

# Leitura Literária na Escola: a Experiência de Ler Contos de Caio Fernando Abreu

## Literary Reading at School: The Experience of Reading the Tales by Caio Fernando Abreu

Rosemar Eurico Coenga

Universidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino.

E-mail: rcoenga@gmail.com

---

### Resumo

O propósito deste artigo foi discutir elementos relacionados com a leitura, a formação de leitores e o ensino de literatura no Ensino Médio. Para realizar esse trabalho foi efetuada uma experiência de leitura dialogada com contos de Caio Fernando Abreu, em turmas de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Cuiabá - MT, com jovens na faixa etária entre 17 e 21 anos. O resultado das oficinas literárias revelou que, a experiência vivenciada durante a prática leitora propiciou observar que a relação leitor-texto foi ampliada, especialmente, pela natureza crítica e provocativa de Caio Fernando Abreu.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Caio Fernando Abreu.

### Abstract

*The purpose of this article is to discuss elements related to reading, the formation of readers and the literature teaching in high school. To carry out this work, a dialogical reading experience was performed with tales by Caio Fernando Abreu, in high school classes of a school in the state of Cuiabá - MT, with young people between the ages of 17 and 21. The result of the literary workshops revealed that the experience lived during the reading practice, allowed to observed that the relationship reader-text was amplified, especially, by the critical and provocative nature of Caio Fernando Abreu.*

**Keywords:** Reading. Literature. Caio Fernando Abreu.

---

### 1 Introdução

Na experiência de muitos anos de magistério público, no Ensino Fundamental e Médio, percebem-se formas variadas e diferentes níveis de exclusão, seja nas questões de gênero, raça, etnia, sociais e outras. Em sala de aula se pode visualizar a repulsa ao diferente, principalmente, em relação aos alunos que não se enquadram dentro dos padrões de heteronormatividade, normalmente, surgem inúmeras formas de violência simbólica, não respeitando as diferenças individuais dos sujeitos. A discriminação contra homossexuais no âmbito escolar é grave, gerando grande parte da evasão escolar e outras formas de violência.

Neste trabalho, a partir da leitura de textos literários, buscou-se problematizar o homoerotismo e homofobia com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a fim de entender o que eles pensam e entendem acerca das questões da diversidade sexual e do homoerotismo. Com essa proposta, objetiva-se promover a experiência da leitura literária, qual seja a de ler, debater, emitir/comparar opiniões a respeito do texto e do tema em questão, e a partir disso, construir conhecimentos sobre o texto lido.

Nas oficinas literárias, foram escolhidos os contos *Terça-feira gorda*, *Aqueles dois* e *Sargento Garcia* da coletânea

*Morangos Mofados* (1995) de Caio Fernando Abreu. Os contos selecionados trazem como temática central o homoerotismo em contraponto à questão heteronormativa em debate na sociedade vigente. Compreende-se que escolher textos literários, que dialogam com o universo dos estudantes é uma oportunidade que leva a pensar sobre os temas e os dilemas, que fazem parte do seu universo cultural e social.

Justifica-se a proposta de trabalho, pois se deseja com esta contribuir para o ensino de leitura literária, apresentando sugestão de prática pedagógica significativa sobre a leitura com narrativas, que tratam da violência, homofobia, exclusão e homoerotismo. No rol das alternativas metodológicas optou-se pelo método recepcional apresentado por Bordini e Aguiar (1993). Segundo as autoras, este método apoia-se na ampliação ou modificação do horizonte de expectativas dos alunos. O presente método se caracteriza por destacar as vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas e ideológicas que os alunos trazem para a sala de aula.

Outra razão que leva ao cumprimento destas oficinas literárias se relaciona à possibilidade de despertar o pensamento crítico, reflexivo e humanizador de alunos leitores do Ensino Médio. Ao planejar as atividades voltadas à formação de leitores de contos na sala de aula e, nesse contexto,

desenvolver estudos e leituras sobre a relação literatura e humanização, formula-se uma proposta metodológica em uma intervenção em sala de aula, a partir da execução de uma sequência didática de conto a ser aplicada em uma escola pública da rede estadual no município de Cuiabá. Além disso, foram coletados dados sobre a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre as experiências vivenciadas nas oficinas literárias. Empregou-se como abordagem metodológica (rodas de leitura), proporcionando ao aluno leitor, por meio da leitura, a oportunidade de ampliação dos horizontes pessoais e culturais, avalizando, dessa forma, a formação crítica e emancipatória.

## 2 Material e Métodos

Muitas e diversificadas são as leituras sobre a contemporaneidade, Baumann (2004) é um dos pensadores contemporâneos, que mais tem produzido obras que refletem os tempos contemporâneos. Define a contemporaneidade como um momento de fluidez, de insegurança, de enfraquecimento dos valores morais, de individualismo, gerando, dessa forma, um ambiente permanente de incertezas. Diante desse quadro, o sociólogo defende e luta pelo reconhecimento de identidades nacionais, étnicas, sexuais ou culturais.

Nesse cenário de liquidez, cabe perguntar de que modo a literatura se constrói como objeto estético, mas também qual a função, o seu papel na formação dos jovens? Que processos de subjetivação ocorrem com os jovens na mediação dos textos literários que abordam o homoerotismo, a homofobia, a diversidade sexual e de gênero? Outros questionamentos se interpõem a este: em que medida a literatura aprimora a compreensão humana?

O aprofundamento teórico-metodológico da proposta de trabalho se encontra ancorada em três abordagens. A primeira aborda os processos históricos, políticos das questões de gênero, educação e teoria *queer* e tem como principais interlocutores Lopes (2002); Louro (2014); Miskolci (2015). No âmbito da relação literatura e experiência se recorre a autores como: Candido (2004); Larossa (2003, 2004); Rouxel, Langlade, Rezende (2013); Todorov (2010); Yunes (2003) entre outros. Além disso, registra-se o percurso e as impressões das leituras realizadas, em sala de aula, através de debates e aplicação de questionários.

### 2.1 A Teoria *Queer*: apontamentos teóricos

A origem do estudo *queer*, surgiu na segunda metade da década de 1960, segundo Miskolci (2015), o termo 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, 2015, p.21). Esses movimentos têm provocado uma mudança radical no cenário dos estudos de gênero, teorias feministas, *gays* e *queer*, e tem influenciado um extenso conjunto de campos.

A Teoria *Queer* eclodiu depois da aproximação de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalistas que orientavam algumas investigações sobre a categoria do sujeito. Importante destacar que um dos contextos definidores para a teoria *queer* nos anos 1980 e 1990 foi o vírus da Aids e as reações de muitos defensores da cultura hétero contra os *gays*. Diante dessas violentas reações, segundo Louro (2013, p.2013, p.20):

Torna-se ainda mais importante investigar as formulações da ‘normalidade’ sexual para revelar o que, sobretudo aquelas identidades que se apresentavam ostensivamente como héteros, legítimas, singulares e estáveis, têm de *queer* por debaixo de sua aparente ‘normalidade’. As teóricas e os teóricos *queer*, por outro lado afirmam a instabilidade e a indeterminação de todas as identidades ‘generificadas’ e sexuadas.

A palavra *queer*, segundo Louro (2004, p.87): “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais”.

Segundo Miskolci (2015, p.26) a teoria *queer*:

busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos ‘normais’ quanto dos ‘anormais’.

Para o autor, a nova política de gênero - também pode ser chamada de *queer*:

Se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas em relação à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos. (MISKOLCI, 2015, p.27).

A fim de dar cumprimento aos debates de orientação sexual no âmbito escolar, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) alertando que a Orientação Sexual deveria ser entendida como um processo de intervenção pedagógica, tendo como objetivo a transmissão de informações e a problematização de questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção deveria ocorrer em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.

O trabalho de Orientação Sexual na escola, ainda sob as instruções dos PCN (BRASIL, 1997), visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável, em que seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade, que demandam privacidade e intimidade, assim

como o reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola.

Assim, crê-se que há de ser oportuna, no âmbito da educação escolar, uma reflexão sobre o assunto, pois a escola é uma instituição destinada a formar cidadãos, que convivam harmoniosamente em uma sociedade, em que existem diferenças oriundas da orientação sexual. Isto posto se percebe e defende a necessidade de que os educadores não se omitam quanto às discussões da diversidade sexual na sala de aula.

## 2.2 Caio Fernando Abreu e suas obras

Para o desenvolvimento das Oficinas Literárias foi feito, inicialmente, um levantamento de textos literários, que abordam temas sobre homoerotismo. Escritores como João Gilberto Noll, Caio Fernando Abreu, Samuel Rawett figuram no rol de escritores que, na segunda metade do século XX e início do XXI, abordam o homoerotismo no contexto da Literatura Brasileira.

Elegeu-se Caio Fernando Abreu pela relevância de suas obras na literatura brasileira contemporânea. O autor gaúcho nasceu, em 1948, em Santiago, Rio Grande do Sul, e faleceu em Porto Alegre, em 1996. A obra de Caio Fernando Abreu conta com uma significativa fortuna crítica por apresentar questões relevantes na contemporaneidade, como a igualdade de gênero, homoafetividade, casamento *gay*, homofobia são temas discutidos diariamente não só na sociedade brasileira, mas em contexto mundial. Caio Fernando Abreu é, sem dúvida, um dos principais autores da temática homoerótica na literatura brasileira.

Autor de contos, romances e poemas, o autor publicou *Inventário do Ir-remediável* (1970); *O ovo apunhalado* (1975); *Pedras de Calcutá* (1977); *Morangos mofados* (1995); *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988); *Ovelhas negras* (1995); e *Estranhos estrangeiros* (1996) todos de contos, que compõem grande parte de seus escritos no gênero. Dentre estes, constam dois romances: *Limite branco* (1970) e *Onde andarás Dulce Veiga? Um romance B.* (1990). Além de uma obra literária voltada ao público infantil intitulada *As frangas* (1988). Deste conjunto, *Morangos mofados* é uma obra paradigmática, precisamente por ter sido escrita em um momento em que o país passava por intensas transformações no cenário político e social. Do conjunto de sua obra foram selecionados os contos *Terça-feira gorda*, *Aqueles dois* e *Sargento Garcia* da coletânea *Morangos mofados* (1995). A temática homoerótica é o núcleo central dessas narrativas, cujos personagens explícita ou implicitamente mantêm relações sexuais censuradas por outros personagens, que não aceitam a orientação sexual entre sujeitos do mesmo sexo.

Nesse sentido, trilhando o viés da perspectiva *queer*, as temáticas eleitas para debate em sala de aula são três: a) caracterização do personagem *queer*; b) a questão do homoerotismo; e c) homofobia e exclusão. Partindo dessas questões, pretende-se apontar que os contos exibem marcas de preconceito, exclusão e violência e, ao mesmo tempo, discutir

a humanização via leitura literária e o respeito às minorias sexuais.

## 2.3 A tríade Literatura, ensino e experiência

Apresenta-se uma reflexão acerca da relevância da experiência literária como alternativa para a formação de leitores Bloom (2001); Larossa (2003, 2004); Yunes e Oswald (2003); Cândido (2004); Todorov (2010) e outros.

Para tanto, problematiza-se a relação, que se coloca entre a literatura e o ensino, realçando, assim, o que a leitura literária pode contribuir na escola: provocações aos jovens leitores, de tal forma que esses despertem o interesse pela leitura, a sensibilidade, o prazer, bem como a capacidade de refletir sobre questões diversas e polêmicas, relacionadas aos textos lidos e ao mundo.

Nesse aspecto, se apropria das provocações feitas por Yunes (2003, p.52) no texto *Leituras, experiência e cidadania*:

[...] que o humano tem em sua condição inarredável uma estética e uma ética, cobra-nos beleza e harmonia que vêm do múltiplo, do plural; então, as democracias também necessitam ser plurais. As novas tribos, segundo Maffesoli, não são um retorno à barbárie, ao primitivo, mas uma transfiguração do político — o poder conduzido pelo interesse comum acima do privado, pelo diálogo compartilhado e respeitoso — que nada tem de moralismo sectário e excludente: quando em uma marcha de paz, não toleramos bandeiras diversas, quando em uma sala, não toleramos ideias diferentes sem ter de obrigar a elas, não há reconhecimento das humanidades e não haverá democracias: estão as mulheres, as crianças, os negros, os homossexuais, os miseráveis à busca de quem os ouça, quem os entenda, para com o diálogo sair da opressão; buscam quem queira saber de suas necessidades, particularidades para alcançar o direito à vida, sem excrescências e sem mutilações ou apenas, em sua diferenças, que, querem afirmar-se pelo confronto?

A leitura literária, de modo especial, constitui o cerne da proposta de trabalho, porque se acredita, tal como Harold Bloom que: “ler nos conduz à alteridade, seja a nossa própria ou a de nossos amigos, presente ou futuros” (BLOOM, 2001, p.15). A literatura tem um papel importante na construção da alteridade, uma vez que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2010, p.76).

E para apoiar as reflexões, recorre-se as ideias de Jorge Larossa (2003, 2004), que privilegia a questão da experiência no processo de formação. A aproximação entre o sujeito e conhecimento através da experiência é o que caracteriza a formação. A experiência, no caso: “é que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LAROSSA, 2004, p.154).

Em sua obra *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* (2003), o autor dedica todo um livro à experiência da leitura. Nessa obra, Larossa discute a ideia de experiência, a relação entre a experiência e a formação (ou a transformação) da subjetividade e, por fim, trata sobre

o que poderia ser isso da leitura como formação ou como transformação do que as pessoas são. Para Larossa (2003, p.25-26):

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com que o leitor sabe, mas, com que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta, dado que transcorre em um espaço-tempo separado: no ócio, ou no instante que precede o sonho, ou no mundo da imaginação. Mas nem o ócio nem o sonho nem o imaginário se misturam com a subjetividade que comanda a realidade, posto que a “realidade” moderna, aquilo que nós entendemos por “real”, define-se justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda vida social. Mas nem sempre isso foi assim. No segundo caso, a leitura tampouco nos afeta dado que aquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isto não tem a ver com o conhecimento, senão com o modo como nós o definimos. O conhecimento moderno, o da ciência e o da tecnologia, caracteriza-se justamente por sua separação do sujeito cognoscente. Mas isto é também algo historicamente contingente. A primeira face do meu tema, a saber, a leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. E para mim a questão da formação está magistralmente enunciada no subtítulo *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist*, como se chega a ser o que se é.

Alguns pesquisadores franceses como Gerard Langlade, Vincent Jouve e Annie Rouxel têm discutido, em seus textos, a recepção do texto no ambiente escolar e a perspectiva subjetiva da leitura. Selecionados e traduzidos da obra francesa *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizado por Neide Luzia de Rezende no Brasil. Os artigos dessa coletânea abordam questões, que se encontram no cerne das discussões contemporâneas sobre ensino de literatura. Na apresentação, os coordenadores franceses Annie Rouxel e Gérard Langlade dizem que:

[...] toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Toda leitura procede de um sujeito, e ela só é separada desse sujeito por mediações raras e tênues, como a aprendizagem das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que se encontra em sua estrutura própria, individual. A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p.22-23).

Levar em conta as experiências subjetivas dos leitores, que sejam estes alunos ou professores é fundamental para dar sentido ao ensino de literatura. Diz Vincent Jouve: “que toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p.53).

Um argumento de Annie Rouxel pode sintetizar a linha de pensamento dominante entre os estudiosos:

Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói na humanidade. Na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras. (ROUXEL, 2013, p. 32).

Ainda quanto ao referencial teórico cabe destacar, que discute-se um conceito de literatura bastante amplo, extraído do texto de Antônio Candido intitulado: *O direito à Literatura* (2004), entre outros estudiosos que, à luz do respeito às diferenças contribui para a reflexão acerca das minorias étnicas, sexuais e de gênero.

Em *Direito à Literatura* (2004), Antônio Candido aponta as qualidades essenciais confirmadas pela literatura: entre outras questões são relacionadas o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Sendo ficção, poesia ou ação dramática, a literatura corresponderia a necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade, transmitindo ideias e emoções.

A partir das palavras de Candido é bom destacar que na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigo 27, parágrafos 1 e 2, o acesso à literatura é protegido no âmbito dos “direitos culturais”, pois possibilita “reflexão, diálogo e a percepção de outros espaços e saberes”. A fruição da arte e da literatura é, pois uma necessidade profunda do ser humano. Em concordância com as ideias de Candido (2004), acredita-se que a literatura tem essa capacidade de tocar, de comover, sensibilizar, provocar questionamentos e indagações, que provoquem transformação e renovação, que ensinem a viver.

## 2.4 Por que o gênero conto?

No universo escolar, em que comumente o professor conta com poucas aulas semanais para o desenvolvimento das práticas leitoras, a opção pelo gênero conto se apresenta como uma das escolhas mais viáveis para a leitura na escola. Silva (2008) destaca as vantagens de se escolher o gênero conto para uma proposta de trabalho em sala de aula. A autora afirma que:

[...] o conto, pelas suas características estruturais peculiares e por permitir uma leitura crítica no tempo reduzido de uma aula, apresenta-se apto a estabelecer uma ponte segura para a literatura de adultos. Como um delicado mecanismo de relógio, num conto tudo é reduzido, necessário e funcional. O contista exercita-se em criar o máximo de efeitos com um mínimo de elementos. Tudo que puder ser inferido pelo leitor não precisa ser dito. A lógica das ações preside o enredo ficcional e um amplo leque de associações, cujo limite se define, de um lado, pela inventividade do autor, e, de outro, pelo conhecimento prévio do leitor, desencadeado pelas imagens presentes no texto. (SILVA, 2008, p. 42-43).

Como forma de fomentar o encontro do jovem leitor com o texto literário foram desenvolvidas estratégias específicas para a recepção de cada conto de Caio Fernando Abreu. Para tanto, apoiou-se nas orientações formuladas por Maria da Glória

Bordini (1993) e em uma perspectiva mais contemporânea, as ideias apresentadas por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia de Rezende (2013), que auxiliam a refletir sobre o ensino de literatura.

Em sua obra, Bordini e Aguiar (1993), ao darem destaque ao método recepcional propõem que o professor, primeiramente, selecione textos que façam parte do universo do aluno, que apresentem uma realidade conhecida pelos estudantes, ou seja, que atendam aos seus interesses literários, posteriormente, sugere situações que propiciem o questionamento, ruptura e ampliação de seu horizonte de expectativas. Esse seria um dos procedimentos didáticos que as autoras sugerem para o planejamento das aulas de literatura. Assim, o aluno tem a oportunidade de partir do conhecido para o desconhecido em um movimento contínuo de aprendizagem.

Na *Apresentação dos coordenadores franceses* (2013), Annie Rouxel e Gérard Langlade apresentam os avanços das pesquisas no ensino de literatura. Os pesquisadores discorrem sobre os aspectos metodológicos relativos a esse ensino, enfatizam que é:

[...] preciso levar em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores, alunos, estudantes, professores. A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p.23).

Rouxel (2013) ainda traz importantes ideias para o contexto da sala de aula, realçando a importância de se ampliar espaço para que os alunos possam dialogar e se identificar com as leituras realizadas, encontrando prazer nelas.

É necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética. [...]. De fato, a implicação identitária é particularmente importante na experiência da leitura. Nos termos de Ricouer, o sujeito-leitor 'destitui-se de si mesmo para deixar ser a coisa do texto', porque, finalmente 'compreender-se, é compreender-se diante do texto e receber dele as condições de um si diferente de mim que vem na leitura'. A identidade do leitor é desconstruída e reconstruída a cada leitura e, no entanto, ela é, da parte do leitor objeto de uma busca infinita. (ROUXEL, 2013, p.207-208).

A partir dessas considerações, os alunos podem, com a ajuda do professor, ir além, e progredir na interpretação do texto. No entanto, acima de tudo, pode-se fazer com que a sala de aula se constitua em um grupo, no sentido de comunidade, no qual os alunos possam compartilhar experiências acerca das leituras que realizam, identificando-se com elas e, acima de tudo, descobrindo prazer nas leituras escolares.

### 3) Resultados e Discussão

#### 3.1 A experiência com jovens: recepção, percepção e reação dos alunos

Neste tópico se objetiva relatar a experiência de leitura de conto de temática homoerótica proposta para a Oficina Literária, e desenvolvida na sala de aula do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Médici, situado em Cuiabá. Um dos critérios para a escolha dessa escola foi o fato de se ter atuado nela por quase dez anos, o que facilitou o acesso aos professores e às informações necessárias à proposta de trabalho.

Com 40 anos de existência, a instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Funciona em três períodos, atendendo uma média de 5.000 alunos, provenientes de diferentes realidades sociais. A oficina foi aplicada a um grupo de aproximadamente trinta e dois alunos, com idade entre 17 e 20 anos. Para atingir os objetivos propostos, na Oficina Literária, foi trabalhado com rodas de leitura<sup>1</sup>, ou seja, procurou-se nesses encontros trocar opiniões após a leitura, a fim de estimular o diálogo entre os participantes. Os instrumentos utilizados foram: aplicação de uma sequência didática idealizada pelos pesquisadores, leitura dos contos já mencionados anteriormente, debates em sala de aula, após debates, em que foi aplicado um questionário aos alunos-leitores sobre as experiências vivenciadas nas oficinas literárias. O intento foi o de fazê-los falar, dar-lhe voz e ouvi-los, conhecer as impressões e as práticas de subjetivação.

A experiência em turmas do terceiro ano do Ensino Médio confirma que a educação literária contribui para a construção de subjetividades. Nos depoimentos colhidos, notam-se as contribuições que as experiências de leitura deixaram para a vida desses sujeitos.

A oficina literária foi uma atividade de suma importância na minha vida. Aprendi muito com as discussões e posicionamento dos colegas. A temática da homossexualidade é um assunto muito discutido e ao mesmo tempo evitado. Já vi aqui na escola alguns meninos sendo ofendido porque ele era gay. Creio que a literatura ajuda a compreender a questão da homossexualidade. (A.G.P. 17 anos)

A questão da homossexualidade é um assunto bastante complexo. Eu particularmente respeito todo ser humano igualmente. Creio que não será a orientação sexual ou cor que irá fazer alguém melhor ou pior. Somos todos seres humanos com defeitos e qualidades. Quanto a oficina literária me ajudou bastante pois me ajudou a ter uma visão diferente das coisas que acontecem ao nosso redor, e nem sempre estamos preparados para enfrentá-las [...] o texto achei forte, pesado, mas me informou muito sobre o preconceito. (A.S.S. 17 anos)

Fiquei chocada com a violência e o preconceito que alguns personagens sofrem tanto nos contos. Os autores retratam fielmente o preconceito e a violência que sofrem os homossexuais. Os contos são delicados, e ao mesmo tempo, cheio de brutalismo e intolância. Quase todos os dias, assistimos cenas como essas lidas nos textos. Fiquei agoniada. Esses contos mudaram meu jeito de entender as coisas.

1 Uma roda de leitura se caracteriza, como diz o nome, por um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno de um texto que tem, como mediador, o leitor-guia. (GARCIA, 2010, p. 61).

Nesses encontros tivemos oportunidade de compartilhar nossas ideias e experiências. Isso é legal. (F.C.S. 19 anos)  
 Em minha opinião cada um tem o direito de escolher sua orientação sexual. O fato de um homem/mulher sentir atração física ou sentimental pelo mesmo sexo não julga o caráter ou a personalidade da pessoa. Aqui já vivenciei atitudes homofóbicas e fiquei muito constrangida. E fiquei com certa vontade de agredir a pessoa que estava agredindo. Eu sei que seria contraditório da minha parte agredir alguém, mas às vezes a atitude de algumas pessoas acaba gerando transtorno em outras. A leitura discutida pelo professor ajuda a minimizar uma sociedade preconceituosa, machista e ignorante. Através de discussões adquirimos conhecimento e tudo se torna mais claro. (R.T.S. 17 anos)

A homossexualidade é um assunto que deve ser muito discutido em sala de aula. Gostei demais dessas aulas. Alguns professores tratam dessa questão em sala. Hoje acho que o maior preconceito vem das questões religiosas aos quais tendem a não aceitar. A oficina literária ajuda as pessoas a compreender e respeitar as pessoas como iguais porque somos todos iguais. (E.X.S. 17 anos)

Eu acho que a homossexualidade está presente na nossa realidade. Não tenho nada contra. Eu acho que a pessoa tem que se sentir bem do jeito que é, sem medo de ser feliz porque se formos parar de viver a nossa vida porque nos preocupamos com o que as pessoas vão pensar não vamos ser felizes nunca. Pelo tempo que estudo aqui alguns professores abordam o assunto nas aulas; já outros nem tocam no assunto. A oficina literária foi boa e proveitosa em todos os aspectos, tanto moral, intelectual e social. Essas atividades levam refletir sobre o assunto e até tentar entender. (K.F.S. 18 anos).  
 A princípio fiquei muito assustado com o teor do texto, principalmente no texto *Terça-feira gorda*. A menção ao sexo entre homens é muito explícita. Depois fiquei muito assustado com a violência que os personagens sofrem. Após a leitura e debate entre colegas fiquei meditando sobre a questão da intolerância. Como somos intolerantes por não aceitarmos a diferença do outro. O trabalho feito nas oficinas nos ajudam a entender melhor o tema da homossexualidade e a respeitar nosso semelhante. (D.M.B. 18 anos).

Às vezes nossa visão preconceituosa decorre de uma sociedade preconceituosa e machista. Em casa, muitas vezes ouvi da boca de meu pai que ser *gay* ou lésbica é uma aberração. Daí vem a igreja que também diz que é pecado. Uma coisa que percebi nesses encontros a partir da leitura do Caio Fernando Abreu e dos posicionamentos dos colegas alguns contra e outros a favor. É claro que devemos respeitar a opinião dos outros. Ninguém é obrigado a concordar com seu ponto de vista. Mais uma coisa que percebi pra mim é que a leitura e as atividades feitas foram bem bacanas. Sempre gostei de ler e a maneira como discutimos esse tema foi muito bom. Eu pude perceber o quanto devemos respeitar a orientação sexual dos outros. (M.M.W. 18 anos).

As Oficinas de Literatura me ajudaram em vários sentidos, principalmente, que eu aprendi a respeitar o outro, assim como me ajudou a ter mais sensibilidade. As atividades de ler e debater foram bem proveitosas porque cada um expõe seu ponto de vista. Essas oficinas foram muito ricas para todos os alunos. (F.F. 19 anos).

O melhor das oficinas é que debatemos temas polêmicos, temas que poucas vezes os outros professores debatem. Depois debatemos um tema sempre carregado de preconceito que é a homossexualidade. As Oficinas foram boas porque cada voz, a impressão que cada um dá alarga nossa experiência. Essa experiência foi muito marcante. (M.T. 20 anos).

Aconteceram muitas coisas significativas nesta experiência. Uma delas foi o debate de um tema que merece ser discutido e ampliado na nossa escola. Tivemos encontros de debates sem ofensa. Todos mesmo com as opiniões divergentes souberam respeitar a opinião alheia. Gostei demais dos

contos selecionados pelo professor. É uma rica oportunidade para reforçar nossa solidariedade, respeito e tolerância. Foi uma experiência que nos amadureceu. (T.R.C. 18 anos).

Acho que é um assunto polemizado pela religião e costumes antigos. Já deveria ter sido aceitado por todo o mundo. Como essa questão está no dia a dia a escola deveria ter mais preparo e orientação. E também o governo deveria dispor de cursos específicos. Só aprendemos algo novo se tivermos acesso à informação. Deveria ser abordado não só na aula de literatura, mas em todas as disciplinas. (G.N.A. 18 anos).

Eu não discrimino ninguém. Percebo que aqui na escola e alguns amigos fora da escola discriminam muito o *gay*. Na boa acho que a gente deve respeitar o *gay*. Ninguém quer nascer *gay* e ser massacrado pelos outros. Só sei que a sociedade é muito preconceituosa. Uma vez vi um filme chamado *Orações para Bobby*. Chorei muito porque o garoto sofria com o preconceito em casa que é o pior dos preconceitos. Não tinha aceitação da família e ele acaba se suicidando. Já o outro filme trata a temática *gay* de modo mais suave. Na verdade, esse trabalho feito aqui na escola ajuda bastante a diminuir o preconceito. Eu acho que a leitura dos contos mudou o meu olhar. (V.S. 17 anos).

#### 4 Conclusão

Pensa-se diante dos depoimentos dos alunos-leitores ser possível concluir que eles foram seduzidos pelo viés literário. O contato com textos de Caio Fernando Abreu e a exibição do filme abriu espaço para o debate acerca do respeito e da tolerância, proporcionado pela sutileza com que o autor trata de temas caros à existência humana.

A instituição responsável por promover tais mudanças e desconstruir rótulos pejorativos é a escola, através de suas reflexões, que devem demonstrar a importância da literatura de modo a humanizar seus leitores.

Acredita-se que a leitura literária torna o indivíduo mais aberto, mais compreensivo, mais afinado em suas emoções, mais bem-disposto para com o seu próximo, tornando um instrumento de formação, educação e de emancipação do indivíduo.

#### Referências

- ABREU, C.F. *Morangos mofados*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- ABREU, C.F. *Inventário do Ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina, 1970.
- ABREU, C.F. *O ovo apunhalado*. São Paulo: Siciliano, 1975.
- ABREU, C.F. *Pedras de Calcutá*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- ABREU, C.F. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- ABREU, C.F. *Ovelhas negras*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1995.
- ABREU, C.F. *Estranhos estrangeiros*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- ABREU, C.F. *Limite branco*. São Paulo: Siciliano, 1970.
- ABREU, C.F. *Onde andarás Dulce Veiga?* Um romance B. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- ABREU, C.F. *As frangas*. São Paulo: Globo, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros*

- Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1997.
- BORDINI, M.G.; AGUIAR, V.T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAUMANN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p.171-193.
- GARCIA, P. B. Rodas de leitura: formação do leitor e identidade. In. Programa Nacional de Incentivo à Leitura (BRASIL). *Cursos da Casa de Leitura*. Rio de Janeiro: Proler, 2010. p.60-64.
- JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In. ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.
- LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LAROSSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LAROSSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, G.L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G.L. Por que Butler? In. SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.9-28.
- LOPES, L.P.M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; Apresentação dos coordenadores franceses. In. ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.19-24.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, V.M.T. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cànone Editorial, 2008.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- YUNES, E. Leituras, experiência e cidadania. In. YUNES, E.; OSWALD, M.L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p.41-56.
- YUNES, E.; OSWALD, M.L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.