismos. O pai provedor e a mãe doméstica/domesticada. Ainda que a história registre uma alteração dos papéis, durante a substituição da mão de obra do homem pela da mulher no período de guerras, as condições de trabalho eram diferentes e a equiparação de direitos um anseio. A questão de gênero sempre inferiorizou a mulher. Por esta razão, os levantes feministas da primeira geração exigiam igualdade de direitos. A família monogâmica, a fidelidade da mulher, a paternidade genuína dos filhos, a sucessão, a herança eram o esteio desta sociedade patriarcal.

Com base sócio-econômico-político desenhado, ainda há muito por que lutar contra o preconceito e censura dos corpos LGBTQIA+ em nossa sociedade hodierna. Tal como na capa da revista, a interdição (cesura) ainda se observa nos meios sociais em detrimento do direito constitucional, feito em nome de preceitos éticos morais excepcionais e entendimentos religiosos dogmáticos. Parafraseando Foucault:

Diante dos desarrazoados, lunáticos, insensatos, loucos, anormais – é completamente possível fazer extensões não tão longínquas, às mulheres, aos negros e aos homossexuais – todos já foram objetos de controle pela estrutura ou aparato punitivo, administrativo ou canônico. Assim, Foucault fez um retrato deste sistema coercitivo e de punição em sua obra *Vigiar e Punir*, perpassando o suplício do corpo, da violência física até os métodos

³⁵ Dois relatórios sobre o índice de violência LGBTQIA+. O primeiro é do Governo Federal de 2018, o segundo trata-se do relatório anual feito pelo Grupo Gay da Bahia: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/acoes-de-gestoes-anteriores/biblioteca/relatorios-de-violencia-lgbtfohica>
<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>

humanitários com que se almejava construir um ser dócil e útil. (DIAS, 2013, p. 50)

A escola, bem como a sociedade, tem sido um ente controlador e domesticador dos indivíduos para que segundo este filósofo, o indivíduo se tornasse útil. Isto implica em considerar a educação de indivíduos não apenas como domínio de habilidades ou técnicas específicas, mas como um modo de produção cultural diretamente na forma como o poder e o significado são manipulados na construção e na organização do conhecimento. Este controle é vivido pela personagem Tiquinho, em *Em nome do desejo*:

As autoridades superiores expressavam-se, por exemplo, no direito de ler todas as cartas recebidas pelos seminaristas e eventualmente efetuar censuras antes de entregá-las a seus destinatários: liam, igualmente, os livros recebidos de fora e davam visto, permitindo sua leitura para Maiores ou Menores; não raro, proibiam certas obras que os próprios parentes enviavam as crianças, por perigosas ou demasiado mundanas [...] O regulamento aludia expressamente a natureza e necessidade dessas proibições para preservar a pureza de espírito dos futuros ministros do Senhor. (TREVISAN, 2001, p. 34).

O controle epistolar e das leituras refletem os constantes interditos aos quais a educação mais comprime do que promove uma criticidade, dos sistemas, da ordem e da própria formação heteronormativa imposta. Desta forma, a pedagogia deve ser compreendida a partir de sua relação com as questões religiosas, históricas, políticas, sociais e culturais, todas elas envolvidas nos meandros do poder, na dimensão que define Foucault (1992). Por esta razão, “as regras de funcionamento de uma escola presentes no projeto político-pedagógico e no regimento escolar não são neutras, [...] estão embasadas numa tradição militar”. (ANDRADE, 2015, p. 158). E ainda, segundo Foucault:

A escola edifício (máquina pedagógica que foi criada na Escola militar) deve ser um operador de adestramento. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político, prevenir devassidão e a homossexualidade, imperativo da moralidade. (FOUCAULT, 1993, p. 154).

Deste trecho em destaque, podemos inferir que, nos espaços educacionais (como no seminário), existe para além de uma moral cristã, a formação de seminaristas, estudantes ou qualquer do gênero se baseia nestes componentes de imperativo de obediência e valorização de uma virilidade erigida nos fundamentos de uma misoginia e homofobia intrínsecos. Na escola, por exemplo, estas relações de poder se dão no nível de quem detém o poder de educar e de

quem deve ser educado. Isto se reflete também nas escolhas tanto de uma forma mais geral, como em particular dentro da sala de aula. Para Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2015, p. 98).

Desta forma, revendo os papéis de poder, a escola e o(a) professor(a) podem funcionar como elementos catalisadores de mudanças, tanto em aspectos cognitivos como nas relações interpessoais estabelecidas. As relações de poder e de hierarquia entre os gêneros também se relativizam nesta atuação constante da crítica dos papéis sociais. Embora muitos professores ainda se furtam deste trabalho de ver cada subjetividade como elemento de sua própria pedagogia. Os reforços de uma heteronormatividade compulsória permeiam os discursos e ações docentes.

Em *Um corpo estranho*, Guacira Louro faz inúmeros questionamentos de como pensar uma pedagogia queer, como adequar este espaço normalizador e, por último, como traduzir a teoria *queer* para uma prática pedagógica na escola. Estas perguntas parecem navegar num navio a cabotagem, sem rumos, ou regras. Embora ela afirme que a teoria *queer* “também sugere novas forma de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2022, p. 44), esta tarefa de “estranhar” o currículo é deveras delicada, mas não impossível.

E diante desse cenário construído sobre a educação dos indivíduos, o que podemos dizer sobre a atual educação, sob a perspectiva do Letramento, que deve contemplar uma gama de corpos, sexualidades e gêneros numa sociedade pós-moderna? Como é a prática discursiva dentro da sala de aula diante das performances individuais de crianças e adolescentes LGBTQIA+? Para estas respostas, é preciso direcionar o ensino para qualquer tipo de sujeito, sem hierarquias, estereotipagem, valorização e desvalorização de histórias/corpos. Na busca desta resposta, mais uma vez, a autora faz um espécie de chamamento para que nos atentemos a um novo, um novo que permita reavaliar nossas condutas e anseios; de certa forma, uma maneira de promover justiça aos corpos invisibilizados e silenciados pelo regime heteronormativo. Segundo Louro (2022) os atributos de um currículo e uma pedagogia Queer promovem além deste dismantelo na ordem de naturalização dos binarismos, uma dimensão de pura criação de estratégias criativas e produtivas.

Os estudos voltados para a educação de indivíduos em estado de formação da sexualidade aumentaram nos últimos anos. No entanto, boa parte se detém à análises de questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança e do adolescente, bem como a propostas ligadas à formação de profissionais, práticas pedagógicas, curriculares e políticas públicas para a crianças do nível fundamental. Estes trabalhos relatam experiências vivenciadas no dia a dia das escolas infantis, no entanto, não contemplam as relações de gênero ali desempenhadas. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica neste sentido ainda necessita de estudos mais específicos nesta área. Por esta razão, um Letramento literário *queer* se torna uma importante ferramenta para empreender estudos nesta área bem como desmistificá-lo dentro das práticas escolares:

Considerar os corpos, as aparências, as identidades e as subjetividades da infância é viabilizar uma reflexão à luz da Teoria queer, em contraposição com as imposições heteronormativas e as práticas de letramentos escolares que inibem vontades, anseios, gostos, diálogos e experiências, vontades, anseios, gostos, diálogos e experiências do sujeito. (LIMA, 2021, p. 100).

As relações são performadas por meio da repetição dos padrões estabelecidos nesta constância de binarização do que é ser homem e do que é ser mulher; quais os estigmas de ser um ou outro; quais a possibilidades e interditos e obviamente, o que é aceitável ou não, inteligível ou não. Neste sentido, o estigma ou o estereótipo dos gêneros são firmados por características próprias que evidenciam virilidade e masculinidade. Num excerto do livro *Em nome do desejo* de Trevisan, percebemos que entre os meninos, que eram docilizados para serem padres, existiam características definidoras dos comportamentos indesejados:

– Quais seriam as características de um mariquinha?

– Fundamentalmente duas não jogar futebol e tomar banho diariamente como os dias de futebol se revezavam entre os maiores e menores jogadores só se banhavam a cada dois dias de modo que havia uma relação direta entre o excesso de banhos e escassez da aptidão para o futebol o contrário entre a prática do futebol e o banho exclusivamente com necessidade. [...] A essas características, acresciam-se outras suficientes, mas não indispensáveis, para configurar um mariquinha: jogar vôlei, emitir gritinhos de susto ou surpresa, ter horror ao jogo do garrafão e gesticular de um modo um pouco esvoaçante. (TREVISAN, 2001, p. 61).

]Nesta perspectiva, facilmente os alunos vão entendendo que o mundo e as práticas escolares que os cercam é mediada por estas estruturas que estereotipam; na organização espacial; no currículo, nos eixos formativos; nos trejeitos e também nas linguagens utilizadas

neste processo de interrelação pessoal. Mas, por outro lado, não percebem como estas escolhas estão promovendo um letramento restrito e limitado, que desconsidera suas subjetividades ou que rechaçam qualquer comportamento desviante. Segundo Kleiman, o letramento é:

É complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades muitos dos quais não tem necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 18).

A escola torna-se então este lugar de afirmação das diferenças, não porque elas devam existir, mas devido à qualidade própria da sua existência de acolhimento das diferenças. Mas se reafirma a todo o momento, como elemento fomentador destas diferenças por meio da perpetuação de valores, preconceitos, ideologias hegemônicas do comportamento. Por esta razão, a resistência à diferença deve ser diariamente combatida. A diferença surge como elemento dinamizador destes binarismos, das polarizações comportamentais do que é ser masculino e ser feminino. Alcançamos então, a ligeira compreensão da existência de masculinidades, feminilidades, as expressões de sexualidades e expressões diversas de gêneros. Em meio a esta atmosfera limitadora das práticas escolares, o letramento *queer* surge como uma ferramenta para desenvolver uma escola mais inclusiva e sem a normatização rígida de currículos, indicações de leitura, escolha de textos literários. Uma pedagogia queer, como sugere Louro:

Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos ‘diferentes’, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. (LOURO, 2001, p. 11).

Louro (1997) faz um chamamento para que os docentes sejam desafiados (e deixar-se desafiar) pela emergência deste novo, que instiga deste profissional sensibilidade para ouvir, ver e sentir as múltiplas formas de arranjo destes sujeitos. Neste excerto ela reforça este chamamento. O(a) professor(a) deve literalmente se destituir das construções estabelecidas por um currículo já estabelecido sob as normas estruturais e estruturantes de nossa sociedade patriarcal e heterossexista. Segundo a professora, o olhar da escola para si mesmo deve ser

mais meticoloso, é preciso literalmente sentir as paredes, percorrer salas e corredores, é “preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios” (LOURO, 1997, p.59).

O trabalho do(a) professor(a), de fato, não se torna mais fácil neste sentido, mas mais elaborado e sensível às diferenças dentro do microcosmo da sala de aula. Às vezes, é mais difícil lidar com um(a) professor(a) resistente do que com uma escola com um currículo mais inclusivo, pois a dissimulação na prática pedagógica é sutil e inconsciente.

Ainda segundo Louro (2013), embora exista uma noção singular de gênero e sexualidades, a escola permanece neste panóptico lugar de manter uma estrutura centralizadora, legitimando uma masculinidade e uma feminilidade na conformação dos gêneros. Ela ainda prossegue na esteira deste entendimento, e sugere que o papel dos educadores seria de desestabilizar estas “verdades únicas”, revelando os interesses políticos de uma hegemonia comportamental. Neste sentido, é importante identificar pequenos, mas relevantes aspectos desta valorização de estereótipos e a provável primeira manifestação destas verdades, que partem das armadilhas oriundas de nossa linguagem. Fato constatado nas discussões na sala de aula em que os alunos comprovam entre si a representação dos estereótipos em suas falas e atitudes; textos e discursos nos quais o machismo e o sexismo são demonstrados sistematicamente, operado pelo senso comum.

A linguagem funciona como primeiro elemento transformador da capacidade do indivíduo de se relacionar, interpelando, discutindo, dialogando. No entanto, pode ser um instrumento de conquista e supressão de singularidades. Na escola, não poderia ser diferente, vez que os currículos, as normas, as formas de avaliar e o material didático reproduzem as ideologias hegemônicas no que diz respeito aos comportamentos padronizados. Invariavelmente, ainda por uma questão de a nossa própria Língua Portuguesa flexionar os adjetivos e substantivos no masculino (masculino genérico, o neutro do latim), refletindo uma verdadeira exclusão dos gêneros e privilegiando o sexismo linguístico. Os resultados obtidos neste momento são latentes, vez que alguns alunos observaram nos seus próprios livros didáticos a escolha da flexão do masculino plural para as sentenças onde os gêneros são tratados; não somente quanto à gramática, mas em todas as outras disciplinas.

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar modificando a Hierarquia entre quem educa e quem é educado (MISKOLCI, 2021, p. 47).

Por isso, é importante a relação professor(a)-aluno(a), no sentido de que educadores devem mais propiciar o contato com o outro de uma forma menos normalizadora, apresentando as diversidades de discursos, subjetividades e formas de aprender. Paulo Freire fala de uma educação ainda insistente que perpetua uma forma monocórdica de se narrar os fatos; a narração escolhe um narrador e um interlocutor, que apenas ouve e não opina.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria bancário. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2015, p. 87).

Uma prática inclusiva, apostando nas diferenças é justamente o objetivo desta prática libertadora freiriana. À medida que um(a) professora(a) se distancia deste ideal de liberdade, ele(a) começa a impossibilitar que os corpos subjetivos manifestem suas possibilidades ontológicas e criativas. Segundo Louro (1997), não basta apenas denunciar a exclusão dos LGBTQIA+ em currículos e ações na sala de aula, mas desconstruir a fábrica que produz a heternorma. O(A) professor(a) que centraliza suas idiossincrasias é elemento repressor destas possibilidades; é engrenagem na máquina que atropela e comprime as experiências escolares ao engessamento de práticas libertadoras.

5 A RECEPÇÃO DA FORTUNA CRÍTICA SOBRE JOÃO SILVÉRIO TREVISAN

Para a abordagem de um Letramento Literário Queer, escolhemos duas obras sobre as quais a proposta de letramento queer foi elaborada. Portanto, neste momento, faremos uma incursão sobre a importância das obras de João Silvério Trevisan, bem como do trabalho multifacetado deste escritor. Então, passearemos agora pelas duas obras elencadas para este estudo.

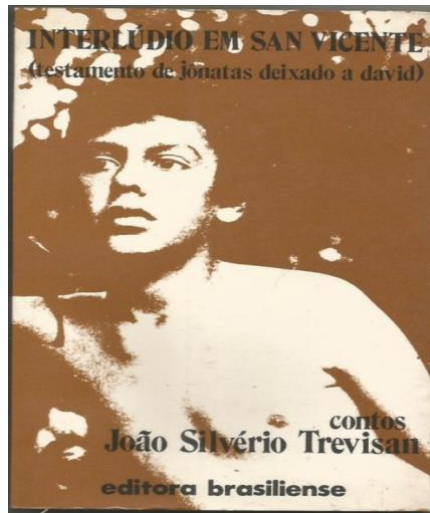


Figura 9: Capa do primeiro livro de contos de João Silvério Trevisan

O primeiro livro publicado de João Silvério Trevisan foi *Testamento de Jônatas deixado a Davi*. Trata-se de um livro que reúne vinte contos. O conto que dá nome ao título é de tom confessional, vez que se confunde com a própria história do nosso autor-personagem, ex-seminarista. Neste conto: “a narrativa, que traça a descoberta da sexualidade, assim como os impulsos da homoafetividade, permite contrastar com fatos autobiográficos do autor, que partiu para o seminário a fim de fugir da violência do pai” (ALMEIDA, 2021, p. 2). A partir deste pequeno introito sobre a vida de Trevisan será quase corolário dizer que esta obra inicial se liga, ramifica-se ou reverbera em outras como *Em nome do desejo* (o qual analisaremos adiante) e *Pai-Pai* de 2021, uma espécie de relato de sua relação conflituoso com o seu pai. Encontramos esta passagem no conto citado: “Em princípios do ano letivo de 1954, ainda antes de completar dez anos, eu parti para o seminário [...]. Para os machos da família Trevisan, igreja era coisa de mulher (TREVISAN, 2018, p. 67). Este excerto é um bom ponto de partida para entender autor/obra nesta relação autoficcional ou autodramática em que a questão da sexualidade permeia tanto urdidura quanto a vida.

João Silvério Trevisan é um dos mais celebrados escritores do Brasil. Nascido em Ribeirão Bonito, em 23 de junho de 1944. Em sua biografia consta uma série de ações não somente na Literatura, mas como, jornalista, cineasta, dramaturgo e defensor da comunidade LGBTQIA+. Inclusive sua atuação como jornalista tem uma grande importância para o movimento gay, pois ele fora um dos fundadores, já no final da época da Ditadura Militar, em 1978, da revista gay: *Lampião na Esquina*.



Figura 10: Edição 0 do Lampião da esquina.³⁶

No cinema, àquela época denominada cinema marginal, participou no final da década de 1960 da Boca do Lixo, polo de produção cinematográfico em São Paulo. Nesse período, um de seus trabalhos intitulava-se *Orgia ou o Home que deu cria*. Este filme foi realizado em 1970, mas logo foi censurado pela ditadura militar.

Há em **Orgia**, portanto, este duplo movimento de afirmação de uma nova poética (mais ligada às lições tropicalistas) e de recusa à postura de intervenção sociológica na realidade, típica do cinema novo. Nos dois casos, é o cinema novo o principal interlocutor do filme, e o Brasil, o seu drama central.³⁷

Recentemente, o filme *Orgia* foi disponibilizado em algumas plataformas digitais para assinantes. Assim é possível conhecer esta faceta do escritor e roteirista que foi banida dos cinemas, na sua época de estreia em 1970, por conta da ditadura militar no Brasil.

³⁶ Edição Zero na íntegra: <https://repositoriointeragir.c3sl.ufpr.br/xmlui/handle/123456789/3>

³⁷ <http://www.contracampo.com.br/30/orgia.htm>



Figura 11 - Atores em cena do filme *Orgia ou o homem que deu cria*.³⁸

A bibliografia do autor consta de um vasto acervo de livros escritos. Alguns ganharam versões atualizadas, como *Devassos no paraíso*, *Seis balas num buraco só*, *Vagas notícias de Melinha Malchhiott* e, recentemente, *Em nome do desejo* que foi traduzido para o Inglês. Sobre a importância de *Devassos no Paraíso*:

João Silvério Trevisan escreve pública em 1986, *Devassos no paraíso* (2000), dedicada traçar a história silenciada da homossexualidade no Brasil do período colonial até. Esta obra merece destaque não apenas pelo trabalho de reino escrever um discurso silenciado na historiografia brasileira ele traz também uma das primeiras, senão a primeira, tentativa de resgate de uma literatura marcada pela homossexualidade no Brasil[...] é a preocupação com o estabelecimento de uma genealogia de autores gays na literatura brasileira através do tempo que se vê retratada em sua obra (ALÓS, 2012, p. 3031).

A versão que chegou a nossas mãos é a de 2020 que trouxe várias atualizações especialmente no campo literário ao incluir novos nomes da Literatura contemporânea *queer*. Justamente por estas atualizações que o trabalho de Trevisan permanece referência para os estudos de cunho antropológico e literário. São relançamentos do escritor que justificam o lugar de destaque neste trabalho ao trazer duas obras muito interessantes pra além da experiência estético-literário, questionando as subjetividades *queer*.

Escolhemos trabalhar dois textos de sua autoria. A primeira foi *A era de ouro do Brasil* no qual invadimos um cenário político do Brasil de 2009 em que a onda direita

³⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/09/censurado-orgia-irritou-glauber-rocha-e-inaugurou-o-cinema-queer-feito-no-brasil.shtml>, acessado em 18/07/2022.

ultraconservadora se aninhava em conchavos políticos e planos para mudar os rumos de nosso país. Neste momento, entra a trupe de travestis comandadas pela Vera Bee, a rainha das travestis cuja função era divertir este grupo de deputados e articuladores. Cenário criado com o objetivo de colocar no palco demandas e pautas políticas importantes para o nosso país. Depois trouxemos para discussão os espaços performáticos do Seminário, onde acompanhamos a história de um ex-seminarista que se vê diante do confronto entre passado e presente. Neste conflito, todo o percurso de sua experiência de vida, permeada pelo pecado e o desejo é relatada em *Em nome do desejo* que foi escrito em 1983.

Ao lado de *Devassos no Paraíso* temos *Seis balas num buraco só*, livros que revelam outro lado, o lado pesquisador de João Silvério Trevisan. Não à toa, o primeiro livro é alcunhado de ‘Bíblia da Homossexualidade no Brasil’. Como já mencionamos, uma verdadeira investigação de fatos, documentos e pessoas que representaram parte da história e do movimento LGBTQIA+ no Brasil. Já em *Seis balas num buraco só* temos o pesquisador enveredando pelo mundo da masculinidade tóxica, investiga a natureza violenta do gênero masculino em questão.

Em 2022, Trevisan relançou *Vagas Notícias de Melinha Marchiotti*, tal resgate tem a ver com o devido tratamento que não foi dado a esta obra de fluxo errático, mistura de diário e ressentimentos, a tira colo acompanhamos este leitmotiv que é a vida de Melinha Marchiotti.

Ainda que *Vagas notícias de Melinha Marchiotti* apresente características da literatura produzida nos anos 1980 – como fragmentação da narrativa, a montagem cinematográfica, a revisão da história etc. – Trevisan, sempre na vanguarda, inaugura a literatura queer no Brasil. O autor desestabiliza o código criando um texto à deriva: não pertence a um gênero reconhecível nem de fácil classificação. Do mesmo modo, a temática homoerótica ocupa uma função que vai muito além da mera história de amor homossexual. (CAMARGO, 2022, p. 344).

Este livro tem toques de diário, de registros literários e missivas. O tom confessional de quem tem o ofício de escritor no Brasil e uma metalinguagem que nos coloca em contato com o próprio processo de escritura do texto literário em progresso. É uma obra de tom misto, difícil de classificar, mas que revela uma tensão erótica, é irreverente é ousado e perturbador ao mesmo tempo.



Figura 11: Evento literário da FLIDS.

João Silvério Trevisan é um homem de muitas histórias. Sua vida se confunde com a própria história do país. A ditadura militar foi combatida pelo confronto ideológico e ontológico contra a máquina repressora do Estado. Militante, ativo ainda hoje pela liberdade do corpo, do gozo. Em fevereiro de 2019, tive a honra de receber o convite para participar do evento literário da FLIDS. Tratava-se na época, a primeira feira literária da diversidade sexual no Ceará. Vários nomes da literatura contemporânea LGBTQIA+ integraram a lista de participantes. João Silvério Trevisan fora convidado para palestrar sobre sua importância no movimento LGBT e na literatura nacional.



Figura 12: Participação de João Silvério Trevisan na I FLIDS, Fortaleza-2019

Para apenas ilustrar este final, deixo registrado as seguintes palavras do escritor João Silvério Trevisan que já palestrou em inúmeros eventos literários no Brasil e no exterior. Registro umas de suas últimas entrevistas, pós-pandemia, em que o autor fez o lançamento do livro *Vagas Notícias de Melinha Marchiotti*, durante o evento do Mix Brasil literário, realizado em novembro de 2022:

Eu estou extraordinariamente feliz. Primeiro, porque eu lutei décadas para relançar *Vagas notícias* e segundo porque eu estou integrando para as pessoas aquilo que eu descobri como sendo um instrumento de liberdade na literatura. Foi o livro que eu escrevi com o maior cabedal de liberdade e de transgressividade. Então vocês partem disso por favor e mergulhem naquilo que eu pretendi revelar. Nossos corpos são uma festa e várias notícias é resultado dessa festa³⁹.

5.1 As obras literárias: *A idade de Ouro do Brasil* e *Em nome do desejo*

5.1.1 *A idade de ouro do Brasil: poder, política e travestilidade*

Ferina faz um gesto abarcando as outras colegas. Grinalda se aproxima solidária. E Lili, *sabe quantas vezes fui presa? Perdi a conta era só uma viatura passar os alibãs⁴⁰ paravam e lá ia a bicha preta chutada para dentro feito bicho até a delegacia*. As demais sabem do que ela fala. A mágoa guardada solta súbita quase o mesmo tempo, em catarse coletiva. Não podem calar. Grinalda, *fui colocada na rua por minha família eu ainda nem tinha terminado o grupo escolar, feito cadela*. E Dalila, *sabe quantos primos me estupraram quando criança? Cinco, sem contar um tio e os vizinhos*. E Gloriosa: *fiquei mudando de escola em escola porque apanhava dos colegas, era o viadinho da classe*. E Grinalda, *tem as surras primeiras do meu pai depois da rua, já perdi a conta das vezes que eu fui parar em pronto-socorro aguardando horas no corredor*. E Gloriosa, *me deram um coiô⁴¹ no banheiro masculino, eu queria ir no feminino, mas não podia, então mijava na calça*. E Dalila: *sabe quando comecei a prostituição? Com doze, doze anos e eu na estrada, sendo comida por caminhoneiro, por uns trocadinhos*. E Lili, *leveí mas também de muita porrada fiz os alibãs sentir o gosto do meu sangue*. Para comprovar, Lili Manjuba e estende na cara de Abelha seus dois braços coberto de cicatrizes de gilete e estilete. É sua melhor escultura. (TREVISAN, 2019, p. 70).

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=D6wSzwNZj1g&t=1733>

⁴⁰ <https://gepss.files.wordpress.com/2011/04/aurelia.pdf>

⁴¹ <https://gepss.files.wordpress.com/2011/04/aurelia.pdf>



Figura 13: Capa do livro *A idade de Ouro do Brasil*.

Segundo Trevisan, os seus romances *Ana em Veneza* (1994), *Rei do cheiro* (2009) e *A idade de ouro do Brasil* (2019), fecharam um ciclo de uma trilogia de Exílio Brasileiro. Esta afirmação foi feita numa conferência proferida pelo autor no dia 28 e outubro de 2019, na sede do Instituto Vera Cruz, em São Paulo. A palestra se intitulava: *As funções da escrita e os tempos de ódio*. João Silvério Trevisan sofreu as agruras do regime militar de 1964, sendo um dos muitos exilados pelo regime àquela época – não apenas pela questão ideológica, mas também por conta de sua sexualidade. Não seria estranho se ele não pontuasse essas questões em suas obras. Mas antes de ser apenas um cronotopo deduzível, ele nos fornece análises apuradas do nosso *Zeitgeist* nestas obras mais recentes. A questão política do extremismo de direita e de repressão dos regimes totalitários sempre recheiam seus romances e suas palestras que realiza em todo o Brasil. Então, a partir desta situação temos indicativos de que o compromisso com a realidade do Brasil, em seu viés político e socioantropológico, é um *leitmotiv* presente na obra do autor. De fato, *A idade de Ouro do Brasil* é um livro sobre política no governo e política dos corpos LGBTs. A narrativa gira:

...em torno de um grupo de políticos e empresários oportunistas que se reúne para fundar um partido, com o propósito de maior inserção no poder político do país. Ao final dos trabalhos, convidam uma trupe de travestis para alegrá-los com uma festinha regada a drogas e sexo “fora dos trilhos”. (TREVISAN, p. 122, 2019).

Embora o caráter fortemente político: “fiz sérias atualizações à narrativa, trazendo a ação para o auge do governo Lula, em 2009, em meio às inovações políticas, como maior preocupação social, e novidades tecnológicas, como a internet”. (TREVISAN, p. 122, 2019),

outras questões sociais são trazidas na urdidura do autor. De fato, há uma forte demarcação deste espaço político na obra com o intuito de contrapor as realidades econômicas e sociopolíticas daquele tempo e que reverberam na atualidade. As ideologias e políticas (de estado, de governo e dos corpos) se confrontaram no campo das ideias e das ações. Há cenas memoráveis dos acirramentos partidários em que a esplanada dos ministérios teve “muros” dividindo-a em duas alas. Tais manifestações aconteceram em 2016, 2018 e 2020. Para além da política, as questões de gênero e sexualidade sofreram bastante ataques por conta da mudança de governo registrada pelo autor durante o governo Lula. Neste diapasão, Trevisan vai colocar, como em protesto, o protagonismo, em tom quase profético, de personagens travestis.

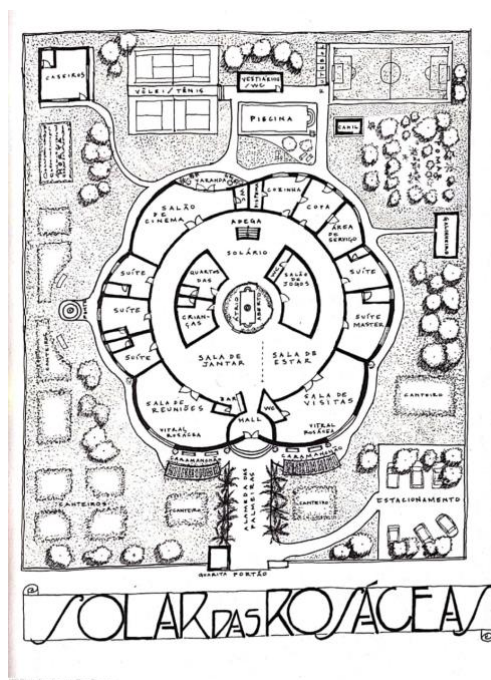


Figura 14: Planta baixa da Mansão Solar das Rosáceas

O livro é aberto com uma planta baixa do Solar das Rosáceas (vide figura 13) – mais uma vez o autor utiliza o recurso das plantas arquitetônicas, seguindo talvez um estrutura de pensamento da célula, do lugar de performance e de escrutínio disciplinar. Segundo Foucault (2014) o *quadriculamento* deve dizer onde encontrar cada indivíduo. A planta acima, então, registra cada canto da mansão, onde se deflagra toda a urdidura deste romance/roteiro, tanto as de cunho político como as de cunho ontológico das personagens. É quase inefastável a semelhança que esta mansão tem em relação à Manderley⁴², do filme Rebecca de Alfred

⁴² [https://en.wikipedia.org/wiki/Rebecca_\(1940_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Rebecca_(1940_film))

Hitchcock. Ambas estruturas arquitetônicas ganham vida, como se fossem verdadeiros espaços antropomórficos nas narrativas. Aqui o Solar das Rosáceas ganha dimensões para além de sua estrutura residencial e passa a compor um cenário oracular e sepulcral ao mesmo tempo. Este romance, então adaptado, mantém as características do roteiro não somente pelas cenas narrativas construídas com potencial fílmico, mas também pela estrutura formal com a qual cada capítulo é encabeçado. O autor utilizou a expressão ‘sequencial’ seguida de números, como se fosse, de fato, as tomadas cênicas de um roteiro de filme.

Nos sequenciais 1 e 2, Trevisan nos apresenta parte da trupe de travestis que estão prestes a se deslocar para o Solar das Rosáceas. Neste momento, já se delineia alguns aspectos importantes das personagens a serem paulatinamente apresentadas, mas já nos incita a perceber o linguajar (pajubá)⁴³ adotado pelas Afrodites da Paulicélia. Esta linguagem funciona como uma espécie de dialeto paralelo a nossa língua, revelando suas características marcantes: a localidade do gueto e o uso pra comunicação (como resistência e subversão) pelas travestis.

Lili e Grinalda se apressam a pedir proteção, em conjunto:

– Laroîê, Exu, meu pai! Patakori, Ogum!

– Laroîê, Exu! Eparrei, Iansã, minha mãe! (TREVISAN, p. 23, 2019).

Entre o sequencial 2 e o 3, o autor faz a descrição do ‘dramatis personae’, como se fosse um memorial descritivo dos personagens do filme – geralmente este instrumental de apresentação das personagens faz parte dos roteiros de cinema. Neste momento há uma pausa na narrativa para adentrarmos o mundo de cada uma das travestis.

(...) os profetas eram perseguidos. Para mim, as travestis nesse livro são as profetas. Tenho horror em pensar a realidade como uma coisa superficial e bonitinha. Meu projeto era criar personagens muito densos, especialmente as travestis, que são as protagonistas, e por isso há uma descrição detalhada do ponto de vista psicológico. Queria elevar essas personagens da margem para o lugar de profetisas porque elas tiram as máscaras que todos ali usam (...)⁴⁴

⁴³ Também chamada de bajubá (com “b” ao invés de “p”), a linguagem pode ser definida como o “repertório vocabular e performativo de certa parcela da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), explicou à SÚPER Carlos Henrique Lucas Lima, professor da UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia) e autor do livro *Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*. “É uma série de palavras que tem sua origem no nagô e no iorubá [grupos étnico-linguísticos africanos], e considera apropriações linguísticas feitas por homossexuais e travestis.” Tanto o nagô quanto o iorubá, falados em países da África Ocidental, chegaram ao Brasil com escravos africanos. Disponível em <https://super.abril.com.br/cultura/o-que-e-o-pajuba-a-linguagem-criada-pela-comunidade-lgbt/>. Acessado em 11/05/2020.

⁴⁴ <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2020/02/04/joao-silverio-trevisan-a-crise-do-masculino-se-instaurou-em-brasilia-398958.php>, acessado em 11/05/2020.

De fato, as travestis ganham relevância na narrativa, fato que não é demonstrado com tanta importância como os outros seis personagens que fazem parte da história principal. Neste memorial descritivo, a lista é encabeçada por Vera Bee, a travesti líder ou a travesti mãe. Ela é assim descrita pelo autor:

Vera Bee: ou abelha rainha. Líder e empresária informal do grupo “Afrodites da Pauliceia”. Faz estilo mais para *drag queen* do que propriamente travesti, já que se monta nos fins de semana ou em circunstâncias especiais, sem usar silicone nem hormônios. No peito, apenas um sutiã acolchoado. Durante a semana, é professor universitário de História da arte (às vezes corrige para semiótica, conforme a ocasião requer). (TREVISAN, p. 23, 20219).

Aqui importantes aspectos são desvelados sobre a personagem protagonista, Vera Bee. A performatividade da personagem é caracterizada pela transitoriedade de suas performances, uma pela arte drag queen e outra pela docência, como professor. As questões de gênero ou de performatividades de gênero são trazidas no bojo da construção desta identidade da travesti líder do grupo. Performatividade é aqui tratada de acordo com a teoria queer presente nos trabalhos de Judith Butler:

O gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido. O gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. No desafio de repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em *A genealogia da moral*, de que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se: o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra – a obra é tudo”. Numa aplicação que o próprio Nietzsche não teria antecipado ou aprovado, nós confirmaríamos como corolário: não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2019, p. 56).

A autora traz mais questionamentos do que afirmações, no entanto o ato performativo exige repetição deste modelo criado. Em resumo, Butler vai contestar até mesmo esta existência prévia do sujeito, como sendo impossível ele já não ter sido pensado, em sua gênese, numa conformação, numa expectativa de gênero. Portanto, para a filósofa os atos constitutivos dos gêneros seriam ações repetidas à exaustão para promoção de determinado gênero. E o que a drag queen faz seria uma paródia deste feminino, que pode ser ‘imitado’ por conta de marcas do gênero reconhecíveis (repetidas, reiteradas). Por outro lado, a travesti seria uma figura

disruptiva, pois clama para uma ambiguidade, talvez um fracasso. Um fracasso como diria Halberstam (2020) é algo que as pessoas *queer* sempre souberam fazer, escapando das normas disciplinadoras do comportamento. Uma figura abjeta – termo usado por Butler e teóricos *queer* – que ressignificando estas terminologias pejorativas como xingamentos, humilhações e injúrias, segundo Miskolci (2021) a partir destas experiências promove-se um outro olhar sobre o aprendizado. Desta forma, esta figura ‘abjeta’ da travesti: “subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero. (BUTLER, 2019, p.236).

Neste sentido, Trevisan promove a mesma disrupção dos sentidos acerca de gênero e performance de gênero ao se referir a Vera Bee como travesti ou *drag queen*. Não apostando numa ação instrutiva ou de taxonomizar questões relacionadas a este assunto, o autor vai protagonizando esta personagem que é um misto de saberes e de ontologias cunhadas pela sua corporidade. Mas não deixa de ser uma provocação a menção da performance como ato contingencial a este professor que se utiliza de seios posições para a realização da performance. Ainda segundo Butler (2019) ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do gênero – assim como sua contingência. Há uma verdadeira desnaturalização dos pressupostos das diferenças entre sexo e gênero. Além disso, o autor coloca em cena, sob a condução da sua narrativa, a figura de uma persona completamente excluída da seleção de protagonistas, se pensarmos numa produção canônica nacional. Pois, segundo Dalcastagnè:

(...) a partir dessas ausências, foram-se constatando outras, entre as personagens mesmo – das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres. Se eles estão pouco presentes no romance atual, são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro. Os lugares de fala no interior da narrativa também são monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 15)⁴⁵

Não bastasse apenas dar visibilidade ao assunto das ausências de corpos não binários em suas obras, Trevisan permite adentrar o *ethos* deste grupo de travestis que operacionalizam suas linguagens, suas trajetórias – marcadas por situações específicas e socializadas –, seus corpos dissidentes e o protagonismo na narrativa. Ao apontar as vidas destas travestis e colocá-las no centro e paralelo às discussões políticas que se avizinhavam naquele tempo, o autor põe em prática uma estratégia de não-silenciamento, observado no resultado da pesquisa de

⁴⁵ <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846066.pdf>

Dalcanstagné aqui citada. Embora seja discutível o papel desenvolvido pelas personagens travestis ao longo da urdidura, somos confrontados de forma reflexiva com seu estilo de vida, condições sociais, abrigo familiar, a composição das relações interpessoais, bem como de toda a estrutura política-econômica-social a que este público está submetido.

Poucas críticas foram realizadas acerca deste livro de João Silvério Trevisan por conta de sua recente circulação em 2019. O “tempo grande” de Bakhtin (2017) não foi atingindo com estudos diacrônicos, o tempo deste livro é a sua localização crítica dentro do seu tempo e contexto hodiernos. É um retrato do Brasil contemporâneo. No entanto, não é apenas um texto localizado no nosso tempo, mas também com as problemáticas do nosso tempo. Em *A idade de Ouro do Brasil*, Trevisan coloca como protagonista uma travesti, ou um grupo de travestis capitaneados pela Vera Bee: “Ou Abelha rainha. Líder e empresária do grupo ‘Afrodites da Pauliceia’. Faz estilo mais drag queen do que propriamente travesti... durante a semana é professor universitário...” (TREVISAN, p. 23, 2019). Neste pequeno cenário descritivo temos já uma questão espinhosa em nossos estudos sobre teoria literária. Mas nos enviamos neste lugar caótico que é o Brasil de Trevisan. Um país que margeia a surrealidade e a imprevisibilidade. Uma condição que se repete em forma especular em seus romances citados alhures que encerram esse ciclo ensimesmado em desvendar o Brasil. Tanto em *A idade de ouro do Brasil* com em *Rei do cheiro* nos avizinhamos com este Brasil que abraça a meritocracia, o neoliberalismo. Tanto que essa trilogia dos romances de Trevisan parecem repetir um cenário no Brasil que não muda. Segundo o escritor Alexandre Willer Melo:

Incrível como a conjuntura em que esse império é construído não difere em nada da atual, uma nova elite que ascende ao poder através de um mito messias, novos empreendedores que acreditam piamente no capital e na meritocracia, o fisiologismo social e político que faz a máquina engrenar, as celebridades que alimentam os algoritmos, enfim, está tudo ali, o livro poderia ter sido escrito entre 2018 e 2022 sem qualquer problema⁴⁶.

Nada mais atual ou que não muda neste país que ainda se vê preso a uma colonialidade de costumes, numa identidade nacional esfacelada por ordem deste colonizador, nas masculinidade tóxica também tomada de empréstimo deste europeu belicoso. Enfim, temos em *A idade de Ouro do Brasil* uma tentativa de resgate dos tempos áureos do Brasil, mas que de fato se revela no nosso passado atávico que não se desenvolveu, nem mesmo na ficção de uma

⁴⁶ <https://www.goodreads.com/review/show/5254069014?fbclid=PAAaaLuQTdU7TrwZetfub4SbJN2ur-UCM8UmH24ak1BdBV3XEI6HtXec2MjQE>. Acessado em 11/01/2023.

país carnavalizado. Mas não tomem as ‘Afrodites da Pauliceia’ apenas como elementos alegóricos ou figurativos de uma nação em construção tardia. Está mais para uma experiência comunista/materialista, de socialização de sentimentos e afetos, de uma liderança/autoria *queer*, de uma simbologia burlesca de um país que se diz multicultural, mas que ainda rechaça, vilipêndia e mata seus povos originários, suas matrizes africanas, suas mulheres e sua população LGBTQIA+.

5.1.2 *Em nome do desejo: o labirinto do pecado*

Buscava-se a morte de todo pecado. E o corpo era seu túmulo. (TREVISAN, 2001, p. 39).

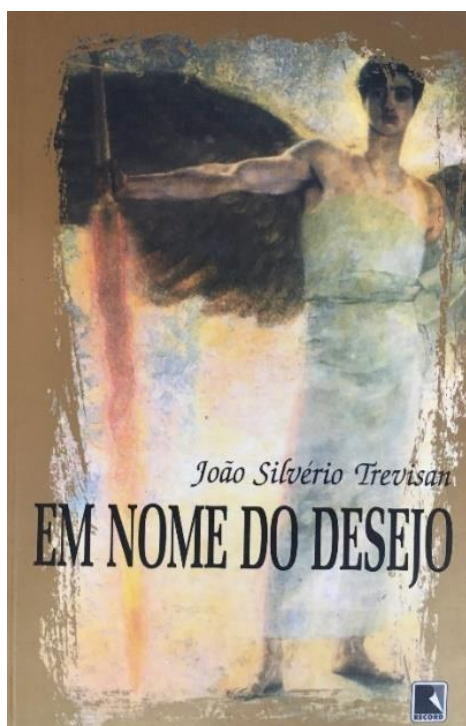


Figura 15: Capa do livro *Em nome do desejo*.

Temos aqui o que chamamos de *Bildungroman*⁴⁷ que se trata de um romance que acompanha o crescimento tanto físico, como moralmente – de forma extensiva, podemos

⁴⁷ Romance de formação. Segundo Sarah Salin: “Esses romances traçam a jornada metafórica ou literal do herói ou heroína da inexperiência e da ignorância até a experiência, passando pelo estágio no qual o espírito [...] comete

elencar elementos psíquicos, culturais e sociais. Ou seja, acompanhamos toda a trajetória desta personagem ao longo do processo da leitura. De fato, a carga narrativa se estrutura neste crescimento humano da personagem. Segundo Aristóteles (2011) no seminal livro *A poética*, as personagens devem ter tamanhos diferentes para a representação de suas realidade e qualidades. Como seriam representadas as personagens de Tiquinho e seu duplo, e como resultaria, neste processo a figura de Abel? A pergunta nos lança no caminho destes dois jovens que se veem apaixonados. A bem da verdade, acompanhamos toda a aflição do páthos, da descoberta do desejo e do pecado por meio da visão de Tiquinho. No Romance temos o resgate de uma história vivida por Tiquinho quando tinha 13 anos. Tal como a personagem proustiana que volta a uma lembrança ao comer uma madeleine; temos João, o adulto, que ao atravessar os portões do antigo Seminário, retorna aos tempos em que uma grade paixão que se escondeu entre aqueles muros.

Em *Em nome do desejo* temos uma história que começa e termina sendo narrada por um homem adulto, por volta dos seus 40 anos. Seu nome é João – que pode ter sido o próprio Trevisan já que ambos são ex-seminaristas – cujo apelido Tiquinho revela muito de sua estrutura física e estereotipada. Em resumo, a história narra a experiência de descoberta da paixão dentro deste seminário entre Tiquinho e Abel Rebedel. Ambos são adolescentes de 13 e 14 anos respectivamente. Mas o salto no tempo passado se faz por um exercício narrativo usando uma entrevista diante de um espelho. Este funciona não apenas como um refratário da imagem, onde questões freudianas e lacanianas digladiam. Está para além do narcisismo, talvez uma assunção da incompletude. O fato é que entre Tiquinho e Ticão, adolescente e adulto respectivamente, confrontam-se no campo da minado da memória. Segundo Venturelli (1988) há uma busca de uma totalidade cujo final pode ser um sentimento de reprovação do experimentado.

O enredo está centrado neste duplo, neste Tiquinho do passado que é entrevistado por seu duplo cerca de 27 anos depois. Agora, já casado com uma mulher, volta àquele seminário. A tentativa de reencontro se disfarça de memória ressentida. Para isso, ele se enclausura no que era seu antigo quarto, disposto a escavar do passado respostas para a sua atual existência. No quarto há um espelho, uma caveira abajur, que não passa despercebida como uma referência shakespeariana do conflito existencial. O reflexo no espelho deflagra o duplo. E então a acareação se inicia por meio de uma entrevista.

uma série de erros durante o percurso de sua jornada educacional, reconhecendo cada erro à medida que progride e assimilando a lição proporcionada pelo erro antes de seguir para o próximo estágio. (SALIN, 2022, p. 36).

Pois bem, crânio coroadado. Sigo meus passos, indo e vindo pelo quarto que a insônia transfigurou. Sou o que foi e o que veio. Vejo-me à esquerda. E à direita, meu duplo, eu mesmo. Sofro alheias tensões, de puro medo. A seguir assisto à minha rendição. Vejo minhas mãos juntando-se diante do rosto e sou impotente para não me entregar à confissão (TREVISAN, 2001, p. 23).

A "escavação" é feita por inúmeras perguntas que esmiúçam este passado com todos os detalhes que Tiquinho responde com genuína franqueza. "Quando começou essa necessidade de ir sufocando desejos e pretensões, para viver o que aprendi a chamar de 'vida sensata'?" (TREVISAN, 2001, p. 21). O vórtice de lembranças então é acionado e enveredamos dentro desta paixão criada dentro dos limites da disciplina católica, do rigor de heterossexualidade obrigatória e do medo.

A religião investe no espírito, como se o homem fosse uma abstração paradisíaca ou estivesse sempre no limiar de chegar ao éden absoluto. Os adolescentes investem no corpo. Nele e com ele embriagam-se e deslumbram-se; com ele gozam e sofrem porque, antes de seres erotizáveis, são seres de linguagem e esta estampa a proibição, inculca o medo, provoca a culpa (sempre um índice monológico), condiciona-os num gueto onde aprendem-se diferentes ((VENTURELLI, 1993, p. 8).

Não é possível analisar ou ler esta obra sem enfrentar questões de ordem religiosa e de moral catequista. Estas são pilares na condução das personagens centrais aqui neste romance, pois elas digladiam entre si e entre seus medos sob a ordem católica. Desnecessário dizer o quão rígidas são as religiões cristãs em relação à sexualidade. Se tomarmos a Igreja Católica, e a visão determinista dos desejos homossexuais não são nada condescendentes. Então, temos aqui um conjunto de situações que operam nestes corpos aprendizes do Seminário: a família, os papéis sociais, a sexualidade e a Igreja.

Ao longo de toda a obra temos uma estrutura narrativa bastante *suis generis*, pois a condução da narrativa se dá por perguntas e respostas. Há de se fazer uma pequena observação semiótica em relação a quem pergunta. Todas as perguntas são iniciadas com a insígnia de uma cruz (ao que tudo indica se assemelha a uma cruz de malta, um referência às cruzadas), enquanto a resposta se inicia apenas com um travessão. Esta qualidade dá ao ser (o duplo) inquisidor, uma grau de importância e ordem, pois este conduzirá as perguntas e orientará os passos deste homem pelo passado.

Mas o que enfrentamos neste leitura pendular, em que o passado volta para dar sentido ao presente, observamos as mesmas estruturas sociais que ainda balizam a heterossexualidade. Estruturas estas fraturadas e quebradas pela impulsividade juvenil, mas repreendida e castigada dentro do espaço moldador. O seminário é apenas outra estrutura edificada e contornada por

muros, tais quais as amarras sociais panópticas das quais o Tiquinho adulto queria se desvencilhar. Ao confrontar com o passado, este deflagra, ou como usualmente falamos, dispara gatilhos que acionam dúvidas sobre sua vida atual. Tanto é que o universo que revive no presente e descrito de forma soturna, como se antecipasse uma visão de incerteza e medo. A descrição de sua entrada no recinto, que antes era o Seminário é assim descrita: “Vejo-me no escuro, como quem penetra um santuário, ansioso por certa luz”. (TREVISAN, 2001, p. 13). Aqui as situações se justapõem ou se contraditam, o jogo metafórico do escuro e da luz; do medo e da coragem, da mentira de da verdade, vice versa. O que de fato existe ali que ele já não sabia? Não se pode escapar de outro paralelo ao se colocar o binômio hetero/homossexualidade neste contexto de sua busca. Uma aventura no passado desdiz a performance de homem (heterossexual) de Tiquinho. Qualquer nesga de homossexualidade pode macular sua performance atual.

Sim, reconheço que empreendi uma fuga. Não posso dormir. Recuso a velha paz. Sensações estranhas me invadem neste local habitado por meus fantasmas. Quem são esses que forçam minha porta? [...] Há quase 30 anos atrás habitei aqui. Agora volto às origens. O que procuro? Este crânio me responde: decifrar o mistério. (TREVISAN, 2001, p. 17).

Aqui encontramos um ressentimento típico dos homens que tentam – claro que por questões alheias ao seu devir ou desejo – seguir os valores de uma heterossexualidade compulsória em que os papéis estão anteriormente definidos: as posturas, os gestos, a obrigatoriedade dos valores religiosos da família e da reprodução. O prazer em se viver a vida é sopesado pela balança que utiliza os pesos do medo e da culpa. Se fizermos um paralelo a personagens que enfrentaram os mesmos problemas de aceitação e medo, podemos citar o romance *Morte em Veneza* de Thomas Man (1912), onde Gustav se apaixona platonicamente pelo jovem Tadzio, e uma outra personagem, cidadã de bem do ideal burguês, Michel, em *O imoralista* (1902) – prêmio Nobel de Literatura – de André Gide. Em comum, estas personagens transitam entre um ideal burguês (conservador, heterossexual) e o *carpe diem* dos epicuristas. Todos estes personagens masculinos veem suas vidas sob a perspectiva da morte, pois encaravam seu devir, sua sexualidade com culpa e medo, mas ao mesmo tempo se sentiram vivos por experimentar suas verdades mesmo que temporariamente. Desnecessário dizer que a visão trágica destas personagens – assim como o nosso personagem em tela – tem a ver com uma forte crítica social aos valores arraigados que são anacrônicos para a nossa sociedade atual.

Porém, como foi dito antes, a estrutura patriarcal, burguesa, machista, heteronormativa ainda constitui a nossa homosociabilidade.

Se tentarmos responder à pergunta de nosso personagem Tiquinho, teremos que entrar num terreno espinhoso e delicado; assustador e revelador; pecaminoso e libertador; eros e *thanatos* que é o terreno do amor. Antes disso, somos conduzidos pela entrevista minuciosa e invasiva da carne que é empreendida por este Tiquinho ansioso por respostas. Nesta busca, antecipamos sem *spoilers* que, embora sejamos para este mundo de escuro e luz, e de tantas outras contradições, temos a certeza de que Tiquinho tinha ressentimentos por não ter encontrado a liberdade como resposta antes. Somos sempre conduzidos por este caminho de medo e dor, mas já antevemos que Tiquinho teria sido mais feliz se não tivesse vivido com tanta culpa: “a vida torna-se espaço para as mediocridades, que alguns acham bom e outros não suportam. Talvez por me descobrir saturado, eu tenha resolvido voltar a esta casa, onde vivi os **anos mais intensos** de minha vida” (TREVISAN, 2001, p. 14, grifos nossos). Não há dúvidas para quem vai ler que já se instala na gente uma plêiade de sensações que dialogará de várias formas como este assunto da homossexualidade é encarado. Para o próprio narrador/personagem, para este adulto que perquire o passado atrás de respostas, parece-nos que já podemos encontrar algo nesta escavação:

Há um menino começo de tudo. Intensas lembranças dos tempos em que eu era apenas Tiquinho. Estremeço. Sinto vestígios do meu centro vulcânico. Eu quase tinha me esquecido. A verdade é que se colocando pedras sobre esse menino e Tiquinho acabou soterrado. Forçosamente, faço aqui minha pesquisa arqueológica. Algo volta a respirar dentro de mim. (TREVISAN, 2001, p. 21-22).

Ao revivermos a história de Tiquinho ou ao andar sob estas pegadas do passado entre a sua vida e a paixão, antes mesmo de adentrar na seara investigativa da entrevista, nos salta aos olhos este ressentimento de não ter dado vazão aos apelos ou desejos do menino. Esse soterramento realizado de propósito – será? Quem mais colocou pedras? – e em seguida o esforço empreendido com a escavação já não era possível de se saber. O que observamos neste episódio é uma verdadeira tentativa de esquecer/lembrar parecer-nos autodestrutiva. Uma forma de não reconhecer o passado como uma aprendizagem positiva, vez que o Tiquinho adulto preferiu – ou foi compelido? – a assumir o ideário burguês.

Inútil insistir na ingenuidade desta visão de mundo humano, no maniqueísmo primário e colocar vida e paixão em polos oposto irreconciliáveis. E se o são, o derrotismo da personagem em reconhecê-los e nada mais fazer pra superar

a dicotomia, além de lamentar-se com uma velha carpeideira bíblica, acentua o seu respeito burguês pelas convenções. Esse respeito é uma submissão destoante num um ser que teve como enfrentar o regulamento cerberesco de um seminário despoticamente atento a qualquer desvio dos fins que se propunha. (VENTURELLI, 1993, p. 74).

Estamos diante de um impasse criado pela própria urdidura, proposital ou não, esta sensação de que o passado o condena ou de que não se poderia construir a partir de um passado com esta ruptura com os ditames sociais convencionais. Se pudéssemos reescrever a história de Tiquinho até aqui contada, poderíamos *queerificar* estes aspectos dicotômicos de sua vida e emprestar à sua vivência homossexual um capítulo à parte de sua aprendizagem do seu devir, da sua construção como subjetividade não formatada. Embora a nossa proposta de análise neste momento não seja a reescritura do texto original – no entanto, como proposta interventiva, a reescritura é uma ferramenta muito importante – como potencial catalizador de outras interpretações e experiências com a urdidura trevisiana. Assim como o autor de excerto acima, nossa visão corrobora a ação contraditória desta personagem que tenta fazer de sua escavação um libelo contra a sexualidade tão incompreendida; contra a sociedade, já formatada em seus projetos e convenções sociais engessadas.

A partir do segundo capítulo do livro, vamos iniciar o processo de escavação de Tiquinho. Nesta parte vamos adentrar o religioso como forma de modelagem da personalidade do seminarista. Esta construída sob a assunção de preceitos e rechaço de tantos desejos, intercursos, toques, amizades particulares ou um afeto desconhecido. Embora o Seminário fosse um espaço apartado da realidade secular, era difícil o controle do corpos em frente as almas que se preparavam para o sacerdócio. Existe uma espécie de preparação para serviços à comunidade que serve ao Senhor. Sob a forma dos ajustes de condutas, do celibato, ao desapego das coisas materiais, a finalidade dos corpos ali disciplinados têm uma empregabilidade para fora daqueles muros. O sacerdócio é um ofício, mas a manutenção dele requer eterna vigília, e a qualquer descuido, o pecado deveria ser punido.

- Havia muitos casos de expulsão?

- Muitos. Pelas as mais diversas ações. Um menino dos Maiores foi expulso por beber meia garrafa de vinho de missa, quando cumpria o cargo de sacristão. Outro, porque fumava escondido. Outro, porque estava lendo Os miseráveis. Dois foram expulsos por trocarem um beijo na rouparia. Vários por manterem insistentes amizades particulares. Houve a célebre Inquisição dos Doze, que durou dez dias e resultou na expulsão de doze meninos – por gravíssimo delito coletivo contra a santa castidade (TREVISAN, 2001, p. 41).

Neste excerto, temos como funcionava o sistema de punições por desobediência aos preceitos. Pecava-se não apenas por desobediência expressa deste estatuto sacerdotal, pecava-se também por ações embora simples como ler um livro, sorrir ou por conta das amizades particulares. Tudo funcionava para reprimir o dispêndio de energia sexual ou libidinal, senão aos esforços de um aperfeiçoamento da alma. A homosociabilidade dos seminaristas era extremamente vigiada e analisada sob este crivo religioso. Mas não se deve pensar que as restrições ao sexo (aqui no seminário, o mais latente era o sexo gay) se limitavam ao imediato controle e punição. Se levarmos em consideração uma política de controle dos corpos – o biopoder já fora mencionada alhures – há uma preocupação de gestão do discurso sobre o sexo. Aqui damos início a fase de confissões (ou seria melhor dizer delações) que este Tiquinho em terceira pessoa começa a responder às perguntas. Neste sentido, além da revelação, tinha-se curiosidade não apenas no pecado, mas como o pecado acontecia. Aí se centra toda a hipótese repressiva defendida por Foucault, como já vimos, na qual não se deixou de falar sobre o sexo. É justamente nos confessionários – espaços de tensões dos poderes instituídos – que as subjetividades eram julgadas. Tudo seria parte deste diário confessional; o escrutínio da alma devassada. Da confissão como elemento fiscalizador e modelador, a confissão foi utilizada:

Foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados. Mas a confissão se abre, senão há outros domínios, pelo menos a novas maneiras de percorrer tais domínios. Não se trata somente de dizer o que foi feito - o ato sexual - e como; mas de reconstituir nele e ao seu redor, os pensamentos e as obsessões que o compõem, as imagens, os desejos as modulações e a qualidade do prazer que o contém (FOUCAULT, 1988, p. 72).

Do trecho acima, podemos atestar uma verdadeira etiologia sexual para toda essa paranoia em torno e no centro do sexo. Claro que podemos suportar a ideia deste controle dentro de um Seminário, cujo o propósito é preparar indivíduos para um ofício cheio de regras, ritualísticas e limitações – embora veremos que Tiquinho, num ato incontinenti *queer*, tenta se apegar a este místico para deflagrar uma guerra contra o interdito sexual. O Tiquinho entrevistado se depara com seu entrevistador que esmiúça não só as ações e acontecimentos, mas, sobretudo o seu pensamento. A inquisição da personagem em conflito adentra a divina seara daquele indivíduo que encontrou o amor homossexual em todas as suas vertentes: carnal e afetiva.

Neste sentido, Tiquinho transgride os preceitos morais e religiosos tentando criar para si um espaço de convivência entre o seu desejo amoroso e sexual por Abel e seu respeito ao divino. Estas tentativas se davam em diversas frentes: nas leituras, nas músicas, e principalmente nas investidas neste místico que junta as almas. Segundo Gil (2017) Tiquinho amalgamou sua homoerotização divina por Jesus e Deus com a sua atração sexual-afetiva por Abel, resultando numa ‘santíssima trindade homoerótica’. Neste efeito quase materialista e epifânico, Tiquinho vai recriando uma filosofia para si, em que possa sofrer menos e ao mesmo tempo se integrar aos mandamentos moralistas (ou seriam contradições) da religião católica. Havia neste percurso de autoconhecimento a figura do Padre Mário, seu protegido e conselheiro, que o lançava no campo do místico:

- Como se desenrolava o raciocínio em Tiquinho?

- Assim: a Santíssima Trindade é um só Deus unido por um só amor. Esse único Deus habita em todas as partes. Em mim e em Abel também. Como Jesus é Deus, Jesus está em nós. Somos dois mas nos tornamos um por causa da presença de Jesus e seu amor. Eu amo Abel como a mim mesmo e o amor de Jesus é o mesmo dentro de nós. Então nosso amor é uma coisa só. Se eu e Abel não nos amarmos, o amor de Jesus vai ficar incompleto. Mas se nos amarmos, será um amor por toda eternidade. Unidos amorosamente em Jesus eu e Abel nunca vamos nos separar (TREVISAN, 2001, p. 165).

A lógica de Tiquinho se apropriava deste místico que ultrapassava a moral. Sua resistência funcionava de forma sincrética: o amor gay e o interdito sacerdotal. Embora fossem teoricamente imiscíveis, ele engendrava este artilheiro auspicioso para driblar as limitações impostas ao seu amor. Em relação aos opostos, eros e santidade, Bataille faz paralelos ao afirmar que: “O santo não está em busca da eficiência. É o desejo, e só o desejo, que o anima: nisto ele é semelhante ao homem do erotismo” (BATAILLE, 1987, p. 163). Ambos apontam para uma tensão mais vizinha do que estranha. No entanto, além de Tiquinho sentir-se inseguro em relação a algumas questões: do preceito geral de amar a Deus e ao próximo e se restringir as amizades particulares; perceber o carinho e atenção diferenciado do Padre Mário, ele também percebia que existia uma grande incongruência na diligente e atenciosa ação de controle da masturbação e da higiene pessoal dos seminaristas. Havia uma tensão erótica. Ficava evidente nesta última questão, que o acesso aos corpos dos seminaristas tinham um componente homoerótico muito latente.

Quanto à masturbação, que continuava rigorosamente controlada, o Reitor assim se manifestava, em suas vistorias: “Deixa eu ver os peitos. Eta, peito

inchado. Masturbação demais, rapaz. Vê se toma jeito. Peito inchado em homem é feio”. Já o diretor espiritual era diferente: relacionava-se e cuidava dos seus Menores como se levitasse desde o início e os chamasse para o alto, consigo. Usava estratégias poéticas: no caso da masturbação, amarrava fitinhas de várias cores no membro genial dos meninos mais reincidentes. As várias cores correspondiam à gravidade das fases masturbatórias. Para um controle que ele fazia pessoalmente e com rigor, obrigava os garotos a dar um nó na fitinha, a cada nova masturbação. Assim, acompanhava de perto a atividade pecaminosa dos pequenos, com muita imaginação. (TREVISAN, 2001, p.100).

Neste trecho observamos a ingerência sobre os corpos dos seminaristas não apenas sobre a qualidade dos seus préstimos sacerdotais de devoção, obediência e castidade. Neste campo do asseio, da pureza do espírito, o corpo também era vasculhado em seus aspectos físicos. As conotações externas, segundo este olhar de escrutínio e cuidado, revelavam as ações destes e consequente castigo ou repreensão. A masturbação era proibida, pois havia o dispêndio de energia. A ação do padre materializada no toque da genitália com esta fita declaratória da grave prática. Tendo esta perspectiva centrada no corpo dos meninos a tensão entre corpo e alma ficava ainda mais clara, vez que antes desta inspeção de saúde, uma antecipação de medo e arroubo acometiam os seminaristas. O contato estabelecido entre a análise dos padres e o desejo latente nos meninos, não demonstrava apenas o misto de desejos ali envolvidos, sobretudo, revelava como as ramificações da autoridade e do poder também se manifestavam nestas relações. Este contato provocava abalos nos alunos vistoriados: “o pânico, naturalmente, fazia parte da magia: os adolescentes tremiam com a dança do sedutor que tentavam seduzir” (TREVISAN, 2001, p. 98-99).

Embora Tiquinho estivesse cômico de seu amor em meio às interdições, o desejo e vontade carnal já eram incontrolláveis. O diário seguia sendo preenchido com todas as suas impressões, o roteiro detalhado de sua paixão era registrado com todos os pormenores. Tiquinho tomava ações mais materializadas em relação a um contato mais íntimo com o seu amado. Ora cheirava as roupas suadas, ora redigia redações endeusando-o nas suas personagens; procurava por seus pelos, frequentava os mesmos espaços. A pele que se descascava depois dos passeios ao sol, na praia, também era objeto deste desejo: “Podia-se também, com a pele de Abel, tentar perseguir o gosto do seu suor e gostos mais íntimos, subcutâneos. Portanto, eram inesgotáveis suas utilidades.” (TREVISAN, 2001, p. 149).

Estamos agora por volta de um terço de nossa história, na parte em que o autor intitulou como *Do mistério da Santíssima Paixão*. Nesta parte, adentramos o momento da conjunção da

carne em que Tiquinho vê materializada toda a sua pretensão sobre o corpo endeusado de Abel. Seguidamente, temos a cena do primeiro contato físico mútuo e mais íntimo. Depois disso, a palavra amor chegou a ser ensaiada, depois escrita numa carta; “Deus me deu uma sina, Abel. Eu amo você igual mulher.” (TREVISAN, 2011, p. 187). Talvez aqui o autor tenha tentado suscitar algumas semelhanças ao que poderia ser um amor feminino: entregue, sincero, sentimental, passivo. Mas seria temerário fazer uma assunção sobre os papéis aqui revelados. No entanto, era bem provável que ao postura passiva na relação, o jeito afeminado, a postura subserviente em servir à ordens de Abel, tornava esse amor tanto quanto de uma ‘mulher’. Esta construção de estereótipos é própria da heteronormia, na qual prevalece os binarismos, as tensões entre masculino/feminino; ativo/passivo.

O ponto crítico da relação é atingido quando o Reitor descobre o teor da amizade particular entre os jovens. Já não é segredo que a relação deles se consumia entre os espaços em que eram performadas as transgressões. A separação servia também como um alerta para aqueles que insistissem neste tipo de amizade: “Agora, Abel e Tiquinho olhavam-se de longe, por entre dezenas de cabeças interceptoras [...] Viveram o amor contorcidamente, tentando comunicar-se com relances mínimos” (TREVISAN, 2001, p. 197). A separação é seguida do distanciamento e a corrupção daquele amor toma conta devido à indiferença de Abel. Tiquinho vê outro lado da face do amor: o ciúmes. Depois, este se desenrola no ódio.

O amor de Tiquinho e Abel segue os tons trágicos e fatalistas como se fosse um romance naturalista/realista. A relação entre eles teria o mesmo fim de Aleixo e o Grumete, um desejo doentio poria fim a um amor animalesco, não natural. Se respondêssemos a questão que foi suscitada inicialmente, de acordo com as regras de *A poética* de Aristóteles, o tamanho de Tiquinho talvez fosse reduzido – como deve ser na comédia – teria um tamanho menor por apresentar um amor proibido. Talvez estejamos diante de uma escolha do autor do calibre de Trevisan que preferiu trazer um final trágico para a compreensão do amor; ou para que observemos como um amor tão genuíno fosse tão repudiado por questões morais, sociais e acima de tudo religiosas. A escolha pelo suplício, pelo não final feliz, também reforça a ideia de quão deletério são as amarras do poder sobre os corpos que devem ser disciplinados.

Tiquinho ao final, como quem acorda de um transe, ainda envolto pelos muros do antigo seminário, vê-se aturdido pela ressignificação do passado que acabara de reviver. Agora adulto, andando pelas dependências daquele antigo prédio, sentindo com as pontas dos dedos o tempo e a verdade daquela história, ainda que saindo do transe ouve o nome Abel. Novamente, voltamos para o jogo labiríntico do duplo. O jogo de palavras nos envolve em sensações de

culpa e revelação. O anúncio físico de Abel se confunde com próprio duplo de Tiquinho. Este antecipa luzes bruxuleantes, mas que se parecem também com o fogo do inferno. Somos levados à culpa novamente. Toda a viagem de Tiquinho foi em direção a sua verdade, seu centro. O que teria ele encontrado ao escavar tanto dentro da alma e do corpo? Não sabemos se entra no fogo como expiação de seus pecados ou ele se enfrenta o demônio do medo. Na epígrafe, temos a seguinte mensagem, como se fosse um epitáfio ou uma elegia: “Advertência: O autor pede perdão aos leitores e confessa desconhecer o desenlace do drama. Incertezas da ficção? Fraquezas da memória talvez (TREVISAN, 2001, p. 238). Antes desta página final, a semiótica nos leva a analisar os dois anjinhos barrocos – este acompanharam toda a narrativa em formas fragmentadas – agora íntegros e centralizados na página, o que nos parece digladiar ou trocar carícias preliminares.

6 PROPOSTA INTERVENTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO *QUEER* SOBRE AS OBRAS: *A IDADE DE OURO DO BRASIL E EM NOME DO DESEJO* NO EXAME DO ENEM

O trabalho de leitura literária não é uma tarefa fácil para o professor, especialmente se estamos lidando com aulas de Português sobretudo quando o professor requer do texto apenas a leitura específica para o ensino de gramática, por exemplo. A proposta de Rildo Cosson é permitir que a experiência de leitura seja para além. Segundo a própria BNCC⁴⁸ o ensino da Língua Portuguesa não está apenas no aspecto estrutural do texto, mas despertar o gosto pela leitura. Ainda segundo este documento a experiência da literatura permite-se alcançar o potencial transformador e humanizador, tornando o aluno não apenas um decodificador, mas que possa fruir deste texto.

6.1 Propostas interventivas: leituras, escritas, reescritas e teatro

A partir destas concepções e objetivos Cosson (2006) elaborou as sequências literárias com o intuito de aprimorar a experiência da leitura literária, em especial do nível médio, quando

⁴⁸ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

pensou nas necessidades de professores e alunos. Segundo o referido autor, a proposta de uma sequência literária, que denominou Sequência Básica, temos as seguintes estruturas, conforme quadro abaixo:

SEQUÊNCIA BÁSICA (Segundo Rildo Cosson)			
MOTIVAÇÃO	INTRODUÇÃO	LEITURA	INTERPRETAÇÃO
<p>Objetivos:</p> <p>1) Despertar os alunos para a leitura (criando laços afetivos, estimuladores, atrativos com o texto a ser lido;</p> <p>2) Fazê-los responder questões ou posicionar-se.</p> <p>3) Não delimitar a experiência leitora;</p> <p>4) Envolve leitura, escrita e oralidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de autor e obra; • Justificativa da escolha do texto; • Analisar capa, orelha e outros elementos textuais; • Teses e antíteses; • Analisar os prefácios? 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto propriamente dito; • Experiência estética; apresentação de resultados parciais; • Ler textos menores, relacionados de forma intercalar; identificar as dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação interior: encontro com a palavra, o texto, página por página. • Interpretação exterior: compartilhamento de ideias e opiniões; leitura com intuito solidário; • Registro dos resultados (por meio de músicas, resenhas, performances ou júri simulado).

Nossa proposta é trabalhar inicialmente com esta estrutura da Sequência Básica, propondo-as para a leitura dos livros *A idade de Ouro* e *Em nome do desejo*. A metodologia sugerida é mediada pelas oficinas de leitura, que consistem em estratégias de leitura para serem aplicadas dentro e fora da sala de aula. Com base nas orientações da própria BNCC de como a literatura dever ser usada neste processo, bem como das propostas de sequencias básicas de Cosson (2006) e dos Círculos de leitura e letramento literário (2014) e do Programa Escola sem homofobia.

Portanto, a partir deste momento apresentaremos nossas Propostas de intervenção para os referidos livros, começando pelo título *A idade de Ouro do Brasil*. Nesse sentido, seguimos as diretrizes estabelecidas por Cosson (2006,2014), ou seja, contidas na proposta que se materializa em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação (vide o quando acima).

Vale a pena ressaltar que a proposta ora apresentada aqui, não se trata de uma única forma de se tratar a obra em tela. Tampouco nos propusemos a escolher partes da obra escolhida e analisá-las de acordo com as premissas das sequências literárias. O(A) professor(a) deverá fazer sua leitura, suas apropriações e determinar quais partes da obra se enquadrarão, de acordo com seu discernimento, para cada fase da Leitura literária. As propostas aqui trabalhadas servem apenas de estímulo e matriz metodológica para as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

6.2 Proposta 1 – leitura literária do romance: a idade de ouro do brasil

MOTIVAÇÃO: Despertar a curiosidade e o interesse do(a)s aluno(a)s para a leitura dos textos a serem lidos. Nessa parte, o(a) professor(a) pode usar vários recursos, como teatro, cinema, fotografia, jornais, revista. Dessa forma, a motivação se opera por meios de interlocução e interpelação com texto objeto da leitura.

Exibição de peça fílmica ou de teatro como estímulo, sensível ao assunto da travestilidade.

Sugestão 1: Exibição do trecho da peça *Entrega para Jezebel* de Roberto Muniz Dias;

Sugestão 2: Exibição dos índices de mortandade de pessoas LGBT (estatísticas publicadas pelo Grupo Gay da Bahia, Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil entre outros).

MOTIVAÇÃO (sugestão 1)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero: teatro • Sensibilização sobre o tema da travestilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a corporeidade de pessoas travestis, refletindo sobre questões sociais, culturais e de classe que envolvem a situação de exclusão e preconceito; • Sensibilizar o leitor sobre subjetividades diferentes da heteronormatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição da peça (50min de duração) disponível no youtube • Questionário sobre a obra exibida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peça: Entrega para Jezebel, de Roberto Muniz Dias (2019). • Texto da peça; • Projetor/data show; • Computador/notebook; • Som.

INTRODUÇÃO: Esta parte é dividida em Entradas (denominação dada por Cosson), momento no qual o aluno será introduzido no registro biográfico e literário do escritor. Segundo suas diretrizes dividimos em duas entradas. A primeira entrada traz textos jornalísticos em que se trabalhará a vida e a obra do autor; na segunda, a leitura prévia será feita usando elementos externos ao livro como capa (semiótica), orelhas e contracapa (resumos ou citações).

1ª Entrada: Manchetes do jornal Lampião⁴⁹ na esquina (leitura das manchetes deste periódico dos anos 80); documentários sobre a Ditadura militar (período de perseguição à travestis e exílio de artistas).

2ª Entrada: Análise (do livro físico) da capa do livro, orelhas; estímulos semióticos; primeira leitura.

3ª Entrada: Preparação para a leitura

⁴⁹ Todas as edições do periódico: <https://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>, acessado em 19/08/2022.

INTRODUÇÃO (1ª entrada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Gênero: texto jornalístico; Ambientação pra apresentar autor e obra 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a fortuna crítica do autor por meio da faceta jornalística e literária; Refletir de com o texto do autor por meio de suas publicações no periódico Lampião da esquina. 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuir material impresso ou alternativamente exibi-los em Datashow; Discussão sobre temas e manchetes do jornal; Discussão sobre os temas ventilados. 	<ul style="list-style-type: none"> Jornal/ manchetes do periódico disponível na internet; Textos impressos dos jornais Lampião na esquina; Retroprojektor/data show; Computador/notebook;



Figura 16: Diversas capas do Lampião da esquina⁵⁰.

⁵⁰ <https://fpabramo.org.br/2017/06/12/csbh-o-lampiao-da-esquina-primeira-publicacao-lgbt-do-brasil/>

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Introdução, com conversa sobre a manchete jornalística.
2. Capas do periódico LGBT, O Lâmpião da Esquina.
3. Questionário sobre as imagens.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor faz um apanhado da história do movimento LGBT por meio da vanguarda do periódico O lâmpião na esquina: história, contexto social, editorial da revista, seus membros criadores. Entre eles o próprio João Silvério Trevisan.
2. O professor mostra (Datashow, fotos) dos periódicos.
3. Após essa introdução, o(a)s respondem ao questionário proposto (atividade para ser feita em casa).

Sugestão de perguntas:

1. Qual o contexto do livro
2. Existe relação histórica com o título do livro?
3. Quais interpretações podemos fazer da capa do livro?
4. É um rosto feminino ou masculino?
5. Pessoas LGBT? O que é LGBT?
6. Como estas pessoas LGBT eram tratadas em 2009? E hoje?

INTRODUÇÃO (2ª entrada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • O livro A idade de Ouro do Brasil (físico ou imagens na internet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a obra física ou nos suportes eletrônicos; analisar capa, orelha, contracapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre questões que envolvam o livro físico, 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro físico ou em outros suportes ou plataformas. (Excetuados cópias)

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre elementos semióticos da capa. • Entender o enredo e as personagens retratadas. 	<p>como a capa, as orelhas e o prefácio ou citações na contracapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão coletiva sobre estas impressões iniciais. 	
--	--	--	--

LEITURA: Consiste na leitura das primeiras páginas ou o momento de encontro com a obra em si, propriamente dito. Seguindo a metodologia de Cosson. Este utiliza o termo: ‘intervalo’ (momentos de enriquecimento da leitura do texto principal) para apresentar o texto e as primeiras incursões dos alunos no texto. Em nossa proposta, dividimos estes momentos em três Intervalos. Nela foram sugeridas, para serem trabalhadas junto ao romance, outras linguagens como música (clips, vídeos), conto, teatro proporcionando ao aluno uma experiência mais lúdica.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Organização da turma em semicírculo.
2. Debate sobre o questionário anterior. Primeiras impressões.
3. Apresentação do livro A era de ouro do Brasil, em slides.
4. Estimular os alunos depois das provocações iniciais.
5. Realizar leitura silenciosa, mas o professor pode optar leituras em voz alta.
6. Rodas de conversa sobre as primeiras impressões.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. Configurar as turmas em semicírculo;
2. Diálogo sobre o questionário anterior.
3. Ao exibir as imagens do livro, a contracapa e a orelha, os alunos podem começar a discutir sobre o que elas representam e como se relacionam com o título do texto. Além disso, ao olhar para as imagens, os alunos podem começar a levantar hipóteses sobre o que poderia acontecer no livro e como cada elemento se relaciona com o título.

INTRODUÇÃO (3ª entrada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • O livro A Idade de Ouro do Brasil (físico ou imagens na internet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa ou em voz alta, depende da abordagem do professor(a). • Primeiras reações e interpretações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre as personagens principais, ambientação, localidade, tramas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro físico ou em outros suportes ou plataformas. (Excetuosados cópias)

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Entregar os textos e pedir aos alunos que façam a leitura silenciosa.
2. Após os alunos realizarem a leitura silenciosa, você pode promover atividades como:
 - Fazer uma discussão sobre a leitura.
 - Pedir para os alunos escreverem um resumo sobre o que leram.
 - Promover a realização de um debate sobre temas abordados nos textos.
 - Pedir para os alunos elaborarem questões para serem debatidas.
 - Realizar atividades de interpretação de texto.
 - Pedir para o(a)s aluno(a)s fazerem análises críticas sobre os textos.
 - Propor uma atividade de brainstorm de ideias para cada texto.
 - Realizar atividades de jogo de perguntas e respostas sobre os textos.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. Leitura silenciosa do texto (pode-se ler em grupos, em voz alta).
2. Rodas de conversa sobre as primeiras impressões e reações sobre a história lida.

LEITURA (1º intervalo)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero: música • Sensibilização sobre o tema da travestilidade; mulheridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a vivência de travestis; • Sensibilizar o leitor sobre subjetividades diferentes da heteronormatividade; • Conhecer a linguagem do Bajubá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do clipe Mulher de Lina da Quebrada (disponível no youtube • Questionário sobre o texto da música 	<ul style="list-style-type: none"> • Letra da música; • Retroprojedor/data show; • Computador/notebook; • Som. • https://www.youtube.com/watch?v=J2L6QUiGeGo

MULHER (de Lina da Quebrada)

De noite pelas calçadas
 Andando de esquina em esquina
 Não é homem nem mulher
 É uma trava feminina
 Parou entre uns edifícios, mostrou todos os seus orifícios
 Ela é diva da sarjeta, o seu corpo é uma ocupação
 É favela, garagem, esgoto e pro seu desgosto
 Está sempre em desconstrução

Nas ruas pelas surdinas é onde faz o seu salário
 Aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário

Não tem Deus

Nem pátria amada
 Nem marido
 Nem patrão
 O medo aqui não faz parte do seu vil vocabulário
 Ela é tão singular
 Só se contenta com plurais
 Ela não quer pau
 Ela quer paz

Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho
 Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho
 Mulher

Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher,
 mulher
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher,
 mulher
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher,
 mulher
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher,
 mulher

Nem sempre há um homem para uma mulher, mas há
 10 mulheres para cada uma
 E uma mulher é sempre uma mulher
 Nem sempre há um homem para uma mulher, mas há
 10 mulheres para cada uma
 E uma e mais uma e mais uma e mais uma e mais
 outra mulher
 E outra mulher (e outra mulher)
 E outra mulher (e outra mulher)
 E outra mulher (e outra mulher)
 E outra mulher (e outra mulher)

É sempre uma mulher?
 É sempre uma mulher?
 É sempre uma mulher?
 É sempre uma mulher?

Ela tem cara de mulher
 Ela tem corpo de mulher
 Ela tem jeito
 Tem bunda
 Tem peito
 E o pau de mulher!

Afinal

Ela é feita pra sangrar
 Pra entrar é só cuspir
 E se pagar ela dá para qualquer um
 Mas só se pagar, hein! Que ela dá, viu, para qualquer um

Então eu, eu
 Bato palmas para as travestis que lutam para existir
 E a cada dia conquistar o seu direito de viver e brilhar
 Bato palmas para as travestis que lutam para existir
 E a cada dia batalhando conquistar o seu direito de
 Viver brilhar e arrasar
 Viver brilhar e arrasar
 Viver brilhar e arrasar
 Viver brilhar e arrasar

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial
 Navalha na boca
 Calcinha de fio dental

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial
 Navalha na boca
 Calcinha de fio dental

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial
 Navalha, navalha, valha
 Navalha, navalha, valha
 Navalha, navalha, valha
 Navalha, navalha, valha
 Navalha na boca

E calcinha de fio dental

Eu tô correndo de homem
 Homem que consome, só come e some
 Homem que consome, só come, fodeu e some

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Leitura da letra de música Mulher, de Linn da Quebrada.
2. Exibição do clip da música.

3. Discussão sobre as características da música.
4. Identificação dos elementos entre o texto da obra *A idade de ouro do Brasil* e a música.
5. Discussão em grupo sobre as reflexões da música em paralelo com o texto do romance.

Sugestão de questionário:

- Qual é a relação entre a música e o romance?
- Que elementos narrativos se assemelham nos dois textos?
- O que significa “amapô”? Por que esta linguagem?
- Por que há uma relação de consumo com estes homens?

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. Exibir o clip da música *Mulher*, de Linn da Quebrada.
2. A música é uma forma de expressão artística que pode ser usada para criar uma narrativa. Como qualquer outra forma de narrativa, a música conta uma história usando elementos como tema, personagens, trama e conflito. A partir destes elementos, discutir as relações entre texto e música.
6. Fazer a leitura mediada por perguntas sobre a fruição da música.

Sugestão de perguntas:

- Qual o enredo da música?
- Qual a protagonista da história?
- Tem algum paralelo com as travestis do romance?
- Que parte da música lembrou algum fragmento do livro?

1ª LEITURA (2º intervalo)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
• Texto da obra.	• Deixar que o aluno fale sobre o texto.	• Proposta de escrita de um texto teatral com base da	• Texto da obra; • Computador/notebo ok; • Papel e caneta

		música de Lin da Quebrada.	
--	--	----------------------------	--

Neste momento, o estudante é estimulado a falar sobre suas impressões sobre o texto lido. Na sala de aula pode-se estimular um pequeno debate sobre as interpretações pessoais. Esta atividade por ser materializada no texto teatral que pode ampliar a visão de mundo sobre as questões identificadas até agora sobre questões de sexualidade, identidade e os problemas relacionados às subjetividades dissidentes e queer.

Neste momento, faremos uso dos ensinamentos contidos no livro *Da literatura para os palcos*, do prof. José Sanchis Sinisterra. Em resumo, apontaremos algumas noções importante da transposição do texto narrativo (conto, poema, imagem) para o texto dramático. Segundo o dramaturgo:

Não escrevemos a partir do nada, não escrevemos a partir de Inocência, não escrevemos a partir da ingenuidade: escrevemos a partir de uma teatralidade inscrita em nossa experiência. Por conta disso, quando achamos que estamos trabalhando – escrevendo – a partir da liberdade, na verdade estamos submetidos a padrões, pautas e matrizes da teatralidade que trazemos escritas em nós (SINISTERRA, 2016, p. 13)

De acordo com o manual analítico proposto pelo dramaturgo, somos levados a construir o mundo por meio de um amplo tecido de ideias, pensamentos e histórias que carregamos conosco. Esta percepção corrobora muito das ideias de Cosson (2010, 2020) em relação a texto, entretexto e contexto. Tais ideias são muito importantes para as atividades aqui propostas – que também dialogam muito com o excerto acima – de como é importante a bagagem do aluno(a) no processo de recepção das obras que leem.

Para este trabalho de criação do texto teatral, Sinisterra parte de alguns conceitos acerca das modalidades de textos. Trataremos para esta rápida demonstração do texto desencadeador (*Ela não é uma mulher*) e busquemos ações dramáticas, que possam representar segundo o quadro abaixo:

FÁBULA E AÇÃO DRAMÁTICA

PLANOS DE ARTICULAÇÃO

A TEMPORALIDADE

- Que sequências ou episódios da fábula são incluídos na ação dramática?
- Em que ordem são transmitidos ao receptor?
- Que importância uns e outros recebem, e que “extensão” merecem?
- Quais são tratados como
 - ANTECEDENTES
 - OCORRENTES
 - IMINENTES?

A ESPACIALIDADE

- Que lugar (ou lugares) da fábula é (ou são) representado(s) em cena?
- Ou melhor: a partir de que lugar(es) dramático(s) a fábula é mostrada?
- Qual a função e o sentido da oposição CENA/EXTRACENA?

OS PERSONAGENS

- Que sujeito(s) da fábula se encarrega(m) de sua concretização?
- Que sujeito(s) alheio(s) à fábula incorpora(m) a ação dramática?
- Que hierarquia dramática se estabelece entre eles?
- Que estrutura relacional organiza sua interação?

Figura 17: Ação dramática segundo José Sinisterra, quadro 1

- Através de que ponto de vista tais sujeitos (e portanto os acontecimentos da fábula) são oferecidos ao receptor?
- Como se distribui a economia dramática entre PRESENTES e AUSENTES?
- Entre estes últimos, quais funcionam como
REFERENCIAIS
EXTRACÊNICOS
“INCORPÓREOS”?

O DISCURSO

- Que episódios e/ou circunstâncias da fábula integram a ação dramática a partir da DIALOGICIDADE e quais a partir da NARRATIVIDADE?
- Como são dosados e como se interpenetram os dois modos do discurso verbal?
- Que modalidades do monólogo, do diálogo, do “triálogo” e do discurso coral são utilizadas nas interações da ação dramática?
- Que papel desempenham o silêncio, o implícito, o não dito, etc., no processo comunicacional?
- Como se articulam, no texto dramático, as rubricas e as respostas (quer dizer, a proporcionalidade entre o verbal e o não verbal)?

A FIGURATIVIDADE

- Que grau de afinidade os personagens e acontecimentos da fábula têm com a imagem da realidade dos receptores da ação dramática?
- Em que medida estes reconhecem como verossímeis as circunstâncias do mundo ficcional?
- Que princípio(s) de causalidade rege(m) o encadeamento dos fatos na fábula e na ação dramática?
- Que grau de autoconsistência o “mundo possível” configurado pela ação dramática oferece?
- Que crenças, princípios, valores, tabus, ideias, sentimentos e sentidos a fábula e a ação dramática põem em jogo?

Figura 18: Ação dramática segundo José Sinisterra, quadro 2.

De acordo com este instrumental, utilizando por base a música da cantora Linn da Quebrada, precisamos responder as categorias elencadas no quadro acima. De forma, prática resolvemos as questões de temporalidade trazendo para a nossa contemporaneidade. Outro elemento neste processo é a escolha das personagens. Neste momento, é importante pensar em como as rimas (o discurso) é trabalhado na música. Embora, sejamos levados a pensar numa personagem apenas, pois o eu-lírico, pode ser uma travesti falando de si mesma, ou falando em termos genéricos; ou ainda, uma outra pessoa que vive/sente/testemunha essa corporalidade. Lembrando-se de que não existe uma abordagem certa/única neste processo. Resolvemos aqui criar um núcleo de personagens. Neste caso, criamos um núcleo familiar para esta mulher travesti da música; demos uma organização relacional entre estas personagens; demos nomes. Outro elemento importante é a espacialidade, respondendo à pergunta: onde esta história acontece.

Ponto importante, também, é a parta da figuratividade, pois revela muito do campo de recepção (visões de mundo, contexto, intertexto) do texto da música quanto do próprio texto em si do Trevisan – neste caso com A era de ouro do Brasil. Neste momento da criação do texto, questões suscitadas nesta categoria como: verossimilhança, realidade do mundo, ilações entre os textos, crenças, valores etc, tudo será trazido pelo professor no momento da atividade.

Então, como exemplo a ser desenvolvido com a temática, a música e o livro aqui estudado, propusemos este texto dramático a título de exemplificação.

PEÇA: Ela não é mulher

CENÁRIO: Um condomínio de classe média. 2022. Pré-pandemia.

PERSONAGENS: Maria (Mulher travesti)

REBECA (Mulher cis)

MURILA (Mulher cis)

JOSÉ (Marido de Maria)

ANTÔNIO (filho de José e Maria)

CENA I

(Duas mulheres estão na beira da piscina do condomínio)

REBECA

Sabe qual a última desse condomínio?

MURILA

O quê?

REBECA

O Síndico se destituiu.

MURILA

Não!

REBECA

Sério? Você não soube?

MURILA

Não. Não estou sabendo de nada!

REBECA

Pois é. Mas a novidade mesmo é que um casal LGBT aqui dotou uma criança.

MURILA

Como? Isto é um absurdo!

REBECA

Não bastasse querer ser mulher. Agora que ser mãe!

MURILA

Não é homem, nem mulher!

REBECA

É traveco!

Eu disse para o síndico que saiu não deixar esse povo entrar aqui!

MURILA

Fazem o quê da vida para estarem aqui?

REBECA

Não sei! (pausa)

Viu, da última vez?

MURILA

Não!

REBECA

Subiu com um monte daquelas aberrações dentro do elevador.

MURILA

Esse povo não tem Deus no coração! (pausa) E você já viu este bebê que adotaram?

REBECA

Ainda não. A vontade que tenho é de encontrar a mãe biológica e fazê-la devolver!

MURILA

Onde vamos parar com tudo isso! Um traveção e um bebê! (revolta)

É menino ou menina?

REBECA

Pelas roupinhas, parecia um menino!

MURILA

Como este menino vai ser criado?

REBECA

E o pai? É pai?

MURILA

Eu não admito isso aqui em nosso condomínio!

REBECA

Ela tem cara de mulher. Corpo de mulher...jeito de mulher...

MURILA

Mas não é mulher, amiga. A gente sabe!

REBECA

E por que ela quer ser mulher?

MURILA

Ela nunca será mulher!

REBECA

Mas ela nos imita!

Ela tem jeito, tem bunda, tem peito

E o pau de mulher!

MURILA

Que é isso, amiga? Pau de mulher?

REBECA

Que é isso? Que despautério!

Mulher não é isso?

Ela é diva da sarjeta, o seu corpo é ocupação, é favela, garagem, esgoto e pro seu desgosto.

MURILA

Que absurdo um homem de pau ser mulher!

Deveria voltar para as ruas!

REBECA

Coitado daquele bebezinho!

MURILA

Mas o pai parece homem. Ela parece mulher!

Essa criança vai ter problemas?

REBECA

Ela não é mulher!

MURILA

Fico na dúvida!

REBECA

Quê?

MURILA

A criança vê ela como mulher!

Ela tem jeito, tem bunda, tem peito

E o pau de mulher!

REBECA

Que coisa!

Então, ela tem esse pau!

MURILA

Mas o pau não é de mulher!

Ela não mostra!

Ela tem cara de mulher!

Ela tem corpo de mulher!

REBECA

Mas o pau é de mulher!

Quer dizer o pau não é de mulher!

MURILA

É sempre uma mulher?

REBECA

Ela nunca vai ser mulher, amiga!

Mulheres somos nós!

Não vê! (Toca-se: peitos, genitália)

Tudo natural!

MURILA

Mas ela andando de noite pelas calçadas, andando de esquina em esquina, não é homem nem mulher!

REBECA

De noite, ela volta para o marido toda suja de rua!

MURILA

Como ele pode aceitá-la?

REBECA

Não teu deus, nem pátria amada...

MURILA

Mas tem marido!

REBECA

Como pode ele aceitá-la!

Precisamos fazer alguma coisa, Rebeca!

MURILO

Ele tem jeito de homem, tem corpo de homem, se veste como homem!

REBECA

Como pode tudo isso?

CENA II

(Maria e José estão no apartamento, cuidando do pequeno Antônio)

MARIA

Ele é muito bonito, não é Zé?

JOSÉ

Se eu não fosse tão coruja, diria que ele tem a cara do pai!

MARIA

Não seja bobo! Claro que ele tem minha cara!

JOSÉ

Vamos parar com isso!

MARIA

Mas é verdade!

[Riem juntos e se beijam]

De repente a campainha toca. Depois de alguns segundos, José abre a porta!

MARIA

Quem é amor?

JOSÉ

Ninguém!

MARIA

Ninguém?

JOSÉ

Peraí! Tem um bilhete no tapete!

[José o pega. Fecha a porta. Volta para a sala]

MARIA

Para quem é?

JOSÉ

Não tem nada!

MARIA

Deixa eu ver! (Ela abre)

CORO I:

Ela é feita pra sangrar

Para entrar é só cuspir

E se pagar ela dá pra qualquer um

Mas é só pagar, hein! Que ela dá, viu?

Para qualquer um!

JOSÉ

O que tá escrito, amor?

MARIA

Um bando de besteira!

[Jogo papel de lado]

JOSÉ (recuperando papel)

Como assim, besteira amor!

Isso aqui é uma calúnia!

MARIA

Eu já estou acostumada!

JOSÉ

Como assim, amor? Não dá pra deixar este pessoal assim!

Um bando de hipócrita! (pausa)

Vou convocar todo mundo!

MARIA

Deixa eles amor!

JOSÉ

Não, Maria! Pense no Antônio.

MARIA

O que pode acontecer com ele?

JOSÉ

Não sei!

Eles logo logo saberão que o adotamos.

Isso vai se tornar um caos se ficarmos calados!

MARIA

Mas isso não é problema! Eu não deixaria nada acontecer com nosso filho!

JOSÉ

Sei lá do que eles são capazes!

MARIA

Se você acionar o condomínio todo, vai deixar mais público tudo!

JOSÉ

Não! Não vai ficar só nisso.

Nós precisamos ir a polícia!

MARIA

Não é pra tanto!

JOSÉ

Como você pode ficar tão tranquila, amor?

Isso aqui (mostrando o papel) tem a ver com você!

MARIA

Como assim?

Isso não tem nada a ver mais comigo!

Isso tá no passado!

Você não sabe o que tá dizendo!

JOSÉ

Desculpe-me amor...eu não quis!

MARIA

Mas já disse!

CORO II

Bato palmas para as travestis que lutam pra existir

E a cada dia conquistar o direito de viver e brilhar.

MARIA

Eu consegui meu lugar!

Mas meu lugar de antes não deve me ofender!

JOSÉ

Eu não quis...

MARIA

Deixa pra lá, amor!

Eu não quero que isso nos impeça de sermos felizes!

JOSÉ

Mas não posso permitir que falem assim de você!

O que virá depois deste bilhete?

MARIA

Vamos descer um pouco!

Quero levar Antônio para a piscina!

JOSÉ

Eu sei o que tenho que fazer!

MARIA

Tenho certeza de que sim! (Beija-o na testa)

Vamos! Vamos para a piscina!

CENA III

[Rebeca e Murila estão ainda à beira da piscina. José e Maria entram e sentam a poucos metros das duas. Carregam o carrinho de bebê com Antônio]

REBECA

O monstro e a entourage chegaram.

MURILA

Isto é um absurdo! Isso não vai ficar assim!

(Murila se levanta e vai em direção ao casal)

REBECA

Murila, espera! Não...

Murila se aproxima do carrinho do bebê

MURILA

Como é ser pai (hesita) e mãe desta coisinha tão linda?

Qual o nome dele?

Maria e José abrem abrem a guarda sorrindo!

MARIA

É quase divino!

JOSÉ

É um sonho!

MURILA

Divino! Sonho! Deve ser mesmo tudo isso!

Você é o pai biológico? (para José)

JOSÉ

Não! Ele foi adotado!

MURILA

Pois é, se você não tivesse dito, eu diria que Antônio tem os olhos dele (para Maria). Dela.

Perdão! Ato falho!

MARIA

(Desconsertada) Sim! Pois é, eu acho que tem os olhas da mãe mesmo!

MURILA

Da biológica!

MARIA

Não minha senhora! Meus olhos! (Levanta-se rapidamente)

Eu sou a mãe!

JOSÉ

Calma, amor!

MURILA

Sei como é! Dizem que quando nos apegamos, parece que realmente nos parecemos com nossos filhos.

JOSÉ

Isso, não importa, minha senhora.

Como é seu nome mesmo?

MURILA

Murila.

JOSÉ

Prazer. Somos Maria e José. E o João!

MURILA

Quase bíblico, não é?

Não fosse...

MARIA

Não fosse o que minha senhora?

MURILA

Nada! Não disse nada!

MARIA

Nada, na-da!

Acho que estamos bem aqui sozinhos.

MURILA

Não precisa ser estúpida!

MARIA

Como é que é? (Perfila-se de frente para Murila e a encara com raiava)

MURILA

Calma!

Não vá usar sua navalha em vão!

MARIA

Navalha? Que idiota!

MURILA

Nossa! Você tem um ímpeto muito, muito... eu diria!

Antônio começa a chorar. Maria o pega no colo!

JOSÉ

Minha senhora, acho melhor a senhora sair de perto da gente.

Não queremos confusão.

MURILA

Nossa! (Sussurra ao ouvido de José) Quem vê assim (aponta para Maria) até parece que ela vai acalmar o menino amamentando aqui!

JOSÉ

Ainda bem que minha mulher não ouviu isso!

Acho melhor a senhora sair mesmo!

MURILO

Estamos num espaço público. Além do mais, aquela aberração não deveria estar aqui.

JOSÉ

A senhora já está passando dos limites.

Não há por que a senhora nos insultar!

MURILA

Vocês não são bem-vindo aqui!

JOSÉ

Por que não?

MURILA

Por que aqui é um lugar de família!

JOSÉ

Pois bem, é o que a senhora vê neste cenário.

MURILA

Não vejo nada disso na minha frente!

JOSÉ

A senhora já está indo longe demais.

MURILA

Se fosse vocês, eu deixaria este condomínio o mais rápido possível.

JOSÉ

Não tempo porque sairmos. As regras do condomínio são claras.

Eu e minha esposa não vamos sair daqui.

Apesar de todas as ameaças, vamos ficar bem aqui.

Nada vai nos intimidar.

Está vendo isso? (balança o bilhete)

MURILA

Deve ser algum bilhete de desagrado!

JOSÉ

Sim! Embora mal redigido, vou levar denunciar!

MURILO

O que você não entendeu da mensagem? Seu, seu...

CORO I:

**Ela é feita pra sangrar
Para entrar é só cuspir
E se pagar ela dá pra qualquer um
Mas é só pagar, hein! Que ela dá, viu?
Para qualquer um!**

JOSÉ

A senhora não teve letramento?

MURILA

Você não sabe com quem está falando!

Você não pode provar que escrevi.

E (gaguejando) eu não escrevi nada errado neste bilhete!

E enquanto vocês não saírem daqui, vai ser pior.

JOSÉ

Eu só queria ter certeza!

Prazer...Eu sou o novo síndico, dona Murila!

FIM

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Continuação da Leitura do romance A era de ouro do Brasil.
2. Intervalo para produção de texto com base na leitura.
3. Criar um texto que dialogue com os textos, dando vozes às personagens identificadas em ambas obras.
4. Realização de pequena oficina sobre escrita criativa.
5. Dramatização ou leitura dos textos produzidos.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. No segundo intervalo das leituras, promover a atividade de escrita criativa.

2. Verificar se a leitura e compreensão estão sendo realizadas.

6. Realizar oficina de escrita criativa. A Oficina de Escrita Criativa tem como objetivo desenvolver habilidades de escrita criativa, tais como a criação de personagens, histórias, diálogos e narrações. Ela pode ser uma ótima ferramenta para incentivar a criatividade, desenvolver a percepção de mundo e aumentar o interesse pelo ofício de escritor.

1ª LEITURA (3º intervalo)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Imagem relacionada ao texto da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> Deixar que o imagético do aluno se aluno fale sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar partes do texto do livro à imagem proposta 	<ul style="list-style-type: none"> Texto da obra; Computador/notebo ok; Papel e caneta



Figura 19: Destaque no jornal Notícias Populares Reprodução/Veja SP ⁵¹

⁵¹ <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/por-onde-anda-roberta-close>. Acessado em 28/11/2022



Figura 20: Imagem retirada do filme *Transamérica* (2005). Diretora Duncan Tucker.



Figura 21: Campanha publicitária da *Trident* no *facebook*

A imagem trabalha outros conceitos e elaborações que deixarão o(a)s mais propensos as extrapolações e associações diversas. A leitura da imagem deve levar as associações

correntes e pertinentes ao texto. O interessante aqui é solicitar do aluno que encontre trechos do livro que dialoguem com a imagem solicitada.

Para esta seção de Leituras e intervalos, uma plêiade de atividades podem ser agrupadas e outra grande série de músicas, filmes, poemas e contos poderiam ser utilizados. Fizemos uma tabela com proposições nesta área que dialogam e/ou estabelecem relações intertextuais com a obra televisiana estudada.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Exibição de imagens relacionada aos temas tratados e o romance A era de ouro do Brasil.

3. Questionário sobre as imagens.

- O que esta imagem quer dizer?
- Qual o contexto da imagem? Tempo? Período?
- Sobre a imagem:
 - a. Quem/que está em evidência?
 - b. O que ele/a está fazendo?
 - c. Qual sua leitura da imagem?
 - d. Que paralelo podemos estabelecer com o romance?
 - e. Sua compreensão do texto foi esclarecida? A leitura foi modificada depois das discussões.

Os participantes podem ter chegado a um consenso sobre o tema ou podem ter se envolvido em debates sobre diferentes aspectos da leitura e gerado novas ideias. Essas ideias, em seguida, podem ter sido incorporadas à leitura original para torná-la mais completa e abrangente.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor mostra as fotos elencadas e faz algumas provações/perguntas a(o)s aluno(a)s; pode-se faculto deixa-lo(a)s que fação perguntas.
2. O professor solicita a participação e interação dos aluno(a)s.

TABELA DE REFERÊNCIA INTERTEXTUAL/INTERMODAL

TIPO	ESCRITOR/CANTOR	LIVRO/ALBÚM/FILME
Música	Linn da Quebrada	<ul style="list-style-type: none"> • Pajubá (2017); • Trava línguas (2021)
Livro (pesquisa)	Luma Nogueira de Andrade	Travestis na escola (assujeitamento e resistência à ordem normativa)
Livro (romance)	Camila Sosa Villada	O parque das irmãs magníficas
Livros	Amara Moira	<ul style="list-style-type: none"> • E se eu fosse puta (2016); • Neca + 20 poemas travessos (2021)
Livros (pesquisa)	Rodrigo Carvalho Marques Dourado	Boneca falando para o mundo
Livro (Romance)	Coelho Neto	Esfinge (1908)
Livros	Roberto Muniz Dias	<ul style="list-style-type: none"> • Uma questão de jeito () Romance • Entrega pra Jezebel (2019) Teatro; • https://www.youtube.com/watch?v=SfnNQ9uRS Gs
Livro (teatro); vídeo	Silvero Pererira	<ul style="list-style-type: none"> • BRTrans • https://www.youtube.com/watch?v=-4yq1n8yUtk
Vídeo (teatro)	Camila Sosa Villada	• https://vimeo.com/19229673
Cinema	Filmes de Pedro Almodóvar	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo sobre minha mãe (1999) • Má educação (2004)

Cinema	Xavier Dolan	<ul style="list-style-type: none"> • Laurence Anyways (2012)
Cinema	Rodrigo Sepúlveda	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo miedo, Torero. (2020)
Cinema (Doc)	Émerson Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> • Transversais (2021)

1ª INTERPRETAÇÃO			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar que o aluno fale sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta inicial de entrevista em duplas ou grupos • Registro em textos escritos pelos alunos • Confecção de mural 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra; • Computador/notebook; • Papel e caneta

INTERPRETAÇÃO:

O respeito pela liberdade e pela individualidade da leitura do aluno não é, porém, um pretexto para que se aceite um julgamento sumário da obra do tipo gostei ou não gostei, ou a recusa de um texto elaborado sobre argumento de que não tenho nada a dizer sobre esse livro. (COSSON, 2006, p. 84)

Consiste em deixar o aluno(a) falar sobre a obra lida. Neste momento, requer-se que estes sejam capazes de demonstrar uma compreensão global da obra. Segundo Cosson (2006) esta etapa precisa ser realizada sem restrições de forma. Ele sugere que a interpretação é um processo no qual o intérprete está constantemente envolvido com as suas próprias interpretações, julgamentos e leituras do texto. Ele destaca que é importante para os intérpretes desenvolverem um senso crítico para entender os múltiplos significados e contextos do texto. Além disso, ele também discute a importância da interpretação como um processo de aprendizagem; uma forma de se conectar com os outros e compreender as diversas perspectivas

de outras pessoas. A sugestão é que o professor possa fazer entrevistas com perguntas realizadas em duplas ou em grupos. Depois podem ser redigidos textos sobre as impressões de cada dupla ou grupo, enfatizando os diferentes pontos de vistas. Ainda segundo Cosson esta atividade deve ser feita em sala de aula, ou se possível, realizada em sala de aula com prolongamentos em casa.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. O professor elabora questões para a entrevista.
2. Escuta dos alunos em suas interpretações individuais e coletivas.
2. Discussão de temas e assuntos trazidos à tona.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor realiza a entrevista; por meio de duplas, estimula-os a fazerem perguntas entre si.
2. Redação de textos sobre, por exemplo, de situações e pontos divergentes de suas opiniões.
3. Socialização destes textos.

2ª INTERPRETAÇÃO			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar que o aluno fale sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever sobre temas específicos trazidos na sessão anterior; • Escrever um ensaio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra; • Computador/notebook; • Papel e caneta

A segunda interpretação pode se direta ou indiretamente com a contextualização. As ações podem se dar em etapas diferentes. Embora haja esta segmentação didática na

obra de Cosson, a sugestão do professor é que esta fase seja feita de forma indissociável da primeira. Tudo pode ser realizado numa forma de um grande projeto integrado. Sobre esta fase, de qualquer forma, Cosson afirma:

É importante que o professor perceba que se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história de leitor como do aluno – daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre obra leitor –, a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. (COSSON, 2006, p. 94)

Esta leitura compartilhada amplia ainda mais as outras leituras que se pode ter do mesmo texto literário; promovendo não apenas o contato com outras opiniões mas fomentar o debate sobre certos pontos, temas e assuntos relevantes nas obras. Por esta razão, o professor pode trabalhar projetos que despertem o interesse do(a)s aluno(a)s sobre temas específicos da obra, os personagens, num traço estilístico, como por exemplo, a escritura de um ensaio. O professor pode também promover a realização de projetos em que os alunos poderão aprofundar seus questionamentos sobre a obra e investiga-los, recorrendo a textos outros como resenhas críticas. Em outra dimensão, pode estimulá-los na produção de *podcasts*, *fanfic*, reescrituras, clubes de leitura etc.

Agora chegamos nesta fase que antecede a contextualização que atende, mais especificamente, ao que Cosson denominou de sequência expandida cuja dimensão amplifica a experiência da leitura e propõem uma expansão da sua sequência básica. Segundo ele, à sequência expandida se incorporam e se tornam mais evidentes as articulações entre experiência, saber e educação literárias.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Pode-se iniciar também com uma entrevista onde o(a)s aluno(a)s elaboram as perguntas entre si.
2. O(a)s aluno(a)s selecionam pontos argumentativos favoráveis ao seu ensaio.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor divide a sala em duplas e pede que o(a)s aluno(a)s façam entrevistas entre si.
2. O(s) aluno(a)s elaboram seus ensaios com base nas respostas e apropriações.
3. Alternativamente, o professor pode sugerir um tema consensual para a redação do ensaio.

CONTEXTUALIZAÇÃO			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Utilização de outros textos escritos sobre a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar sobre outros textos ampliando discussões levantadas pelo texto original. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de textos que dialoguem com o contexto do texto original. Promoção de debates, seminários, escrita de ensaios, palestras. 	<ul style="list-style-type: none"> Internet; Retroprojeter/data show; Computador/notebook; Textos ou livros

A proposta de Rildo Cosson amplia-se na Sequência Expandida, segundo qual o texto original deixa de ser o centro para dar margem a outras leituras relacionadas a ele. Para Cosson (2006) trata-se tanto da extrapolação dentro do processo de leitura quanto da intertextualidade no campo literário. A denominada expansão vai buscar esta intertextualidade entre textos anteriores e posteriores ao texto escolhido; as relações com outras obras contemporâneas ou não; textos comparativos e resenhas literárias. Segundo o autor:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para ser lido o mundo que o texto traz consigo ponto e precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base na sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. (COSSON, 2010, p. 67)

É importante que o estudante amplie sua interpretação levando em conta alguns aspectos da obra, como uma contextualização histórica; poética; crítica principalmente com outros textos que já tenham sido escritos. É importante que o estudante explore as informações subjacentes à obra, tais como as intenções do autor, seu estilo literário, a forma de abordagem utilizada, as características dos personagens etc. Além disso, é importante que o estudante leve em conta o contexto socioeconômico e cultural em que a obra foi escrita, bem como as influências culturais,

políticas e religiosas que estiveram presentes. Deve, também, comparar a obra com outras obras de mesmo gênero, para que se consiga ter uma visão ampla e contextualizada da obra em questão. Por fim, o estudante deve estabelecer conexões entre a obra, os autores e a cultura na qual a obra foi produzida, para entender a obra no seu contexto histórico. Ao ler, damos vida aos objetos, aos personagens e ao mundo criado pelas palavras. É possível viajar a lugares jamais imaginados e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma realidade que ganha novas formas (de ser, de viver, de fruir) de entendimento. Nos livros, encontramos as respostas para nossas dúvidas, para nosso lugar no mundo e para o nosso propósito. Lendo, ampliamos nossas possibilidades, nos conectamos com outras culturas e podemos refletir sobre nossas próprias vidas. É assim que nos tornamos mais humanos, usando a leitura para nos conectar com outros seres humanos, outras culturas, outras identidades, outras formas de subjetividades.

No momento em que a leitura pode ser relacionada com o presente, Cosson (2006) vai defini-la como uma atualização da obra, uma contextualização presentificadora. Esta leitura vai permitir que o aluno faça uma sobreposição de seu mundo social sobre a obra lida. Ainda neste sentido de ampliação do contexto do texto inicial, a proposta de uma contextualização temática pode relacionar os temas trazidos pela obra e transformá-los em debates, seminários, palestras. Neste aspecto, a presentificação “é a contextualização que busca a correspondência com o presente da leitura” (COSSON, 2006, p. 89) tem um importante valor neste percurso, pois podemos vincular questões caras ao assunto tratado no texto original. A atualização das temáticas transporta a realidade do livro para o cotidiano do aluno(a). Por outro lado, a contextualização temática pode-nos orientar para outros assuntos de forma mais específica. Obviamente, a intervenção do professor é essencial para que não se finde o debate apenas em debates orientados para questões que possam fugir da obra em si. Estas atividades podem se dar por meio de seminários, debates, palestras interdisciplinares.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Observar as questões de texto, contexto e intertexto.
2. Tematizar a ‘presentificação’ como uma das formas de se trabalhar a contextualização.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor faz um apanhado do livro *Em nome do desejo* e traz a história para nosso contexto atual.

2. O professor estimula o debate e promove a escuta.
3. Estabelece conexões com as temáticas levantadas e tece uma lista de textos que se interligam com o romance.

EXPANSÃO			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Outros livros; textos (literários) escolhidos pelo professor e textos escolhidos pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expandir a leitura para outras obras relacionados, escritos anterior ao texto base ou a posteriori • Comparar com outras obras; discorrer sobre o diálogo entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever sobre as obras lidas; • Promoção de feira literária • Exposição por meio murais, palestras, roda de conversas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra; • Computador/notebook; • Papel e caneta

O(a)s aluno(a)s são incentivados a ler os trabalhos de outros autore(a)s para encontrar e analisar as conexões entre as obras. Esta é uma forma útil de ampliar a compreensão das ideias e temas relacionados ao próprio trabalho do aluno. A análise intertextual pode ajudar a expandir o pensamento crítico e aumentar a consciência das relações entre as ideias de diferentes autores. Por meio desta análise intertextual, o(a)s aluno(a)s podem ver como outros autores abordam os mesmos temas, descobrir novas formas de pensar e desenvolver suas apropriações, talvez encontrar suas vozes como escritorea(a)s.

Segundo Cosson (2006), esta fase é essencialmente um trabalho de comparação. Para trabalhar os pontos de contatos e divergências entre as obras trazidas pelo(a)s aluno(a)s, pode-se criar um ambiente de discussão que incentive a construção de argumentos e a comparação entre as obras. Nessa discussão, o professor deve apresentar os principais pontos de contato e divergência entre as obras, incentivando os alunos a elaborar seus próprios argumentos. Além disso, o professor pode trazer elementos externos, como outras obras, artigos científicos, vídeos ou outras fontes de informação para ajudar a contextualizar o debate. Essas fontes de

informação podem ajudar a fornecer mais detalhes sobre os assuntos abordados nas obras, permitindo uma discussão mais completa e enriquecedora. Ao final da discussão, o professor pode fazer uma síntese da conversa, lembrando os principais pontos de contato e divergência entre as obras e as fontes externas, e incentivar os alunos a refletirem sobre os resultados da discussão.

De posse desse conjunto de informações sobre as obras lidas e estudadas, pode-se realizar um evento literário na escola. Todas estas resenhas, sequências literárias e ensaios podem ser trabalhados pelos aluno(a)s em exposições e palestras.

Finalmente, é importante pontuar aqui questões que Cosson (2006) levantou ao término da expansão da leituras, da sequência expandida em si. Um primeiro ponto apontado por ele sobre os limites da sequência expandida é o tempo. Este tempo de execução do trabalho deve ser executado para que o aprofundamento da leitura seja alcançado. Por esta razão, deve-se atentar para leituras completas e íntegras dos textos, do que muitas obras sem o devido cuidado com sua potencialidade de fruição e leitura com mais vagar. Outra questão apontada pelo professor se trata do cânone. A escolha dos livros pertencentes ou obras contemporâneos? Sobre isso, Cosson nos responde:

Os interesses e os critérios que norteiam as seleções feitas pela crítica, pelo mercado e outros agentes de canonização devem ser explicitados e discutidos com os alunos. Todavia, para além dessa discussão, é preciso que o professor tenha em mente que um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores. Esses leitores não devem ser meros consumidores de cultura, quer como tradição, quer como contemporaneidade, mas sim membros de uma comunidade que se apropria da sua herança cultural e com ela dialoga. Portanto em outras palavras, precisam saber abordar os textos literários segundo os seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural (COSSON, 2006, p.104).

Portanto, há muitas vantagens de escolher obras que já possuem robusto material para discussão, como críticas, resenhas e outros trabalhos. No entanto, o professor deve estar muito consciente e atento para o que o autor denominou de comunidade cultural, ou seja, o grupo em que o aluno está inserido. Isso pode influenciar o seu comportamento, bem como as expectativas e valores compartilhados por essa comunidade. O professor deve levar em conta essas diferenças culturais e abordar de forma sensível e inclusiva os assuntos de forma a promover uma contextualização social da leitura.

Ainda sobre os limites da sequência expandida, é a escrita que deve ser uma parte importante da leitura para além do registro. A escrita fixa conhecimentos e as impressões sobre

as diversas leituras empreendidas durante o processo das sequências expandidas. A escrita pode ser usada para anotar, interpretar e refletir sobre o que foi lido, o que também ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a criar ligações entre os conhecimentos. A escrita também ajuda a desenvolver a capacidade de observação ao documentar pistas e detalhes importantes que podem ser usados para interpretar e refletir sobre o que foi lido. Por último, embora o professor registre que atualizações e apropriações da sua proposta de sequência expandida podem ser executadas, a progressão histórica é importante nas obras escolhidas. A questão da ordem cronológica, do contexto da obra, podem levar a dificuldades nas leituras que rompam essa cronologia – especialmente para os alunos do final do ensino médio. Cabe ao professor estas questões ao pontuar a o pertencimento das obras no tempo e o paralelismo de tempo e assuntos tratados. Sugerimos questões que possam fazer o diálogo entre a obra, se tempo e o presente. Tais como:

1. Como a obra retrata a realidade no contexto do passado em relação à realidade do presente?
2. Quais as diferenças na transição entre dois tempos históricos?
3. Que pontos de contato podemos encontrar entre os tempos passado e presente?
4. Que lições históricas podemos tirar da obra para nossa sociedade atual?
5. Que aspectos do passado são abordados na obra e como eles se relacionam com o presente?
6. Que outras obras históricas são mencionadas na obra e como elas se relacionam com o tema tratado?
7. Que elementos históricos ou culturais são abordados na obra e como eles se relacionam com o passado e o presente?
8. Como o autor trata o assunto em questão em relação a outros tempos históricos?
9. Que paralelos podem ser desenvolvidos entre os tempos históricos tratados na obra?
10. Qual a influência da obra na cultura e na sociedade atuais?
11. Como são abordadas as questões referentes à gênero? E à sexualidade? E às pessoas LGBT?

6.3 Proposta 2 – leitura literária do romance: Em nome do desejo

MOTIVAÇÃO: Continuaremos usando os esquemas propostos pelo prof. Rildo Cosson (2006) e complementaremos com as contribuições do Professor Paulo Ricardo Moura da Silva do seu livro *Práticas Escolares de Letramento Literário* (2022).

Seguiremos então uma proposta mista, e para este primeiro momento reforçamos a ludicidade de elementos mediados por dinâmicas de grupo ou exibição de vídeos curtos, podcasts, memes etc. Em relação às contribuições de Silva (2022) utilizaremos sua metodologia da qual esquematizamos seu pensamento em três fases: 1) Palavra Acolhida, 2) Palavra Compartilhada e 3) Palavra criada.

SUGESTÃO PARA LEITURA LITERÁRIA		
PALAVRA ACOLHIDA	PALAVRA COMPARTILHADA	PALAVRA CRIADA
<ul style="list-style-type: none"> Motivação <ol style="list-style-type: none"> Dinâmica de grupo; Pergunta desafiadora; Discussão analítica dos paratextos (título, epígrafe, orelha, prefácio etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura Coletiva: <ol style="list-style-type: none"> Leitura protocolada Leitura Focalizada Leitura relacionada 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos: <ol style="list-style-type: none"> Produção de poema Produção de Contos Recriação de textos

PALAVRA ACOLHIDA			
MOTIVAÇÃO (dinâmica de grupo)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Gênero: filme 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a questão da sexualidade por 	<ul style="list-style-type: none"> Exibição do trailer ou 	<ul style="list-style-type: none"> Retroprojektor/data show;

	meio da autoestima, aceitação e preconceito <ul style="list-style-type: none"> • Discussão coletiva. 	parte do filme. <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em duplas ou pequenos grupos. • Depois a socialização das impressões e opiniões é solicitada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador/notebook;
--	---	--	--

Nesta parte introdutória, a sugestão é fazermos uma dinâmica de grupo na qual envolvemos todo(a)s aluno(a)s envolvido(a)s neste processo inicial. Não se difere muito das ideias de Cosson, mas enfatiza já o contato do aluno com textos motivadores e ações lúdicas e afetivas. Nossa sugestão para este momento, é provocativa de afetos por meio da exibição do trailer ou parte do filme *Meninos não Choram* de 1999, no qual a atriz Hillary Swank (oscar de melhor atriz por esta atuação), interpreta a um homem trans que enfrenta problemas com seu corpo e depois com o meio social no centro-oeste americano.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Introdução, com conversa sobre o filme.
2. Exibição do trailer ou parte do filme *Meninas não choram*.
3. Questionário sobre o filme.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O(A) professor(a) faz uma introdução acerca da personagem do filme, antecipa o drama vivido pela personagem: dificuldades em ser homem trans, problemas de autoaceitação, pertencimento social, leis entre outras.
2. O(A) professor(a) discute com o(a)s aluno(a)s sobre as impressões iniciais.
3. Após essa introdução, o(a)s respondem ao questionário proposto.

PALAVRA ACOLHIDA			
MOTIVAÇÃO (discussão analítica)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas elaboradas pelo professor(a). 	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o interesse pela leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo. • Elaboração das perguntas desafiadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojektor/data show; • Computador/notebook;

Neste segundo momento, seguiremos o caminho por uma pergunta desafiadora, que também esteja ainda neste tempo da motivação/provocação em relação aos temas que estão na obra ED de forma indireta, mas que dialoga com as ideias de texto/intertexto/contexto que permeiam o mundo do(a)s aluno(a)s.

A sugestão da pergunta desafiadora, embora não seja nada taxativa ou limitada, deve orientar todas as discussões levadas em consideração na fase anterior e despertar além da temática envolvida, o interesse pela leitura que se antecipa. Segundo Silva (2022) a pergunta não intenciona buscar erros e acertos, mas o pensamento crítico. Segue uma lista provocadora destas ideias:

- 1) Por que certos corpos são felizes, outros não?
- 2) Por que será que pessoa se sentem estranhas em seu próprio corpo?
- 3) Por que as pessoas têm medo de ser o que querem ser?
- 4) Por que nossa sociedade tem dificuldade em aceitar as diferenças?
- 5) Por que minha sexualidade assusta os outros?
- 6) Qual o preço a ser pago por assumir uma sexualidade não heterossexual?

As perguntas podem ser feitas separadamente ou nesta sequência em que a sexualidade, tema na obra ED cuja tensão aciona gatilhos. As personagens estão atritadas ora pela medo, culpa; ora pelo desejo e pulsão. Neste sentido as perguntas despertam nestes leitor(a)s o interesse provocado pelo o interdito deste amor entre dois rapazes. O paralelo com o filme Meninos não choram é a questão da autoestima e aceitação de pessoas que tomam decisões, mesmo contra a corrente, de serem o que realmente são. Nossa personagem principal em ED vive estas tensões e procura por respostas sobre seu próprio passado e sua sexualidade.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Introdução, com conversa sobre o livro Em nome do desejo.
2. Discussão sobre o filme de acordo com o questionário anterior.
3. O professor antecipa as questões trazidas e as relaciona com o romance Em nome do desejo.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor inicia uma roda de conversa.
2. Logo após a discussão, o professor realiza as perguntas desafiadoras propostas.
3. Discussão em grupos.

PALAVRA ACOLHIDA			
MOTIVAÇÃO (discussão analítica)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Paratexto: orelha e contracapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar elementos (personagens, ambiência, tempo narrativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir material impresso ou alternativamente 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto da orelha do livro Em nome do desejo, assinada por Ítalo Morriconi;

	etc.) da orelha do livro de 2001. Orelha esta escrita pelo professor e crítico literário, Ítalo Moriconi e a contracapa escrita por Caio Fernando Abreu.	exibi-las em Datashow • Discussão sobre assuntos, questões e opiniões abordadas na orelha do livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojektor/data show; • Computador/notebook;
--	--	--	---

Sugerimos a leitura dos paratextos: orelha e contracapa. No primeiro, temos a análise do Prof. Ítalo Moriconi, professor de Literatura e Crítico Literário; o segundo se trata da opinião do escritor Caio Fernando Abreu. Tais chancelas são importantes dentro do meio acadêmico e literário, o que demonstra a importância da obra *Em nome do desejo*. Abaixo reproduziremos parte da orelha do livro e a da contracapa respectivamente:

Orelha

“A complicação: os adolescentes são dois garotos. O dado previsível a história acontece num seminário de padres. Na literatura brasileira, não são os poucos os seminários, orfanatos, colégios de meninos, engendrando paixões homossexuais. *Em nome do desejo* é acréscimo importante a esta família. Uma Família da qual fazem parte ou Ateneu, de Raul Pompéia, Dom Casmurro, de Machado de Assis, Mundos dos mortos, de Otávio de Faria, O braço direito. De Otto Lara Rezende, para lembrar alguns. Há também os colégios de meninas, no cinema (Ana Carolina), na literatura (Lígia Fagundes Telles).

Entre a castidade e o homoerotismo. Ao mesmo tempo que vai preparando e desenrolando o fio dos episódios amorosos entre Tiquinho e o Abel, Trevisan desvenda, com sofisticação, os mecanismos pelos quais a instituição religiosa produz o desejo que obsessivamente tenta extirpar. Não o desejo homossexual especificamente, mas o desejo como um todo, dentro do qual o amor entre iguais (as ‘amizades particulares’) constitui apenas uma modalidade. Trevisan mostra que proibições alimentam aquilo que proíbem, são na verdade

produtivas, como queria Foucault. Além de boa ficção. *Em nome do desejo* traz uma reflexão densa sobre os desígnios (mistérios) do corpo. Ítalo Moriconi”.

Contracapa:

“Denso, corajoso, emocionado mas com emoção seguramente medida por uma forma severa, *Em nome do desejo* deve ser uma agradável (ou no mínimo perturbadora) surpresa para os leitores. Simplesmente porque a literatura feita por este autor fica, solitária, vários pontos acima da média nacional. Caio Fernando Abreu, *Isto é*”.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Introdução, com conversa sobre o romance a ser lido.
2. Exibição do livro: capas, orelha, contracapa. (Neste livro, o autor Caio Fernando Abreu fez uma pequena resenha da obra)
3. Leitura da orelha ou da contracapa.
4. Questionário sobre as primeiras impressões.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor continua a roda de conversa.
2. O professor apresenta, finalmente, a obra (livro) e seus paratextos.
3. Após apresentação, o professor inicia os debates.

PALAVRA ACOLHIDA			
LEITURA COLETIVA (leitura protocolada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • O texto da obra <i>Em nome do desejo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer perguntas que possam antecipar acontecimentos, esclarecer 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva do livro, com intervenções do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto do livro <i>Em nome do desejo</i>. Retroprojeter/data show; • Computador/notebook;

	<p>elementos da narrativa; descrição das personagens e personalidades etc.</p>	<p>e dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgate das leituras dos paratextos. • Respostas das perguntas elaboradas pelo professor. 	
--	--	---	--

Neste momento, damos início a leituras protocoladas nas quais a intervenção e participação do professor será mais ativa, tanto na leitura em voz alta do texto, intercalando com a leitura do(a)s aluno(a)s, e com as intervenções de perguntas que:

Incitem os estudantes a fazerem previsões, a levantarem hipóteses, a articularem deduções sobre a obra literária, além de verificarem se as suposições estabelecidas durante as pausas anteriores foram confirmadas ou não, colocarem dúvidas de composição textual e indicarem intertextualidades (SILVA, 2022, p. 44-45).

De acordo com esta dinâmica é importante o resgate da fase anterior, pois o professor pode retomar, por meio das perguntas, aspectos vistos nos paratextos que auxiliem na leitura e na compreensão das primeiras páginas lidas. Outro aspecto importante e que pode ser observado neste processo, é o valor da intertextualidade (ou bagagem) que o(a) aluno(a) possui, e que pode ser acionado por meio destas perguntas. Neste momento, de pausas, embora a fase subsequente nos prepare para os textos relacionados, podemos falar dos textos relacionados que foram suscitados nas observações dos alunos e trabalha-los melhor na seguinte fase.

QUESTÕES DESAFIADORAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a primeira impressão que causou a planta baixa do Seminário no começo do livro? 2. Será que a personagem principal tem saudades do passado? Por quê? 3. Parece que a personagem dialoga com outro de si. Como é isso?

4. Por que existe tanta angústia nesta personagem ao visitar o passado?
5. Esta personagem quer fazer pazes com alguém?

As perguntas acima referem-se à primeira parte do livro *Em nome do desejo* intitulada *Introito*. Tais perguntas adentram esta parte mais complexa da personagem que acaba dialogando com seu duplo, numa forma imagética e contemplativa de fazer-se perguntas sobre seu passado. Ponto importante para entender a trama e sugerir a discussão sobre autoimagem, aceitação e preconceitos.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Leitura em grupo do texto da obra *Em nome do desejo*.
2. Perguntas sobre a leitura realizada.
3. Discussão sobre as leituras.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor, ainda usando a dinâmica da roda de conversa, inicia a leitura em voz alta, alternando com o(a)s aluno(a)s.
2. O professor realiza algumas pausas na leitura e realiza uma série de perguntas que incitem a curiosidade e estimulem a leitura.
3. A roda de conversa continua com a participação de todos sobre a leitura até então realizada.

PALAVRA ACOLHIDA			
LEITURA COLETIVA (leitura focalizada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva do texto <i>Em nome do desejo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elencar aspectos a serem analisados pelos aluno(a)s para atividades em grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização dos resultados dos aspectos analisados 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto do livro <i>Em nome do desejo</i>. Retroprojedor/data show; • Computador/notebook;

	<ul style="list-style-type: none"> Realizar perguntas orientadoras 	por cada grupo.	
--	---	-----------------	--

Nesta fase das leituras, a ênfase deve ser dada à leitura feita em sala de aula, leitura em voz alta, não a silenciosa. A intenção é fazer que tantos o(a)s aluno(a)s quanto os professores participem da leitura, mas não apenas assim, pois segundo Kleiman (2016) a compreensão do texto se dá pela interação com base em aspectos relevantes do texto. Neste sentido, a promoção desta interação discursiva mediada por perguntas orientadoras dentro da roda de conversa (usadas como procedimento didático) se mostra bastante produtiva na interpretação e compartilhamento de ideias. Na fase de leitura focalizada, o papel do(a) professor(a) em apontar questões e problematizações que aperfeiçoem a experiência da leitura é de extrema importância.

Além disso, é necessário que o professor incentive os alunos a ler com atenção, com consistência e com prazer. É importante criar um ambiente em que todos se sintam à vontade para se expressar e questionar o que está sendo lido. Para isso, o professor pode usar técnicas como a leitura dramatizada, leitura em grupo, leitura para debate, etc. como formas de incentivar a participação dos alunos.

Nestes termos, nossa proposta é formar leitores literários que possam compreender que ler é dialogar com e sobre as obras literária, em suas dimensões sociais, culturais, políticas, históricas, afetiva e estéticas. Essa perspectiva abre espaço para o questionamento, para dúvida, para a discordância, para a escuta, para a troca, para a resignificação, aspectos que fazer parte de uma construção coletiva de sentidos. (SILVA, 2022, p. 51).

Em suma, a leitura em sala de aula deve ser um momento de partilha de conhecimentos, de discussão e de construção coletiva. É importante que haja um cuidado especial por parte do professor para que se crie um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões e questionar o que está sendo lido.

QUESTIONARIO ORIENTADOR
LEITURA COLETIVA (leitura focalizada)
<p style="text-align: center;">TEMAS A SEREM ANALISADOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima (aceitação, problema com família, sexualidade, religião) 2. Sexualidades (homossexualidade, transexualidade, assexualidade)

3. Religiosidades (religiões, preconceito, família)
4. Depressão (sintomas, tratamento, autoajuda)
5. Emoções (medo, raiva, tristeza, ansiedade)
6. Assédio (moral, sexual, como lidar com)
7. Relações interpessoais (comunicação, conflitos, intimidade)
8. Ansiedade (sintomas, tratamento, autoajuda)
9. Violência doméstica (sinais, formas de enfrentar, como ajudar)

PERGUNTAS ORIENTADORAS

1. - Por que ele se sente tão preso?
2. - O que o impede de ser quem realmente é?
3. - Por que ele se sinto tão sozinho?
4. - Quais são seus maiores medos?
5. - Qual é a origem dos seus preconceitos?
6. - O que eu posso fazer para me aceitar?

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Continuação da leitura em grupo do texto da obra Em nome do desejo.
2. Divisão de grupos para análise de temáticas escolhidas pelo professor.
3. Socialização dos textos produzidos.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O(A) professor(a), ainda usando a dinâmica da roda de conversa, continua a leitura do texto com o(a)s aluno(a)s.
2. O(a) professor(a) solicita dos alunos que desenvolvam análise sobre alguns aspectos da obra, como por exemplo a questão da autoestima, do regime disciplinar dos seminários e orfanatos, sexualidade entre outros relacionados à obra.

3. Depois de realizadas as análises, inicia-se a discussão de forma em que todas pessoas socializem suas ideias.

4. Promoção de debates acerca do que foi produzido.

PALAVRA ACOLHIDA			
LEITURA COLETIVA (leitura relacionada)			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Textos relacionados ao Livro Em nome do desejo 	<ul style="list-style-type: none"> Divisão de grupos para leitura de textos relacionados ao romance estudado, tais como: textos literários (contos, poemas, música, filme) 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura dos textos, socialização e discussão coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Textos avulsos; Data show e Computadores.

O espelho

Esboço de uma nova teoria da alma humana

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo. Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre

quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta mesma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

- Pensando bem, talvez o senhor tenha razão. Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram do tronco principal e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres. Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, - uma conjectura, ao menos.

- Nem conjectura, nem opinião, redargüiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para entro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior aquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. "Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; é um punhal que me enterras no coração." Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis...

- Perdão; essa senhora quem é?

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome; chama-se Legião... E assim outros mais casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos... Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que conserta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu

alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes". Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o "senhor alferes", não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

- Espelho grande?

- Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor alferes" merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

- Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

- Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte. Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso-lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada. Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo; ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão-somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano. Parece-lhes que isto era melhor do que ter morrido? era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante as

primeiras horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; à tarde comecei a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes. Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei este famoso estribilho: Never, for ever! - For ever, never! confesso-lhes que tive um calafrio: recordeime daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - Never, for ever! - For ever, never! Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga. Tic-tac, tic-tac. Ninguém, nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único -porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. Soeur Anne,

soeur Anne, ne vois-tu rien venir? Nada, coisa nenhuma; tal qual como na lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. Tic-tac, tic-tac. Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo, como tia Marcolina, deixava-se estar. Soeur Anne, soeur Anne... Coisa nenhuma. Quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel.

- Mas não comia?

- Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, líras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. As vezes fazia ginástica; outra dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno tic-tac da pêndula. Tic-tac, tic-tac...

- Na verdade, era de enlouquecer.

- Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação. Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer. - Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me.

Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me...
Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despiame outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir... Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

Aqui fazemos uma conjugação das ideias de Cosson (2006) e das expressas por Silva (2022) antecipando a próxima fase de produções textuais. O texto *O espelho* de Machado de Assis pode ser usado para discutir entre os alunos a questão do duplo. O duplo é uma figura literária presente em diversos gêneros literários, tais como romances, contos, poemas e peças de teatro. O duplo é a representação de um personagem que é ao mesmo tempo uma versão externa e interna de si mesmo. Geralmente, a versão externa é vista como o "eu" que o personagem apresenta ao mundo, enquanto a versão interna é o "eu" real, mais profundo, que o personagem mantém escondido. A figura do duplo encontra-se tanto na literatura clássica quanto na contemporânea. Na literatura clássica, o duplo é muitas vezes usado para explorar a dualidade humana e a complexidade da psique humana. Por exemplo, citamos no conto *O espelho* de Machado de Assis, o personagem principal lida com a dualidade entre o seu eu interno e o eu externo. Aqui, traçamos um paralelo com a investigação esmiuçada que é revivida

pela personagem de Tiquinho. Ao encarar seu passado como uma entidade capaz de dialogar consigo e ganhar vida própria, podemos usar o paralelo do Alferes de Machado que também vive o conflito espectral de sua outra identidade. É possível, assim, explorar o tema da identidade e da consciência em todas as suas nuances, abordando também a influência do passado e os efeitos que isso traz para o presente.

Além disso, temas como a identidade e sexualidade abordam como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor; como elas constroem suas próprias identidades e entendimentos a partir dessa relação. Assim, é possível para o(a) professor(a) explorar, para além do texto, como as experiências pessoais e sociais influenciam a formação de identidades, sexualidades e outras categorias como raça e classe social, e como estas são interpretadas e expressas em diferentes contextos culturais.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Propor leitura de textos literários relacionados com o romance *Em nome do desejo*.
2. Distribuição de textos previamente elencados.
3. Leitura e discussão sobre os textos. Aqui sugerimos o texto *O espelho* de Machado de Assis para trabalhar questões sobre identidade e autoaceitação, por exemplo.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O(A) professor(a) promove outra de conversa, mas antes distribui textos literários (nesta fase pode-se fazer valer de outros tipos de textos) relacionados ao tema da obra *Em nome do desejo*.
2. A distribuição pode ser feita em grupos ou duplas.
3. Após a leitura, os grupos socializam as leituras, resumos e impressões.
4. O professor deve estimular o debate para que os assuntos trazidos à tona sejam relacionados com a leitura até então realizada pelo(a)s aluno(a)s. Uma debate com um profissional da área pode ser realizado para se falar sobre identidade e autoaceitação.

PALAVRA CRIADA			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar que o aluno crie textos a partir da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de textos como poemas, minicontos, reescritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto da obra; • Computador/notebook; • Papel e caneta

Com base em tudo que já vimos até aqui, podemos utilizar as sequências didáticas de formas múltiplas que contemplem uma aprendizagem para além do texto original ou da experiência estética literária. Os possíveis alcances da leitura do texto literário ultrapassa apenas um fruição da leitura corrente do texto. Na fase da Palavra criada, tal qual na fase de expansão, podemos estabelecer ações com base na escrita criativa – como já vimos com a produção textual na Proposta 1.

Quero ficar sozinho
quero ficar sozinho e mudo e duro e frio
no meu canto
quero desconfiar de todos
de todos e de ti e de mim também
quero ficar escondido
no meu canto
quero morder tua mão
quero cuspir no teu rosto
quero ficar sozinho
fumar fumar tomar chimarrão e fumar
inatingível
no meu canto
quero roer as unhas
e não acreditar
quero não supor
quero não dormir
quero ficar acordado
de olho bem aberto

desconfiando de tudo e de ti e de mim
duro e mudo e frio
sozinho
no meu canto. (ABREU, 2012, p. 50)

Aqui reproduzimos um poema de Caio Fernando Abreu que tematiza a solidão e a raiva, desconfiança no outro. Assuntos que também são lidados por Tiquinho em sua saga pelo amor próprio e pelo amor de Abel. Neste caminho, ele, tal como o eu lírico do poema, também lida com o encontro, a raiva, a desilusão e a solidão. Então, para além da construção de poemas (e outros tantos textos), podemos fazer reescritas com base no romance *Em nome do desejo* e no poema de Caio Fernando Abreu. Esse hibridismo é contemplado na obra de Silva (2022) no qual as fronteiras entre os gêneros estão rompidas e transformados.

O romance *Em nome do desejo*, que aborda a história de um homem à procura de um significado para a sua vida, pode servir como inspiração para a construção de reescritas em que o eu lírico, assim como visto no poema acima, esteja à procura de significado. Assim, as reescritas podem abordar temas como a solidão, a desilusão, a busca por respostas às grandes questões da vida, ou o desejo de encontrar algo que dê sentido à existência. Desta forma, o(a) aluno(a) dá outra dimensão e alcance de suas leituras. Sob a forma da produção literária, a aprendizagem e a recepção da obra se torna algo de uma experiência estética nova e rica.

Ao escrever sobre um texto de literatura, o(a) aluno(a) terá a oportunidade de refletir mais aprofundadamente sobre os personagens, ideias e temas que são abordados no texto. Ao analisar os elementos estéticos da obra e como eles se relacionam com outras obras, o(a) aluno(a) obterá uma maior compreensão do texto e da estrutura da obra, bem como das intenções do autor. Ao REescrever, o(a) aluno(a) também poderá explorar suas próprias visões e reações ao texto, o que permitirá que ele(a) desenvolva uma voz e um estilo próprios.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Criação de textos relacionados ao romance *Em nome do desejo*.
2. Criação de textos como: poema, minicontos, podcast etc.
3. Leitura, exposição ou dramatização dos textos produzidos.

DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES

1. O professor seleciona alguns textos literários (ou não) como poemas, minicontos ou contos, imagens, filmes ou qualquer outro aparato, como estímulo para a produção de textos autorais.
2. Para tanto, o professor realizará uma pequena oficina sobre escrita literária apontando elementos da narrativa: personagens, trama, arco dramático etc.
3. O professor acompanhará este processo de criação juntamente com os alunos esclarecendo e ajustando; triando dúvidas e auxiliando na confecção dos textos.
4. Ao término, o grupo poderá apresentar os trabalhos em forma de murais, leituras ou dramatizações.

TABELA DE REFERÊNCIA INTERTEXTUAL/INTERMODAL		
TIPO	ESCRITOR/CANTOR	LIVRO/ALBÚM/FILME
Cinema	Kimberly Peirce	Meninos não choram (1999)
Cinema	Antônia Bird	O padre (1994)
Livro	Raul Pompéia	O Ateneu (1888)
Cinema		Boy Erased: Uma Verdade Anulada (2018)
		Com amor, Simon (2018)
Cinema (curta-metragem)	Steven Clay Hunter	Out (2020)
Cinema	Christopher Ashley	Jefrey, de caso com a vida (1995)
Cinema	Lukas Dhont	Close (2022)
Cinema	Pixar (Walt Disney filmes)	Luka (2021)
Livro	Alison Bechdel	Fun Home
Livro	Benjamin Alire Sáenz	Aristóteles e Dante Descobrem os Segredos do Universo
Livro	Jonh Green	Garoto encontra garoto

Além disso, é importante lembrar que existem muitos outros textos literários, não heteronormativos, que podem contribuir para uma discussão mais abrangente sobre a questão

da sexualidade. Os professores e professoras podem usar esses textos como uma ferramenta para ensinar aos alunos/as sobre o tema e também para discutir questões importantes como a diversidade, a aceitação, a luta contra a homofobia e a aceitação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propostas de leituras literárias com base em romances literários, mesmo que contemporâneos não são novidades no mundo escolar, tampouco no acadêmico. É um fato. Porém, a abordagem queer dos textos, a centralidade em personagens de sexualidades não hegemônicas, as referências a textos não canônicos ou usuais, o uso de música de autores LGBTs, a discussão sobre sexualidade para além da biologia entre outros assuntos ainda é tabu, diferente, estranho, absurdo ou não existente.

Sim isso é fato, mas também é verdade que a abordagem queer na Educação vem ganhando destaque ao longo dos anos. Cada vez mais autores e artistas estão abordando assuntos relacionados à sexualidade de forma mais aberta e inclusiva, e isso tem causado um grande impacto na discussão sobre esses temas. É importante que esses assuntos sejam tratados com o mesmo nível de respeito e abertura que são dados às outras formas de sexualidade, e isso é algo que vem sendo incentivado cada vez mais com o passar dos anos. É verdade que a abordagem queer ainda é tabu, diferente, estranha, absurda ou não existente para muitas pessoas. No entanto, também é verdade que essa abordagem vem ganhando terreno nas últimas décadas, sendo cada vez mais aceita e permitindo que mais pessoas falem sobre temas que antes não eram abordados, como a diversidade sexual, a identidade de gênero, as relações afetivas não heteronormativas e as questões de orientação sexual. A abordagem queer vem sendo cada vez mais usada em textos, música, filmes, televisão e outras formas de expressão artística e cultural. Isso mostra que a abordagem queer está cada vez mais presente na cultura contemporânea.

Embora muitos professores se esforcem para abordar tais assuntos, é comum que alguns aluno(a)s fiquem desconfortáveis, se sintam intimidados e até mesmo rejeitem a discussão. É importante que o(a)s professore(a)s criem um ambiente de confiança e respeito para que o(a)s aluno(a)s possam se sentir à vontade para expressar suas opiniões e discutir estes assuntos. É essencial que sejam abordados os assuntos de maneira sensível e que proporcionem oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia na formação de opiniões. Além disso, é importante incluir a diversidade de gênero e a inclusão de pessoas LGBTQIA+ no debate. O(a)s professore(a)s devem lembrar que o(a)s aluno(a)s têm direito a se expressar livremente, desde que respeitem os limites estabelecidos pela sala de aula.

O trabalho do(a) professor(a) é múltiplo, uma exegese que se transforma ao longo dos tempos. Temas e temáticas cotidianas são enfrentados a todo momento dentro de uma sala de aula. Digladiam-se com ideias, currículos, aprendizagens, experiências, leis, família, sociedade e a realidade/prática social de aluno(a)s. E quando enfrentamos a literatura na sala de aula, enfrentamos ainda problemas estruturais como falta de professores, professores capacitados (cursos específicos, formação continuada), livros, bibliotecas, políticas do livro didático. São problemas que todos(a)s professore(a)s enfrentam neste cotidiano do letramento literário. Por isso, é importante buscar formas de contornar esses problemas, como por exemplo, dar oportunidades para que os alunos possam ter acesso a bibliotecas, livros e outras fontes de informação. Outra saída é aproveitar as novas tecnologias, como os recursos da internet, para oferecer aos alunos conteúdos de qualidade, além de promover a discussão de temas relevantes e a realização de atividades que estimulem o interesse pela leitura literária. É importante também que os professores sejam capacitados e que tenham acesso a materiais didáticos de qualidade, que possam auxiliar na melhor compreensão e na melhor apropriação dos conteúdos.

No entanto, para além destes problemas estruturais apontados, deparamo-nos com outras situações que enfrentamos na sala de aula por questões de outras envergaduras, outros desafios para os quais não fomos preparados para uma educação sexual, por exemplo. Temas que também se desdobraram em lucubrações de Miskolci (2021) em relação as suas reflexões entre educação e normalização social, entre escola e os interesses biopolíticos, entre o sistema educacional e como ser homem e mulher. Temas que também se mostraram pontos de partidas extremamente relevantes em pesquisas de Moita Lopes (2002) sobre a construção discursiva da sexualidade dentro as sala de aula e Louro (2013, 2022) sobre uma pedagogia queer. Estas turbulências que a sexualidade causa nas atividades de professore(a)s e acadêmico(a)s também foram a força motriz para esta presente propositura. Tal como o(a)s pesquisadore(a)s

mencionados a motivação desta pesquisa foi pensar numa proposta de letramento que lidasse com estas questões iniciais de letramento e *queerness* e, de uma forma indireta, discutir a educação e os modelos de construção da sexualidade heteronormativa.

A proposta se baseou em aspectos teóricos-metodológicos da educação em direitos humanos, da educação crítica, da educação libertária, da educação popular, do letramento crítico e dos estudos queer pós-estruturalistas. Concentrou-se na possibilidade de desenvolver práticas educativas (projeto de intervenção) que promovam a conscientização, a reflexão crítica e a participação ativa dos sujeito(a)s sociais envolvido(a)s, buscando a construção de uma pedagogia mais justa e igualitária.

A proposta de letramento tem como objetivo principal contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs crítico(a)s e conscientes de seus direitos, que sejam capazes de enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência em relação às orientações sexuais e identidades de gênero, e que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Esta proposta interventiva tem como foco a promoção de uma perspectiva de direitos humanos, de respeito às diferenças, de participação ativa dos sujeitos sociais, de reflexão crítica, de construção de conhecimento e talvez de mudança de paradigma educacional para lidar com as temáticas da sexualidade, gênero e orientação sexual. A proposta, embora destinada ao Português e à Literatura como forma de manifestação da língua, foi pensada de forma interdisciplinar, pois é preciso compreender e abordar todos os âmbitos da vida social, desde a educação, a saúde, a cultura, a economia, a política, a mídia e as relações sociais.

As práticas educativas devem ser pensadas de forma a possibilitar o envolvimento de todos e todas, permitindo que sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento e de conscientização de suas subjetividades. Além disso, deve haver espaço para a discussão, o debate e o aprofundamento desta construção, para que os sujeitos possam construir novas epistemologias e ontologias. Assim, a proposta de letramento parte do princípio de que é preciso desconstruir e reconstruir as relações de gênero e sexualidade. É preciso desenvolver práticas educativas que permitam a desconstrução das normas sociais e construção de novas formas de pensar e agir.

Para isso usamos as obras de João Silvério Trevisan que além de escritor e dramaturgo também tem um lado pesquisador e ativista das causas LGBTQIA+. Isso o torna especialmente referencial para este trabalho de pesquisa destas questões relacionadas ao palco da sexualidade e de suas fortes críticas ao sistema heteronormativo que encontramos nas suas obras *A era de*

ouro do Brasil (2019) e de *Em nome do desejo* (2001) que recentemente foi traduzida para o Inglês, tal ainda é a potência dos seus textos tão atuais e necessários. Portanto, podemos afirmar que a obra de João Silvério Trevisan é de extrema importância para a discussão e conscientização das questões relacionadas à sexualidade. Seu trabalho como escritor, pesquisador e ativista é uma referência para todos aqueles que lutam pela causa LGBTQIA+.

Então, o desafio foi inicialmente colocar estas questões estruturais que discutimos sobre Letramento e uma centralidade nas normativas educacionais ainda determinadas pela heteronormatividade. Neste momento, a pesquisa enveredou pela teoria queer e pelas pesquisas que colocavam o letramento usual em cheque. No entanto para isso, antes de entrarmos no universo queer de Butler, de Louro e de Miskolci, fizemos um apanhando de alguns documentos legais que nos informam sobre as possibilidades de discutir educação e os temas transversais. Então, para isso, pegamos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Através desta garantia, a educação torna-se um meio para a promoção de uma sociedade mais justa, que inclui a inclusão de todos, independentemente de sua orientação sexual. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 8º, estabelece que as crianças e adolescentes têm direito ao respeito e à dignidade, independentemente de sua orientação sexual. O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu artigo 3º, estabelece que o Estado deverá promover a educação em direitos humanos, que inclui o respeito à diversidade de orientações sexuais. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) também prevê que a educação deve respeitar a diversidade de orientações sexuais, fornecendo conteúdos educacionais que respeitem esta diversidade.

A intenção era quase de munição e proteção, ao mesmo tempo, para os ataques em relação a esta ideia de levar um Letramento queer para as salas de aula. Não apenas fundamentar um trabalho acadêmico que deveria ter um ‘impacto social’. Este não deveria ter proporções de uma originalidade, tampouco de um caráter extremamente inusitado. No entanto, a temática em si ultrapassou apenas uma proposta interventiva de atuação em sala de aula, resvalando numa proposta queer de rever o processo de educação ao trazer o debate interdisciplinar para o jogo de temas tabus. Assim, a proposta interventiva consistia em trazer o conceito de Letramento Queer para as salas de aula, estabelecendo diálogos que permitissem aos alunos pensarem a educação de forma crítica e abordassem assuntos que, até então, ainda são considerados tabus em sala de aula. A intenção era discutir essa temática de forma inclusiva, respeitando os direitos e identidades de todo(a)s o(a)s aluno(a)s, bem como aplicar leituras, sequências didáticas e

atividades lúdicas que estimulassem a construção de conhecimento. Ao término, sugerimos diversas atividades como oficinas, rodas de conversas e outras atividades pedagógicas que abordam temas como gênero, sexualidade, identidade de gênero, direitos LGBT e outros assuntos relacionados estes assuntos.

Também aventuramos pela abordagem de uma Literatura gay e uma possibilidade de discussão mais ampliada com a Literatura Queer. Lidando com os essencialismos de uma literatura representativa de gays, lésbicas e pessoas trans, ainda não incensados pelo cânone literário, ainda considerada uma literatura menor. Segundo Oliveira (2019) esta literatura se mantém viva somente por conta dos Estudos culturais, da Sociologia da literatura e desta Literatura casuística. Por meio dessa abordagem, buscamos discutir temas como a representatividade desta literatura como um todo. O objetivo era abrir espaço para que esses temas fossem discutidos e compreendidos de forma mais ampla. Enfatizamos a importância de considerarmos as variadas realidades que compõem a literatura queer, e buscamos explorar a dimensão política e cultural dessa literatura. Essa abordagem busca abrir espaço para que se discutam questões como o preconceito, a discriminação e a violência que sofrem as pessoas LGBTQIA+, assim como a violência sistêmica que eles enfrentam. Por meio dessa discussão, buscamos compreender melhor esses temas e destacar a importância de tratá-los de forma mais ampla, de modo que possamos criar um ambiente mais inclusivo e seguro para essas pessoas. Esta discussão serviu ainda mais para deixar evidente como o pensamento queer desestrutura as instâncias dicotômicas, mas polemicamente, deixa o debate sobre as forças de cada minoria ainda mais vulnerável se tomarmos nosso país como o que mais mata pessoas trans. Políticas públicas de saúde, educação e de cunho social precisam ser implementadas, garantidas a este público de forma mais eficiente.

Então, chegamos ao capítulo que nos interroga o porquê de um Letramento queer. E percebemos que não há nenhuma resposta mirabolante ou de efeito extraordinário. Na verdade, o **Letramento literário queer** é uma abordagem que considera a diversidade de identidades e experiências que existem dentro da comunidade LGBTQIA+. Essa abordagem visa fornecer às estas pessoas a capacidade de expressar (se ver, se narrar, se espelhar, se ouvir, se representar) suas próprias histórias de vida, identidades e experiências. Ao abordar questões relacionadas à orientação sexual, gênero, raça e outros atravessamentos de maneira respeitosa e inclusiva, este letramento busca promover o empoderamento e o bem-estar daquela comunidade. Além disso, o **Letramento literário queer** também pode servir como um meio de desconstruir estereótipos e preconceitos em relação à comunidade LGBTQIA+. Ao incentivar a diversidade, ele pode

ajudar a criar um ambiente mais seguro e inclusivo. Neste sentido, é um conceito que surgiu para abordar a diversidade sexual e de gênero em contextos educativos de leitura literária, com o objetivo de ajudar todo(a)s envolvido(a)s neste processo a desenvolver uma mentalidade aberta, bem como a capacidade de pensar criticamente, compartilhar experiências e aprender ensinando ou ensinado aprendendo questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Em resumo o Letramento queer pretende ensinar tanto professores quanto alunos a se relacionarem melhor com as diferenças, sejam elas de cunho sexual, abrangendo gênero, sexualidade, orientação sexual, mas também outros atravessamentos como raça, classe, condição social entre outros. Ao responder a pergunta motivadora, adentramos nesta seara espinhosa da sexualidade e dos paradigmas escolares, além disso enfrentamos também a realidade da sala de aula e a do além-muros. Em busca desta resposta, encontramos os desafios que professore(a)s e aluno(a)s vivem cotidianamente. Trazer a discussão das diferenças para os livros e pedir a(o)s aluno(a)s que reflitam sobre seus corpos, desejos, orientações sexuais; perceber o outro e suas subjetividades é um grande ato de amor, de respeito, de acolhimento, sobretudo de empatia.

Os livros são fontes de diversas formas de conhecimento, de informação, de discussão, de reflexão. Assim, quando se trata de sexo e sexualidade, os livros são importantes para compreendermos as diferenças existentes entre nós e as outras pessoas. Ao ler uma história sobre sexo e sexualidade, por exemplo, podemos ter mais informações sobre os corpos, desejos, orientações sexuais e identidades de gênero. Esta compreensão não só nos ajuda a entender como as outras pessoas se sentem, mas também nos ajuda a nos sentir mais aceitos e aperfeiçoar nossa própria forma de expressão. Imagine se nessa compreensão do mundo, nossos corpos diferentes, nossas subjetividades dissidentes, nossas orientações sexuais, nossos devires fossem representados por pessoas com local de fala e corporidades pertinentes as estes corpos. Por isso, a escolha destes importantes livros de João Silvério Trevisan. Em *A era de ouro do Brasil* temos as figuras de travestis como protagonistas, seres pensantes, atuantes e com almas. Nem sempre a figura da Travesti é bem vista na sociedade que a relega para a periferia, sempre associadas à prostituição. Não poderia ser diferente na ficção, mas este romance possibilita ao leitor entender melhor este corpo, o conduz ao caminho da liberdade e da desmitificação sobre este corpo travesti. Além disso, a leitura deste livro pode nos ensinar a perceber o outro e suas subjetividades para muito além do estereótipo.

Já em *Em nome do desejo* temos ali registrados todo o processo de autoaceitação de um ex-seminarista e sua dificuldade de se entender um adulto frustrado. A leitura de *Em nome do desejo* nos leva para este recôndito da aceitação da sexualidade, tanto por parte do protagonista, quanto de nós mesmos como pessoas LGBTQIA+. A leitura nos conduz ao processo de formação de um adulto inconformado por não incorporar sua própria sexualidade, vivendo uma vida dupla, entre os limites da culpa e do medo. Portanto, a partir dessas leituras, é possível compreender e respeitar as diferenças entre nós e as outras pessoas. Por isso, é importante que leiamos livros sobre esses temas, pois nos ajudam a entender melhor nós mesmos e as outras pessoas. Ao refletirmos sobre os conteúdos desses livros, podemos nos tornar mais conscientes e responsáveis no trato com as pessoas que nos cercam.

Por fim, chegamos à parte final, como se fosse um produto deste trabalho de construção de uma sensibilidade acerca dos letramentos pelos quais passamos/realizamos. Produto importante, pois salvaguarda esta representatividade de aluno(a)s que nem sempre se veem nas leituras que fazem sobre suas narrativas de vida. Histórias que não podem ser lidas, relidas, reontologizadas e reescritas por conta de um sistema educacional que ainda se baseia em estruturas heteronormativas, que moldam adolescentes presos em corpos engessados dentro de formas pré-moldadas. As subjetividades sexuais e de gênero são ignoradas como se existissem apenas formas inteligíveis de ser. A literatura que utilizaram por muito tempo, embora exista materialmente, não é utilizada na sala de aula para contemplar os SEUS corpos e desejos, tampouco contemplam um amor gay, lésbico, trans, não-binário, queer. A proposta que ora apresentamos para ser usada na sala de aula visa, de forma diferente, do que já vivenciamos, protagonizar o beijo, a vida, o gozo, o amor dos diferentes. Este projeto tem um final feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES (384-322 a.C). **Poética**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ABREU, Caio Fernando. **Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu**. 1ª ed. São Paulo: Record, 2012.

ALMEIDA, Giovane de Oliveira; HERGESEL, João Paulo Lopes de Meira. **Religião e homoafetividade: análise poética e discursiva do conto Testamento de Jônatas deixado a David, de João Silvério Trevisan**. In: Anais do 9º Coninter. Anais...Campos dos Goytacazes(RJ) UENF, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/298708-RELIGIAO-E-HOMOAFETIVIDADE--ANALISE-POETICA-E-DISCURSIVA-DO-CONTO-TESTAMENTO-DE-JONATAS-DEIXADO-A-DAVID-DE-JOAO->>. Acesso em: 22/11/2022.

ALÓS, Anselmo Peres. **Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética queer**. In Estudos feministas/Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. -v.7, n.1-2, (199), p. 837 a 864. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____, Anselmo Peres. **A letra, o corpo e o desejo: masculinidades subversivas no romance Latino-americano**. Florianópolis. Ed. Mulheres, 2012.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola, assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. — Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Berreza**. São Paulo. Editora 34, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336. p. 549-559. Maio-agosto/2011.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise de contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica->

2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series– Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.

_____, J. **Desfazendo o gênero**. Tradução: coordenação de Carla Rodrigues. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

CAMARGO, Fábio Figueiredo. **Posfácio para Vagas notícias de Melinha Merchiotti**, de João Silvério Trevisan. 2ª ed., 341-346. Rio de Janeiro. Record, 2022.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Álvaro Monteiro. **Práticas de letramento queer na sala de i/la: discursos e performances identitárias em fricção**. Orientadora: Professora Doutora Branca Falabella Fabrício. 2013. 255 folhas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: COSSON, R. et al. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. Ed. Contexto. São Paulo, 2020.

_____, Rildo. **Ensino de literatura sempre: três desafios hoje**. In: **Ensino da literatura no contexto contemporâneo / organizadores Francisco Neto Pereira Pinto ... [et al.]**. – 1. ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2021. Outros organizadores: Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Diógenes Buenos Aires de Carvalho.

DALCASTAGNÉ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. n. 26 . Periódicos UnB. Brasília, 2005.

DAWSON, James. **Este livro é gay**. Ilustrações: Spike Gerrel; tradução: Rafael Mantovani; revisão técnica e adaptações para a edição brasileira Vitro Ângelo. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2015.

DIAS, Roberto Muniz. **Editoras LGBTTTT brasileiras contemporâneas como registro de uma literatura homoafetiva**. 2013. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DOURADO, Rodrigo Carvalho Marques. **Bonecas falando para o mundo: identidades desviantes de gênero e sexualidade no teatro**. Recife. SESC, 2017.

DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução: Procópio Abreu; editor José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FABRÍCIO, B. R.; MOITA LOPES, L. P. da. **A dinâmica dos (re-) posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis.** In MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. & BASTOS, Liliana. Cabral (Orgs.). Para além da identidade: trânsitos, fluxos e movimentos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana; LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 9.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

FERNANDES, Cleudmar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia. Trilhas Urbanas. 2005.

FIORIN, J. L. **Tendências da análise do discurso.** Estudos Linguísticos, v.19, p.173-9, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 59ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** 4ª ed. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio Janeiro: NAU, 2013.

_____, Michel. **A vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque Graal, 1988.

_____, Michel. **The History of Sexuality – Vol. I: An introduction.** Nova York: Vintage. Tradução: R. Hurley. Originalmente publicado como *Historie de sexualité – Vol. I: La volonté du savoir.* Parais. Gallimard, 1976.

_____, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de janeiro: Graal, 1992.

_____, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no college de france, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

GIL, Frédéric Grieco Deij Moral. **Homoerotismo masculino e relações de poder no romance Em nome do desejo, de João Silvério Trevisan.** Revista Alpha. ISSN 2448-1548 ano 17 – vol. 17, n. 1 jan./jul. de 2016.

GOMES, Francisco W. B. OLIVEIRA, Ellen dos S.O. **Escravidão e Racismo: 150 anos da Lei do ventre livre.** In: GOMES, F. **Literatura infantil, letramento literário e letramento racial: interrelações teóricas para motivar a consciência crítica em pequenos leitores.** Itapiranga: schereiben, 721 p., 2021.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Cepe Editora. Recife, 2020.

_____, Jack. **Wild things (the disorder of desire)**. Duke University Press, 2020.

JÚNIOR, José Paulo Alexandre De Barros et al. **Gênero, sexualidade e políticas pós-identitárias na educação: práticas de letramentos queer nas orientações curriculares para o ensino de literatura no ensino médio**. E-BOOK X CINABEH - Vol 01... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75094>>. Acesso em: 16/07/2022 12:36.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____, A. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. Campinas: Fontes, 2016.

LIMA, Alisson Pinto. **Letramento e infância queer**. Grau zero – revista cultural, Bahia, v. 9, n 2, p. 97-110, dezembro, 2021.

LOPES, Denílson. **O Homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2002.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, Guacira. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Dossiê Gênero e Educação** • Rev. Estud. Fem. 9 (2). p, 541,553. Florianópolis, 2001.

_____, Guacira. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Guacira. **O corpo estranho– ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Ver. Amp;4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MELO, Alberto R. M. **Orgia ou O Homem Que Deu Cria (1970)**.

<http://www.contracampo.com.br/30/orgia.htm>. Acessado em 22 de dezembro de 2022

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3.ed. rev. e ampl. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP –Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

_____, Luiz Paulo da. **Discursos sobre gays em uma sala de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar?** <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel3/LuizLopes.pdf>. Acesso em 19/09/2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A Construção da Masculinidade**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Rubenil da Silva. **Representações das identidades homoafetivas na prosa contemporânea brasileira**. Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14056>. Acesso em: 02/08/2022.

PRECIADO, B. (2011). **Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"**. Revista Estudos Feministas, 19(Rev. Estud. Fem., 2011 19(1)). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002>.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia**. Tradução: Eliana Aguiar. 1.ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2020.

_____, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psiquiatras**. Trad. Carl Rodrigues. Rio de Janeiro. Zahar, 2022.

QUEBRADA, Linn da. **Mulher**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2L6QUiGeGo>. Acesso em: 20 dez.2022.

RIBEIRO, Regina Costa. **Educação e sexualidade: Identidades, família, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...** Editora da FURG, 2008.

ROBIN, Régine. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SEDGWICK, Eve. **Between men: English literature and male homosocial desire**. New York: Columbia University Press, 1985.

SALIN, Sarah. **Judith Butler e a teoria queer**; tradução Guacira Louro. 1ª ed., 7. Reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2022.

SILVA, A. P. D. **Especulação sobre uma literatura de temática gay**. In: Aspectos da literatura gay. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008, p.25-50.

_____, A. P. D. **Considerações sobre uma Literatura gay**. In: SILVA, A.P.D.; ALMEIDA, M.L.L.; ARANHA, S.D.G. (orgs.). Literatura e Linguística – Teoria, Análise, Prática. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p. 29-41.

SILVA. Paulo Ricardo da. **Práticas escolares de letramento literário**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2022.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma História**. Tradução: Rubem Mauro Machado. Rio de Janeiro. Record, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart, Marcos P. Feitosa e André p. Feitosa. 2ª reimpressão. Editora UFMG, 2014.

STREET, B. **Literacy practices and literacy myths**. In STREET, B. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. **Gênero e diversidade: formação de educadores**. Belo Horizonte. Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016.

TREVISAN, João Silvério. **O testamento de Jônatas deixado a David**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

_____, João Silvério. **Seis balas num buraco só**. Rio de Janeiro. Record, 1998.

_____, João Silvério. **Em nome do desejo**. Rio de Janeiro. Record, 2001.

_____, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade**. 4ª ed. rev. atual. e amp. Rio de Janeiro. Objetiva, 2018.

_____, João Silvério. **A idade de outro do Brasil**. Rio de Janeiro. Alfaguara, 2019.

_____, João Silvério. **Vagas notícias de Melinha Merchiotti**. 2ª ed., 341-346. Rio de Janeiro. Record, 2022.

VENTURELLI, Paulo César. **A carne embriagada: uma leitura em torno de João Silvério Trevisan**. Acervo digital: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 1993.

ANEXOS

João Silvério Trevisan

Contos corajosos que passam despercebidos, por má divulgação

**TESTAMENTO DE JOATAS
DEIXADO A DAVID**, contos, João
Silvério Trevisan, editora
Brasiliense, 156 páginas, Cr\$...
40,00.

Mal divulgado, mal distribuído (em Porto Alegre havia apenas um exemplar, na Livraria do Globo), com uma capa bonita mas inexpressiva, este livro de estréia de João Silvério Trevisan tem passado inteiramente despercebido da crítica. O que é uma pena porque, apesar de várias falhas, trata-se de um livro denso e corajoso, tratando com rara honestidade um tema maldito em nossa quase sempre pública literatura: homossexualismo.

Nascido numa cidadezinha do interior paulista, João Silvério tem 33 anos e uma vida bastante acidentada. Ele mesmo escreve a orelha de seu livro, apresentando-se como "longa coleção de ex". E enumera: ex-entregador de pão, ex-diretor teatral, ex-ecritador de poemas, ex-estudante de grego clássico, ex-seminarista, ex-estudante de filosofia, ex-produtor e montador de filmes, ex-suicida, ex-faxineiro, ex-lavador de pratos, ex-estudante de música, etc.: "Atualmente não tenho tempo suficiente para grandes definições. Só sei que sou e pretendo ser cada vez mais aquilo que esperam de mim". No seu "currículum" de escritor entram um prêmio no Concurso Latino-Americano del Cuento, no México, (onde viveu alguns anos) em 1975, e outro concedido ao melhor contista inédito do mês pela revista *Ficção*, além de ter sido selecionado para a edição do Concurso de Contos Eróticos da revista *Status*.

Homossexualidade é um tema que tem sido, em geral, pouco e mal tratado na literatura brasileira. Ultimamente, sobretudo depois do decantado boom literário, o tema vem ganhando mais destaque, principalmente através de dois autores: Aguiinaldo Silva, em seu romance *Primeira Carta aos Andróginos*, e o artista plástico Darcy Penteado, nos contos de *A Meta*. Mas se Aguiinaldo Silva preocupa-se em retratar o submundo — o que às vezes consegue de maneira admirável, como no conto *Nas Maté-*

nes do Cinema Iris, incluído em *Maldito Escritores* — as aristocráticas personagens de Penteado movem-se elegantemente dentro de blazers bem tallados, segurando doses de uísque estrangeiro nas finas mãos, em salões sofisticados e boates gay da alta burguesia paulista. Se Aguiinaldo é a barra e Penteado a frivolidade, João Silvério Trevisan é o meio-termo. Mas não um meio-termo comportado ou prudente, porque tem paixão e fervor em graus tão elevados que às vezes o fazem escorregar na gramática ou na concordância (o livro merecia uma melhor revisão).

Assim, em 20 contos (muitos deles fábulas ingênuas e inconsequentes, como *A Vaquinha Que Morreu de Pânico*, ou anedotas um pouco grossas, como *O Onanista*), Trevisan alcança belos momentos, carregados de verdade, em contos como *Reminiscência da Diáspora*, *Interjú em San Vicente* ou no pungente *Tempos de Elvira Madigan*, a dolorosa estória de um relacionamento entre dois irmãos. Há também humor, em *Notícias Tropicais*, uma carta de um homossexual para outro, e uma aguda consciência política em *A China Está Longe*, quando ele lembra os duros tempos de pós-64, e esclarece, no final: "Bem ou mal, minha geração cumpriu um papel na geléia geral. Mesmo confundida, esteve ali presente, levando adiante a bola — da História? E dela que eu me lembro ao escrever este conto".

Trevisan (que não é Dalton nem Armindo) gosta das epígrafes e as utiliza em abundância, desde Octávio Paz poeta mexicano, até o nosso Lupicínio Rodrigues, passando por André Bretton e um manual de Teologia. E é justamente através de dois versos de Walt Whitman que ele encontra a melhor definição para o seu trabalho: "Companheiros, este não é um livro; quem o toca, toca a um homem". Certamente será difícil encontrá-lo nas livrarias de Porto Alegre mas para quem estiver interessado em literatura corajosa e emotiva, o endereço da editora Brasiliense é rua Barão Itapetininga, 93, São Paulo.

(Café Fernando Abreu).

23 DE ABRIL DE 1977
SABADO **FM . 37**

Figura 21: Arquivo pessoal do escritor João Silvério Trevisan

tor (pelo menos) acrescenta um dado novo à discussão. Falei em *Reminiscências da Diáspora*, texto que funciona como uma espécie de chave para o livro inteiro: em *Testamento de Jônatas deixado a Davi* as personagens estão sempre em trânsito. Em alguns contos (*Interlúdio em San Vicente*, por exemplo) fica bem claro que elas estão fugindo de alguma coisa; em outras (*A China está longe*), ao contrário, o tema é exatamente a impossibilidade da fuga. Parece bem certo para o autor, nesta espécie de inventário que é seu livro, que após tantos anos de estrada, não resta, para os de sua geração, outro caminho senão o de retorno ("no outro dia ele decidiu. Ainda havia névoa por toda parte, e frio e as casas arruinadas e os mesmos carros batulhenos de San Vicente. Importava-lhe apenas que ele se sentia seguro e decidira. Cruzou de manhã a neblina, pensando 'ninguém esperará, no futuro, naquilo que iria encontrar mais adiante, sentido-se um perfeito foragido. Viajou horas de ônibus até o sul, no meio da bruma. Não esperou muito no porto. Viu ao longe o mar que era primeiro marron, depois verde e azul. Subiu as escadas do barco, olhou San Vicente detrás de si' - *Interlúdio em San Vicente*).

Com *Testamento de Jônatas deixado a David*, João Silvério Trevisan, ex-peregrino, ex-desbandado e ex-suicida, hoje com 32 anos, retorna ao ponto de partida. Pode-se dizer que este é o impasse a que chegaram os de sua geração (a partir de agora, só é possível começar), como ele mesmo diz: "Atualmente não tenho tempo suficiente para grandes definições. Só sei que sou e pretendo ser cada vez mais ex-*quilo-que-esperam-de-mim* (as utopias existem, assim como as consciências incendeiam o mundo). Este livro: eu o pretendo esboço, do livro seguinte, que será esboço do seguinte que por sua vez esboçará um outro, esse outro mais um, e quem sabe quantos mais. Estarei eternamente inacabado, re-tocando incessantemente as fronteiras do que sou, desenvolvendo meus caminhos diante de mim - na tentativa de me decifrar para não ser devorado".

Lembrando a Diáspora

Um escritor que parece disposto a renegar a tese de que sua geração foi definitivamente sacrificada e acrescenta um dado novo na discussão: a esperança

Aguinaldo Silva

16/5/77

NOVILÍTRIO

da Diáspora); agora, chegou a hora do inventário, do balanço, único meio através do qual se pode tentar a retomada do caminho, o escritor parece disposto a renegar a tese muito usada de que a sua geração foi definitivamente sacrificada e acrescenta um dado novo na discussão: a esperança.

E por levar o leitor a essa conclusão que o livro de João Silvério Trevisan, dentre os muitos de autores de sua idade publicados nos últimos doze meses, merece destaque, embora ele possa ser ressaltado, igualmente, a partir de outros ângulos, por exemplo, o modo muito pessoal como trata, em grande parte dos textos aqui reunidos, a homossexualidade. O autor descobriu, em suas andanças pelo continente, uma espécie de solidariedade (para muitos leitores insuspeitada, temos certeza) dos homossexuais para com os movimentos progressistas e as vítimas da repressão a estes movimentos. Levando-se em conta que uma tendência dos movimentos de vanguarda é relacionar o homossexualismo com a decadência, chega-se à conclusão de que, também aqui, o escri-

Testamento de Jônatas deixado a David - João Silvério Trevisan - contos - Editora Brasiliense - 150 páginas - Cr\$ 30,00

Não sei se a classificação dada pelos editores ao livro de João Silvério Trevisan é a mais apropriada: contos? Seria melhor, talvez, ler como depoimentos os textos reunidos em *Testamento de Jônatas deixado a David*, já que a necessidade evidente no autor de inventariar os seis últimos anos (1968/1974) de sua vida faz com que ele abandone - muitas vezes a meio do caminho - a fórmula mais ou menos acabada do gênero para se exercitar no terreno mais apropriado da confissão, das memórias. Ao contrário do Trevisan paranaense ("que não se faça confusão, nem se crie paratextos irrealis ou comparação gratuitas, por favor"), diz João Silvério, dos estilistas mineiros, ou mesmo de revelações mais recentes e igualmente importantes (Domingos Pellegrini Jr. e Mafra Carbonieri são os exemplos que me ocorrem), esse autor paulista nasceu em 1944 parece menos preocupado com o exercício literário que com o testemunho. E é a partir desse dado de suma importância que se deve tentar situar seu trabalho de esteta.

Em 1968 Trevisan estava numa universidade. Dois anos depois ele era "um caminharante à procura do continente al-guns anos repartidos entre mais de dez países latino-americanos e a Califórnia". Ex-desbandado e ex-suicida ("quase concomitantes", diz ele), provavelmente encarou este livro como uma espécie de "teste para a sobrevivência" (seria esta a explicação para o verso de Whitman como epígrafe: "companheiro, este não é um livro; quem o toca, toca a um homem"); nos últimos dez anos a sua geração sofreu um dos violentos processos de desagregação, viu ser queimadas em praça pública, uma a uma, todas as suas esperanças (leia-se, a propósito, um dos mais belos textos do livro, *Reminiscências*

Figura 22: Arquivo pessoal do escritor João Silvério Trevisan



Paulo Sérgio Pinheiro

Teco o quê? São eles os novos donos do poder?

ESTADO E SUBDESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL, de Luiz Carlos Bresser Pereira; Brasília; 420 páginas; 120 cruzeiros.

Toda vez que me defronto com um novo modo de produção, sinto um suave calafrio na espinha. Modo de produção colonial, modo de produção comercial, modo de produção tributário, sempre se intrigaram. Vai ver que me contento com pouco, com o modo de produção asiático, com o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista. Além dos ensaios das sociedades soviéticas e chinesas, que deixam entrever um modo de produção socialista. Até agora o modo de produção capitalista parece ser perfeitamente satisfatório para abranger as diversas modificações que vão ocorrendo nas sociedades capitalistas.

Mas tudo isso deve ser bloqueio de não-economista. Justamente tentando superar essas resistências, aproximei-me com muita naturalidade do *Estado e Subdesenvolvimento Industrial*, de Luiz Carlos Bresser Pereira, professor de economia na Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. Apesar de já saber, graças a outros trabalhos do autor, que ali me esperava mais um novo modo de produção — o tecnoburocrático. A propriedade dos meios de produção pertence ao Estado, mas serve a uma nova classe, a classe dos tecnoburocratas.

A própria emergência dessa tecnoburocracia significaria fundamentalmente a transferência do poder da classe dominante para a classe tecnoburocrática. Esse termo para o autor é preferido ao de "burguesia de Estado", para que fique bem clara a distinção entre o modo de produção capitalista (onde se situa a burguesia) e o tecnoburocrático.

Os excluídos. É uma volta à discussão do conceito de tecnoburocracia. No sentido inverso habitualmente percorrido: não se trata de legitimar o sistema capitalista, mas justamente de aprofundar a crítica de sua atual configuração. Esse é um dos principais atrativos do livro. Nessa discussão incorpora correntes quase desconhecidas na discussão brasileira, como os tra-

balhos de Cornelius Castoriadis, do grupo *Socialisme ou Barbarie*, da França, que desenvolveu uma crítica implacável da burocracia e de seu controle sobre a propriedade nacionalizada. Ao mesmo tempo, há uma preocupação, rara nos estudos econômicos, com as classes excluídas, com a situação concreta das classes trabalhadoras. É o caso dos estudos sobre o pacto populista e sua ideologia.

Traições? O livro pretendeu não se restringir ao caso brasileiro: propõe-se situar num nível de generalização que permita incluir todos os países que passaram por um processo de industrialização a partir dos anos 30, mas que continuam subdesenvolvidos. Penso, entretanto, que o esforço não consegue atingir o grau de generalização proposto. Talvez a indicação mais precisa das conjunturas históri-



Bresser Pereira: um novo modelo

cas em determinados momentos da reflexão facilitasse o acesso a *outsiders*, como é o meu caso.

De qualquer modo, as propostas são relevantes para a compreensão da atualidade. Como os estudos sobre o Estado, o autoritarismo e seus problemas de legitimação.

Aqui são aprofundadas as análises mais propriamente políticas publicadas pelo autor na *Folha de S. Paulo*. Chama a atenção para o fato de uma desaceleração econômica, crise política e autoritarismo, serem fenômenos interdependentes do modelo tecnoburocrático. E põe de lado interpretações que passaram a vigor depois de um intenso *revival* corporativista em que se procurava explicar concentração de rendas, exclusão política e repressão em nome das tradições autoritárias, e ibéricas, dos países latino-americanos. A principal motivação do autoritarismo é desvendada sem reboços: o autoritarismo é fundamen-

talmente decorrente da necessidade de grupos dominantes em estabelecer um marco institucional que lhes permita a apropriação tranqüila do excedente.

Direitos humanos. Muito úteis também os reparos colocados na habitual identificação entre o Estado Novo (1937-1945) e o presente regime — idéia proposta, entre outros, por Thomas Skidmore. Essa aproximação geralmente deixa de lado a razão de ser do próprio livro, ou seja, que se alterou dramaticamente a composição da classe dirigente estatal, que passou a reconhecer a existência de uma nova classe dominante associada à burguesia: a tecnoburocracia. Numa visão que se pretende otimista, mas não ingênua, Bresser Pereira julga que os valores da democracia e de respeito aos direitos humanos são idéias-força também no século XX. Somente resta esperar que a tecnoburocracia se renda, enfim, aos encantamentos dessas idéias.



Milton Hatoum

O pobre, a mulher, o homossexual, e outros foragidos

TESTAMENTO DE JONATAS DEIXADO A DAVID, de João Silvério Trevisan; Brasília; 150 páginas; 40 cruzeiros.

O leitor atravessará uma praça, "sob uma chuvinha fina, estrangeira", e fitará a estátua de um herói nacional que ele desconhece; ou acompanhará os personagens dançando *salsa* e se embebedando de aguardente em Bogotá; ou sentirá o cenário paralisante e estagnado da cidade-berço de um exilado que retorna à pátria. Toda esta mobilidade espacial se mescla com histórias fantásticas e crônicas extraídas de cenas do cotidiano nesta coletânea de contos.

João Silvério Trevisan (que não é parente do Dalton) se define numa resumida autobiografia como "uma longa coleção de ex", que vai do entregador de pão, passando pelo ex-seminarista, até desembocar no "examinante à procura do continente". É de esta trajetória de vida, da tentativa de recuperar uma identidade e entender o diálogo entre o Eu e o Mundo, que o autor vai extrair a matéria-prima deste testamento.

Exílio, sabor de morte. Num bloco de contos, a temática principal é o

→ COMPT. ADM. 75

Figura 23: Arquivo pessoal do escritor João Silvério Trevisan

envolvimento político de personagens que moram em países de regime autoritário espalhados na América Latina. No "Interlúdio em San Vicente" um brasileiro chega de trem numa cidade que exala os ares de violência, vigilância e medo, onde guerrilheiros estão sendo procurados num país propenso a sofrer a decretação do estado de sítio. O personagem caminha na praça tomada de assalto pela polícia, sentindo-se estranho àquele espaço, mas ao mesmo tempo identificando nele cenas de miséria e insatisfação, tão presentes no seu país.

No conto "Réquiem", um exilado perde, no país que o acolhera, o emprego de professor e todos os contatos com outros militantes do partido. Abandonado e inútil no exílio, ele retorna ao Brasil e, já completamente anônimo e esquecido, ingressa em Guarassunga, que continua a mesma província de sempre, só que agora infestada de vírus, "onde se lia a palavra PERIGO por toda parte" e a população flagelada fugia em carroças e burros.

"Zonas crepusculares". Num outro bloco de contos predomina o binário temático religião—homossexualismo, e que também expressa uma forte experiência de vida do autor. Em "Testamento de Jônatas deixado a David" ele relata o envolvimento progressivo de dois seminaristas que se apaixonam durante a cerimônia noturna da Ressurreição, iniciando uma história de amor que se mistura à vida intimista e meditativa do seminário. Procuram nos Evangelhos o amor que eles idealizam, e tomam como referência o testamento de Jônatas a David, que lêem durante a noite.

Nesta história, entretanto, o amor desce os degraus do altar e se estende sobre o piso cimentado e mofento do casarão, até que numa certa noite eles escutam, entre a gritaria dos morcegos, a voz do reitor, anjo exterminador que certamente punirá os amantes. Outros contos, mais curtos, de giro rápido e conciso, se expressam com uma carga de humor, recheados de cenas grotescas e fantásticas à maneira de certos escritores latino-americanos. Algumas destas histórias poderiam ser mais trabalhadas, no sentido de se afastarem da transcrição imediata de experiências vividas, transformando a observação direta da realidade numa obra de ficção.

No entanto, o livro como um todo lança algumas alfinetadas na esfera de códigos morais, tão insuflada nos dias de hoje. Tentativa de derrubar a cadeira cativa fincada nas praças e onde só é permitido sentar (ainda com certo risco) a dupla homem—mulher. Indiscriminação que não se remete apenas ao homossexualismo;



Trevisan: "Uma longa coleção de ex"

coerção social para que não sobre espaço àqueles que vivem nas "zonas crepusculares" a que se refere Octavio Paz na epígrafe do livro. Zonas cujos habitantes o poeta mexicano denomina de semi-realidades: "A poesia, a mulher, o homossexual, os proletários, os povos coloniais, as raças de cor". Como se o bastão do moralismo se abrisse em leque para abafar o gesto, a expressão e a palavra dos que se recusam a ser produto (caixinha bem-embalada e sem surpresas) do sistema de opressão e poder.



Marcos de Castro

O autor acaba de morrer na selva ortográfica

AUGUSTO DOS ANJOS: POESIA E PROSA. Zenir Campos Reis (org.). Ática; 338 páginas; 110 cruzeiros.

Um Augusto dos Anjos, lançado em 1977, com a ortografia do princípio do século — teria isso algum sentido, numa edição comercial? Por mais que o responsável pela edição e autor da "Introdução Crítico-Filológica", professor Zenir Campos Reis, da Universidade de São Paulo, tente explicá-lo, não há como justificar a opção aos olhos do leitor comum. O pior de tudo é que Augusto continua a ser, teima em sê-lo, um dos grandes poetas do leitor comum brasileiro. Pertence ao grupo de meia dúzia de exceções

que realmente vende livros, como comprovam suas incessantes reedições sucessivas.

Na tentativa de explicação da ortografia escolhida, não é feliz o erudito professor Campos Reis. Diz ele, à página 41 da citada "Introdução Crítico-Filológica", que lhe pareceu importante "a aceitar algum arbítrio, (...) aceitar o de Augusto dos Anjos". Ora, o argumento seria excelente se se estivesse lançando o livro na mesma época do grande arbítrio ortográfico (ficou mesmo conhecida como a época da balbúrdia ortográfica), que ainda persistiu depois da morte de Augusto dos Anjos. Mas essa nova edição do poeta do Engenho do Pau d'Arco veio à luz em 1977, quando a ortografia de língua portuguesa no Brasil passa por um claro processo de estratificação há pelo menos trinta anos, período em que, a rigor, se mostra uniforme através de quase todos os meios de comunicação de massa e divulgação em geral.

Calor. O jovem brasileiro, portanto, e mesmo o já não tão jovem assim (digamos o alfabetizado da década de 40 para cá) não conseguirá absolutamente ler essa nova edição do grande poeta. Lançado de modo abrupto diante de palavras vestidas de rebarbativos digramas, grupos consonantais que nunca viu, de vogais desusadas e de inúteis letras dobradas, o leitor comum certamente jogará Augusto no lixo como se se tratasse de uma velharia de museu, quando se sabe tratar-se exatamente do contrário, isto é, de um poeta eterno.

Finalmente, o professor Campos Reis explica sua opção por uma possível revalorização do que chama de estrato ótico na "feitura poemática de Augusto dos Anjos" — e se insiste na parte ortográfica é porque o próprio responsável pela nova edição de Augusto diz na sua "Introdução" que a "peculiaridade (da edição) é o critério que adotei no tocante à ortografia". Em primeiro lugar (e mais grave), parece-me que essa valorização do estrato ótico mais do que tudo esvazia, descarna de conteúdo a obra de Augusto, importante sobretudo por sua densa carga interior.

Os próprios textos introdutórios, ainda que em ortografia atual, não de contribuir para afugentar, por seu caráter excessivamente técnico, o leitor médio, que acabará procurando a tão citada edição de Antônio Houaiss, exatamente porque Campos Reis discorda dela, ortograficamente atualizada. Ou, se quiser um ensaio introdutório cheio de calor e implicações sociais e humanas, há de procurar a recente edição Paz e Terra, com estudo crítico de Ferreira Gullar.

ISTOÉ 30/11/1977

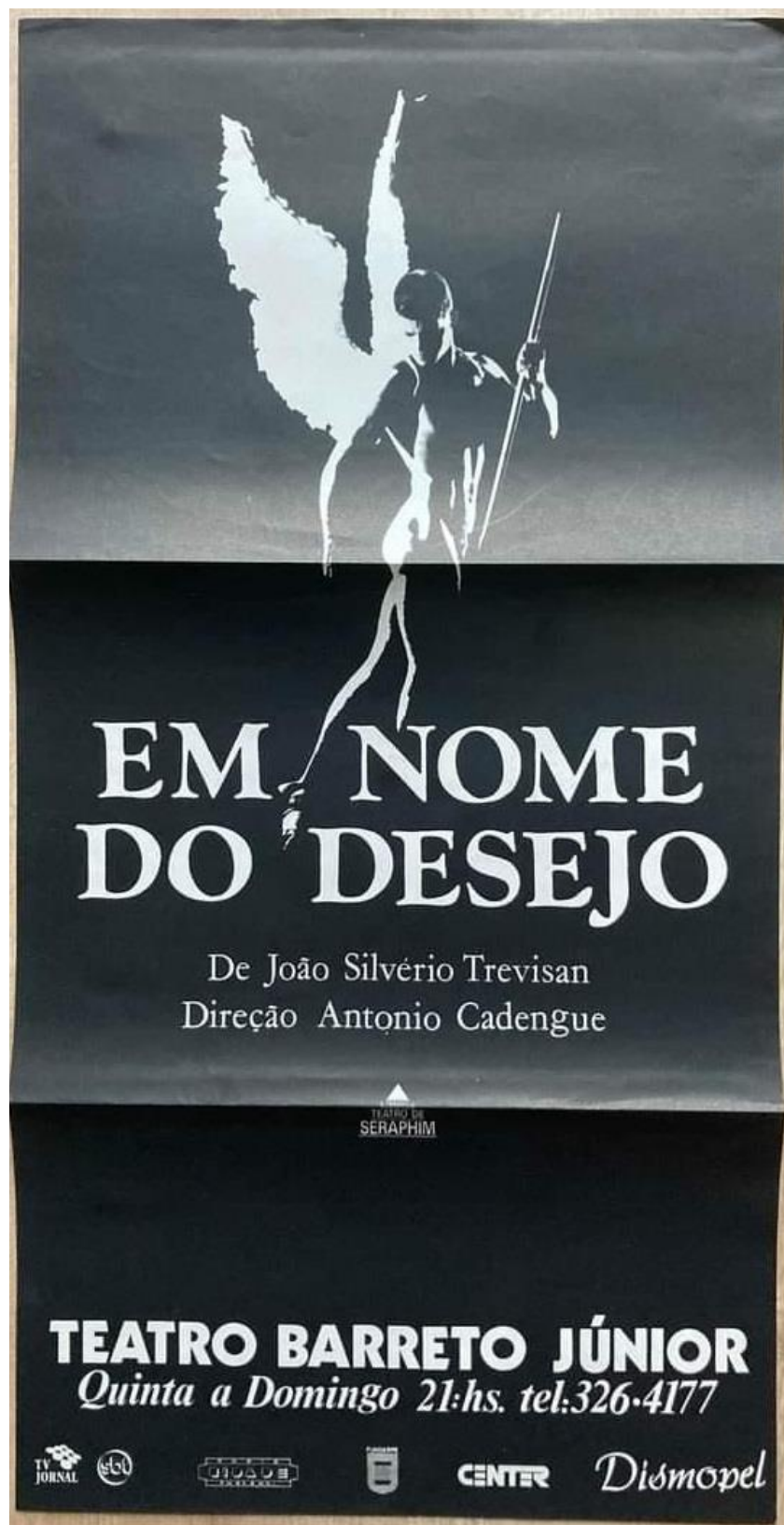


Figura 25: Encarte da montagem da peça em Recife, 1991. Arquivo do iluminador Augusto Tiburtius



Figura 26: Montagem, Recife, 1991. Arquivo do iluminador Augusto Tiburtius.

Foto de Yeda Bezerra de Melo

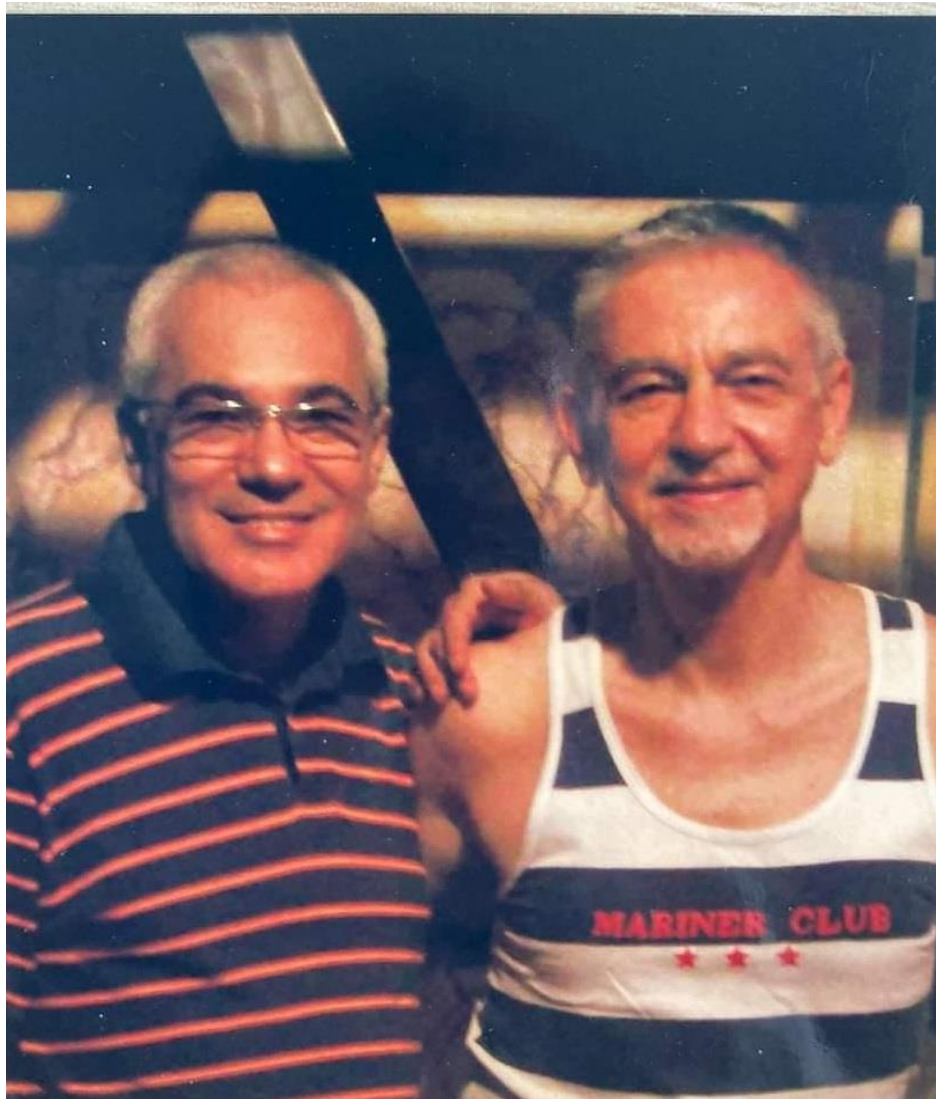


Figura 27: Foto de Antônio Candegue e João Silvério Trevisan.1.
Arquivo do iluminador Augusto Tiburtius

COMPANHIA TEATRO DE SERAPHIM
Apresenta:
EM NOME DO DESEJO
de João Silvério Trevisan
direção de Antonio Cadengue

ticket
GRUPO DE SERVIÇOS

PRESSGRAPH
Fone/Fax: (081) 525 0418

CENTER

FUNDARPE
DE CULTURA VIVA

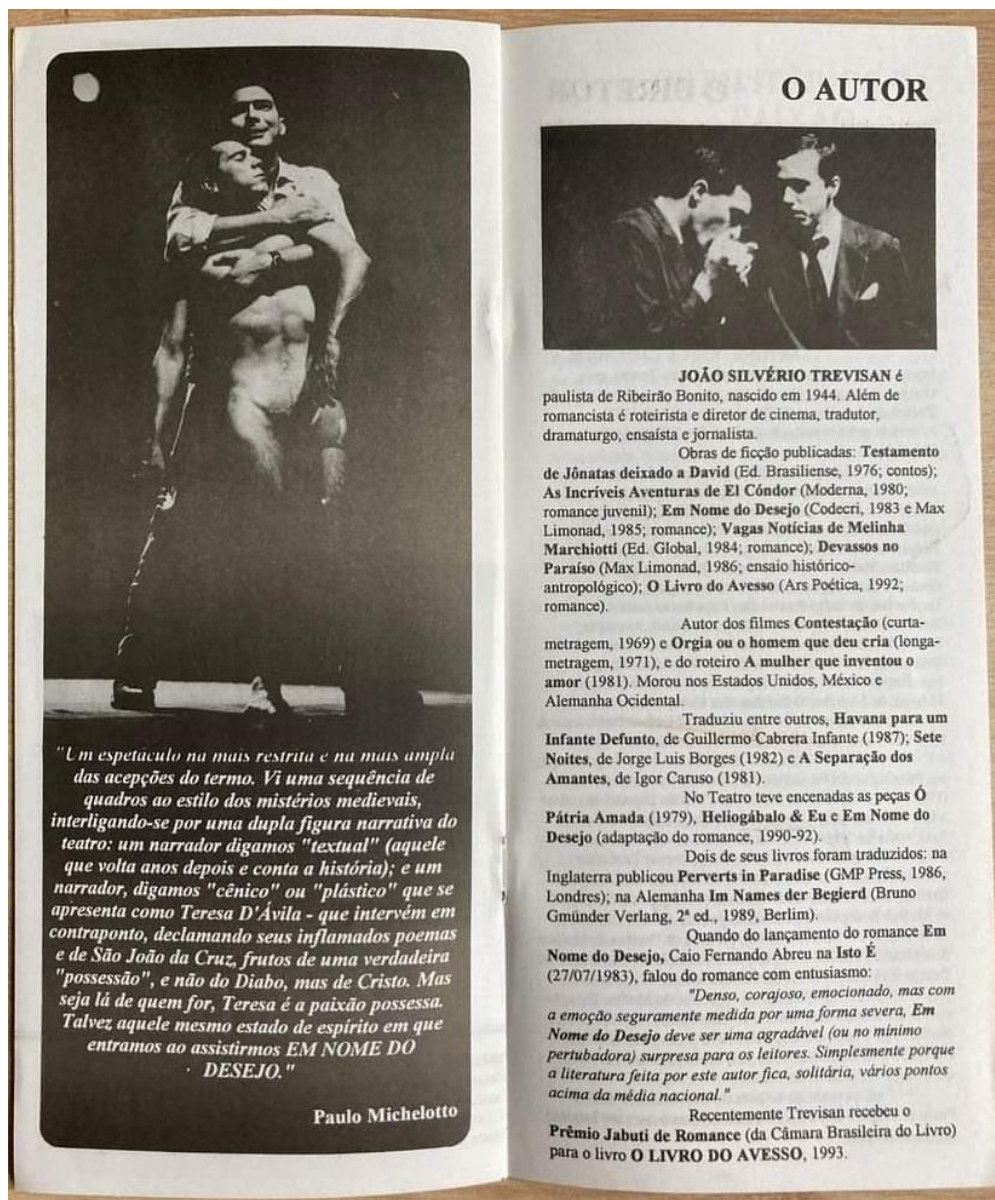
RECIFE
PREFEITURA DO POVO

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA
GOVERNO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR

IBAC INSTITUTO BRASILEIRO DE ARTE E CULTURA

Adaptado do romance homônimo de João Silvério Trevisan, o espetáculo estreou no Recife em 2 de março de 1990 no Teatro José Carlos Cavalcanti Borges. Dois anos depois, a Cia. realizou nova montagem, estreando no dia 16 de abril de 1992 no Teatro Barreto Junior.

Figura 28: Encarte da peça em Recife.



"Um espetáculo na mais restrita e na mais ampla das acepções do termo. Vi uma sequência de quadros ao estilo dos mistérios medievais, interligando-se por uma dupla figura narrativa do teatro: um narrador digamos "textual" (aquele que volta anos depois e conta a história); e um narrador, digamos "cênico" ou "plástico" que se apresenta como Teresa D'Ávila - que intervém em contraponto, declamando seus inflamados poemas e de São João da Cruz, frutos de uma verdadeira "possessão", e não do Diabo, mas de Cristo. Mas seja lá de quem for, Teresa é a paixão possessa. Talvez, aquele mesmo estado de espírito em que entramos ao assistirmos EM NOME DO DESEJO."

Paulo Michelotto

O AUTOR



JOÃO SILVÉRIO TREVISAN é paulista de Ribeirão Bonito, nascido em 1944. Além de romancista é roteirista e diretor de cinema, tradutor, dramaturgo, ensaísta e jornalista.

Obras de ficção publicadas: **Testamento de Jônatas deixado a David** (Ed. Brasiliense, 1976; contos); **As Incríveis Aventuras de El Cóndor** (Moderna, 1980; romance juvenil); **Em Nome do Desejo** (Codecri, 1983 e Max Limonad, 1985; romance); **Vagas Notícias de Melinha Marchiotti** (Ed. Global, 1984; romance); **Devassos no Paraíso** (Max Limonad, 1986; ensaio histórico-antropológico); **O Livro do Averso** (Ars Poética, 1992; romance).

Autor dos filmes **Contestação** (curta-metragem, 1969) e **Orgia ou o homem que deu cria** (longa-metragem, 1971), e do roteiro **A mulher que inventou o amor** (1981). Morou nos Estados Unidos, México e Alemanha Ocidental.

Traduziu entre outros, **Havana para um Infante Defunto**, de Guillermo Cabrera Infante (1987); **Sete Noites**, de Jorge Luis Borges (1982) e **A Separação dos Amantes**, de Igor Caruso (1981).

No Teatro teve encenadas as peças **Ó Pátria Amada** (1979), **Heliogábalos & Eu** e **Em Nome do Desejo** (adaptação do romance, 1990-92).

Dois de seus livros foram traduzidos: na Inglaterra publicou **Perverts in Paradise** (GMP Press, 1986, Londres); na Alemanha **Im Namen der Begierde** (Bruno Gmünder Verlag, 2ª ed., 1989, Berlim).

Quando do lançamento do romance **Em Nome do Desejo**, Caio Fernando Abreu na Isto É (27/07/1983), falou do romance com entusiasmo:

*"Denso, corajoso, emocionado, mas com a emoção seguramente medida por uma forma severa, **Em Nome do Desejo** deve ser uma agradável (ou no mínimo perturbadora) surpresa para os leitores. Simplesmente porque a literatura feita por este autor fica, solitária, vários pontos acima da média nacional."*

Recentemente Trevisan recebeu o **Prêmio Jabuti de Romance** (da Câmara Brasileira do Livro) para o livro **O LIVRO DO AVESSO**, 1993.

Figura 29: Parte interna do encarte acima.



Figura 30: Cartaz do filme.

https://noodlemagazine.com/watch/637404528_456239030

(Orgia ou o homem que deu cria, filme na íntegra)