

**A DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PAULA RENATA HANKE DA SILVEIRA

**A DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PAULA RENATA HANKE DA SILVEIRA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente

Orientador: Sérgio Fabiano Annibal

379
S587d

Silveira, Paula Renata Hanke da.

A discussão da sexualidade por meio do ensino de literatura: Representações de professores de língua portuguesa / Paula Renata Hanke da Silveira. – Presidente Prudente, 2013.
173 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.

Bibliografia.

Orientador: Sérgio Fabiano Annibal

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Sexualidade. 3. Professores de literatura. 4. Professores - Livros e leitura. I. Título.

PAULA RENATA HANKE DA SILVEIRA

**A DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Presidente Prudente, 15 de maio de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr^a Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Unesp
Assis - SP

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que acreditaram que ela fosse possível de ser realizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que, em sua infinita sabedoria, conduziu meus passos até este momento. Além disso, tenho profunda gratidão a meus pais por me apoiarem e me fazerem acreditar que é possível realizar qualquer tarefa que se queira; basta ter coragem para levar um projeto adiante, trabalhar duro por isso e provar para si que é capaz de chegar onde se pretende.

Sou bastante grata a meus orientadores, Ana Luzia Videira Parisotto, que acreditou inicialmente no potencial desta dissertação e a Sérgio Fabiano Annibal, que não mediu esforços para que esta pesquisa se realizasse.

Por fim, agradeço imensamente a todas as pessoas – familiares, amigos, professores da pós-graduação – que acreditaram na ideia presente nesta dissertação e em minha capacidade para conduzi-la.

“E quem somos? Indivíduos de muitas caras. Virtuosos e pecadores, oscilando entre a transigência e a transgressão. Em público, civilizados. No privado, sacanas. Na rua, liberados; em casa, machistas. Ora permissivos, ora autoritários. Severos com os transgressores que não conhecemos, porém indulgentes com os nossos, os da família. Ferozes com os erros dos outros, condescendentes com os próprios. Em grupo, politicamente corretos, porém racistas em segredo. Fora, entusiastas dos ‘direitos humanos’, mas, cá dentro, a favor da pena de morte. Amigos de gays, mas homofóbicos. Finos para ‘uso externo’ e grossos para o interno. Exigentes na cobrança de direitos, mas relapsos no cumprimento de deveres. Somos velhos e moços, nacionalistas e internacionalistas, cosmopolitas e provincianos, divididos entre a integração e a preservação de nossas múltiplas identidades. Na intimidade, miramos nossas contradições. Resta saber se gostamos do que vemos”.

(Mary del Priore)

RESUMO

A DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta pesquisa tem por objetivo analisar representações de professores de língua portuguesa do Ensino Médio no que se refere à discussão da sexualidade por meio do ensino de literatura. Esta análise busca compreender de que modo estes professores encaram um texto literário que aborda algum aspecto do tema sexualidade tanto no papel de leitores quanto no de docentes. Para esta pesquisa, foram selecionados 4 professores de língua portuguesa da rede pública de ensino do estado de São Paulo, da cidade de Presidente Prudente. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento para obter as representações manifestadas pelos professores selecionados. A partir da obtenção das respostas dos professores à entrevista, foram feitas análises em duas etapas: as representações de cada professor discutidas por meio do referencial teórico utilizado nos primeiros capítulos desta dissertação; criação de categorias que exponham analiticamente os aspectos mais marcantes de suas representações presentes nas entrevistas no que diz respeito à leitura literária, ensino de literatura, discussão da sexualidade por meio da literatura, o tema literatura quando discutido em aulas de português e em momentos pontuais promovidos pela escola e leituras socialmente reguladas. Como resultados, foi possível perceber que os professores entrevistados acreditam na importância da discussão do tema sexualidade por meio da leitura literária em sala de aula. Contudo, ainda o consideram um assunto espinhoso a ser debatido no ambiente escolar, visto que os professores apresentam receio de uma possível reação hostil dos pais dos alunos.

Palavras-chave: Representações de professores de língua portuguesa. Ensino de literatura e leitura literária. Tema sexualidade.

ABSTRACT

THE DISCUSSION OF SEXUALITY THROUGH THE TEACHING OF LITERATURE: REPRESENTATIONS OF PORTUGUESE TEACHERS

This research aims to analyze representations of Portuguese teachers of high school in relation to the discussion of sexuality through the teaching of literature. This analysis seeks to observe the way these teachers deal with a literary text that addresses some aspect of the theme of sexuality in both teachers and readers roles. For this research, four Portuguese teachers from public schools in the state of São Paulo, in the city of Presidente Prudente, Brazil was selected. The research is a qualitative approach and semi-structured interview was used as a tool to obtain representations expressed by selected teachers. From attainment of teachers' responses to the interview, analyzes were done in two stages: the representations of each teacher discussed through the theory and ideas from some authors discussed in the early chapters of this thesis; creating categories that expose analytically most striking aspects of their representations in the interviews with regard to literary reading, teaching of literature, discussion of sexuality through literature, this topic discussed in the literature in Portuguese lessons and occasional moments promoted readings by the school and socially regulated reading. As a result, it was revealed that the teachers interviewed believe in the importance of the discussion of the theme of sexuality through literary reading in the classroom. However, they still consider a thorny issue to be debated in the school environment, since teachers present fear of a possible hostile reaction from the parents of students.

Keywords: Representations of Portuguese teachers. Teaching of literature and literary reading. Sexuality.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - Perfil dos professores entrevistados.....	108
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LITERATURA E ENSINO.....	15
1.1 O Conceito de Literatura	15
1.2 O Ensino de Literatura.....	18
1.3 O Professor de Português e o Ensino de Literatura	22
1.4 Condições da Formação do Professor de Português.....	26
2 SEXUALIDADE, ENSINO E RELAÇÃO DE GÊNERO	32
2.1 Sexualidade e Escola	32
2.2 A Relação entre Ensino e Sexualidade: Indivíduo, Cultura, Gênero e Comportamento.....	35
2.3 A Educação Sexual no Brasil	36
2.4 Relação de Gênero e Exercício da Docência.....	43
2.5 O Homem e a Docência: o Outro Lado da Moeda	50
2.6 Considerações Necessárias Acerca de Literatura, Sexualidade e Leitura	51
3 LEITURA E ENSINO	53
3.1 Conceito e Função de Leitura	53
3.2 O Conceito de Leitor.....	55
3.3 A Leitura Literária e a Relação de Gênero	63
3.4 Considerações Acerca da Instrução Masculina e Feminina.....	66
4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DA DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DA LITERATURA	69
4.1 Professor 1	70
4.2 Professora 2	80
4.3 Professora 3	89
4.4 Professora 4	99
5 CATEGORIAS ACERCA DA DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA	108
5.1 Representações de Leitura Literária, Ensino de Literatura e Discussão da Sexualidade por Meio da Literatura.....	109
5.2 As Representações da Discussão do Tema Sexualidade em Aulas de Português <i>Versus</i> Momentos Específicos de Debate.....	116
5.3 Leitura Regulada Socialmente	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS	137
APÊNDICES	172

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo ao desenvolver esta dissertação é o de analisar representações de professores de língua portuguesa sobre o ensino de literatura no que diz respeito a um aspecto bastante específico: de que modo esse professor encara a leitura de um texto literário que envolva algum aspecto relativo à sexualidade. Buscamos abordar esta situação em dois âmbitos: o professor como leitor e como docente.

Além disso, há outros objetivos ligados ao principal: verificar se os professores utilizam ou evitam os textos literários que abrangem a temática sexual em suas aulas e o motivo pelo qual agem desta maneira; compreender de que forma os professores conceituam a importância da leitura literária na formação do aluno; analisar o modo pelo qual foi construída a trajetória leitora deste professor; analisar a importância do debate da literatura e da sexualidade para a formação de seus alunos para estes professores.

Nossa pesquisa centra-se nas representações de professores de língua portuguesa pelo fato de que é objeto de sua aula a leitura do texto literário (GUEDES, 2006). Por esta razão esta pesquisa dá enfoque especificamente ao tema sexualidade presente em textos literários e estes, por sua vez, utilizados como material de estudo em sala de aula. Entendemos que as possíveis inquietações que esta relação entre professor de língua portuguesa, literatura e sexualidade apresenta podem ser muitas e, por isso, são de grande importância pelo fato de tratar de dois assuntos fundamentais: a literatura – construção da identidade de um povo; a sexualidade – busca pela definição de quem somos, como somos, por que somos e de que modo pretendemos continuar a ser por meio dos nossos. Justificamos, assim, o nosso objetivo traçado nesta pesquisa.

Como sujeitos participantes desta pesquisa, delimitamos nossa escolha aos professores de língua portuguesa do Ensino Médio de duas escolas da rede estadual paulista, atuantes em sala de aula na cidade de Presidente Prudente. Esta é a etapa da Educação Básica em que o docente se encontra em face de uma realidade diferente ao ensinar literatura em relação ao Fundamental, conforme discutiremos nos capítulos de referencial teórico presentes nesta dissertação.

Devemos, aqui, especificar mais as características dos sujeitos selecionados. Um dos critérios de seleção que delinea a escolha de sujeitos

participantes desta pesquisa se refere aos anos de carreira como docente. O professor passa por um processo de formação que, segundo Pacheco e Flores (1999), abrange três estágios: a formação inicial, a iniciante e a continuada. Na primeira encontramos o aluno do curso de licenciatura. Na segunda temos o recém-profissional passando pelo “choque da realidade” (1999), isto é, os pontos conflitantes entre a teoria e a prática da ação docente. Por fim, na terceira, notamos a presença do profissional munido de certo conhecimento prático que se aprimora durante toda a sua carreira.

Por esta razão, serão selecionados para uma entrevista professores que apresentem diferença de quantidade de anos de docência. Optaremos, assim, por entrevistar professores em início de carreira e docentes que tenham mais anos de prática em sala de aula. Deste modo, pretendemos observar de que forma algumas representações acerca da discussão da sexualidade por meio da literatura se manifestam em função dos “saberes experienciais” (TARDIF, 2010) dos professores selecionados.

Outro fator que se configura como importante para a seleção dos entrevistados é o seu gênero. Conforme nosso objetivo, analisaremos representações de professores de língua portuguesa sobre a discussão da sexualidade por meio da literatura. Logo, com o intuito de enriquecer este trabalho sob o ponto de vista da variedade de representações, devemos buscar a história de homens e mulheres com o mesmo interesse e não apenas dar enfoque ao sexo considerado “sujeitado” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2003).

Nesta dissertação, o conceito de representações é fundamental para a análise das entrevistas. Segundo Chartier, representações

[...] São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (2002/1987,p. 17).

Logo, a partir da citação acima podemos afirmar que não buscamos respostas certas ou erradas. As respostas das entrevistas expressarão valores, crenças, conceitos, preconceitos, medos, curiosidades, preocupações inerentes ao

nosso momento histórico, porém estabelecendo uma relação dialética com o passado de nossa cultura, uma vez que somos construídos por ela e auxiliamos a sua construção de modo interdependente. Isto quer dizer que “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 23).

Ademais, sobre o conceito de representações, ressaltamos as afirmações de Louro (2011). De acordo com esta autora, representações “são formas culturais de se referir, mostrar ou nomear um grupo ou sujeito” (p. 102). Ela ainda detalha este conceito dizendo que “As representações não apenas são múltiplas, mas elas podem, também, se transformar ou se contrapor. O que é importante notar é que nelas sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder” (2011, p. 106).

Portanto, para esta dissertação, estabelecer o período de docência dos professores e o seu gênero são fatores importantes, visto que buscamos analisar a possibilidade de debate de um assunto que depende do modo pelo qual se desenvolveu a formação dos docentes entrevistados, de seus valores e crenças em relação à sexualidade, de suas representações sobre a importância da literatura e da leitura na escola. Estes aspectos acabam por auxiliar a construção de representações sociais.

Além disso, por meio dos critérios adotados para a seleção de sujeitos entrevistados para esta pesquisa – anos de carreira / gênero – utilizamos a escolha de quatro sujeitos para a participação da entrevista, visto que nosso intuito é o de analisar representações que digam respeito à discussão da sexualidade por meio da literatura. Por este motivo também, foram selecionadas duas escolas da rede pública estadual de Presidente Prudente: buscamos quatro professores dispostos a discutir este tema entre professores e professoras, iniciantes e veteranos na carreira docente de língua portuguesa.

A escolha por quatro sujeitos se dá pelo fato de que analisaremos o que é dito por eles de modo mais aprofundado, buscando, além das análises de suas entrevistas, estabelecer categorias comparativas a respeito de suas representações sobre o tema discutido nesta dissertação. Para que seja possível realizar tal intento, necessitaremos de uma seleção em menor quantidade de sujeitos participantes. Logo, podemos afirmar que a natureza do presente trabalho é qualitativa, visto que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o

processo e não simplesmente com os resultados e os produtos”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Queremos saber como o professor encara os textos literários que abordam, de alguma forma, o tema sexualidade, isto é, quais os efeitos que um texto como esse causa nestes sujeitos como pessoas e como profissionais da educação. Não pretendemos saber quantos deles utilizam estes textos em sala de aula ou os evitam tecendo uma quantidade em percentual.

Com o intuito de atender a esta natureza, será utilizada a entrevista semiestruturada como “técnica de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987) com o objetivo de ter acesso aos modos pelos quais tais professores veem o seu processo de formação para lecionar literatura, o conceito que cada um deles construiu para si de literatura e qual a sua função, além de observar de que forma encaram textos literários que mencionem direta ou indiretamente a sexualidade.

Pelo fato de se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, a entrevista semiestruturada terá por objetivo obter as informações que necessitamos para que as representações sejam analisadas por meio da base teórica presente nos três primeiros capítulos desta dissertação. Assim, no momento em que se decide utilizar o instrumento roteiro de perguntas para obter informações, nos é necessário realizar a interpretação de tal conteúdo fornecido pelos sujeitos participantes, seja por aquilo que enunciam, seja por aquilo que omitem. O viés de interpretação é o das representações sociais – já citado também como parte dos critérios de seleção para os sujeitos participantes – formadas pela história de vida destes sujeitos, já que pretendemos apreender o “conhecimento de si” (TARDIF, 2010) dos participantes por meio do instrumento ‘roteiro de perguntas’.

Ademais, apenas as análises das entrevistas buscando estabelecer pontes com o referencial teórico apresentado nesta dissertação não seria o suficiente para compreender as representações destes sujeitos acerca do tema discutido em entrevista. Nesta pesquisa, após a etapa da análise das entrevistas, estabelecemos, também, três categorias de representações que foram elaboradas a partir de aspectos bastante mencionados pelos professores nas entrevistas. São elas: Representações de leitura literária, ensino de literatura e discussão da sexualidade por meio da literatura; as representações da discussão do tema sexualidade em aulas de português *versus* momentos específicos de debate; leitura regulada socialmente.

1 LITERATURA E ENSINO

Neste primeiro capítulo delinearemos alguns contornos bastante importantes para a construção desta dissertação. São eles: o conceito de literatura; a concepção de ensino de literatura; a relação professor de português e ensino de literatura.

1.1 O Conceito de Literatura

Antes de buscarmos a função da literatura ou a sua pertinência ao trabalhar em sala de aula, nos é necessário conceituar este objeto. Utilizaremos as definições de alguns autores para delinear o que é literatura.

De acordo com Lajolo, “não existe *uma* resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (1995, p. 25). Mediante tal afirmação, nos é possível dizer que o que se define ou não como literatura está intimamente ligado com a organização social de uma determinada época. Além disso, o que é considerado lícito ler ou não e quem pode ter acesso a determinadas obras também é fruto do modo de organização de uma época em uma sociedade. Um exemplo disso são as “leituras recomendadas” para as moças ditas ‘de respeito’ em contraposição àqueles livros que lhes eram totalmente desaconselhados, isto é, os que falam sobre amor com nuances de ordem sexual (MORAIS, 2006).

Sobre a definição de literatura como obra de arte atemporal, citamos Coutinho, que afirma:

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outras partes, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético. O que a Literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica. Não fora isso, não fossem a natureza específica da literatura e o

prazer que dela retiramos, e as obras literárias não resistiriam ao tempo e às mudanças de civilização e cultura. (2008, p. 23).

Notamos que, no trecho acima, a literatura é definida como obra de arte, como elemento de fruição estética no qual pode se discutir questões históricas, sociais, religiosas, mas que não se confunde com uma discussão teórica ou crítica a respeito delas. O que diferencia o texto literário de outros é justamente o seu caráter de obra de arte, a criação estética, original, criativa feita com as palavras.

Ainda sobre a afirmação de Coutinho, o autor diz que se a literatura prega, ensina, doutrina em relação a algum assunto, isto se dá de modo secundário. Deste modo, acabamos por nos lembrar das palavras de Compagnon, de que “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo” (2010, p. 37).

Baseados nessas afirmações, percebemos que a literatura age como uma força intelectual e artística capaz de captar aquilo que a sociedade é e o seu devir. Isto significa que a literatura pode tanto ajudar a manter o *status quo* de uma sociedade quanto subvertê-lo. No entanto, não devemos nos esquecer de que a literatura é fundamentalmente obra de arte. Aquilo que ela pode desencadear como reação social é secundário em relação ao seu papel estético.

Além disso, o prazer e a fruição no ato de leitura do texto literário também estão ligados ao modo pelo qual a sociedade se mantém ou se modifica. Para Barthes,

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (1973, p. 21-22).

Desta forma, podemos notar que, para este autor, há dois tipos de textos: aqueles que auxiliam a manutenção da sociedade como ela se encontra – textos “de prazer” – e aqueles “desconfortáveis”, que podem, a partir de sua leitura, suscitar mudanças no modelo social até então mantido. Notamos, também que os textos que mantêm o *status quo* de determinado grupo social é tido como “uma prática de leitura confortável”, isto é, um terreno seguro, aquilo que já é conhecido.

Já os que podem vir a causar modificações sociais a partir de sua leitura e interpretação são tidos como “desconfortáveis”, que “faz vacilar” as crenças e valores que constituem uma sociedade.

A partir disto, devemos considerar a definição de literatura traçada por Tavares, de que “a arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade com os dados profundos, singulares da intuição do artista” (2002, p. 33) na era moderna e em sentido restrito. Deste modo, podemos afirmar que a literatura é a criação de realidades paralelas repletas de verossimilhança e muita fantasia. Somamos a isto as impressões que o artista tem em relação àquilo que conta e/ou descreve, ou seja, as representações que desenvolve na dialética entre o eu e o não eu.

Logo, o mesmo assunto, quando inserido em textos literários de autores diferentes, pode ser abordado com afinidade ou contraposição. Esta abordagem dependerá de seu modo particular de analisar o mundo ao seu redor e de sua capacidade de criação artística influenciadas por sua época, sua sociedade, além das crenças e valores atrelados a elas.

Em relação à função da literatura, nos são essenciais as palavras de Candido, no momento em que define a “força humanizadora” presente nos textos literários. Para o autor,

[...] a literatura, como a vida, *ensina* na mediada em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, entretanto ainda assim os mais curiosos paradoxos, – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejam banir. (1972, p. 805).

Podemos interpretar tal afirmação da seguinte forma: a literatura pode conceder humanidade ao ser humano. Entretanto, nem todos os aspectos inerentes aos seres humanos são desejáveis para a sua exposição de forma explícita e clara em todas as épocas e/ou em todas as sociedades. Esta afirmação vai ao encontro da citação de Lajolo aqui já mencionada: cada época define para ela própria o que é literatura pelo modo como tal sociedade se constitui em função do momento histórico vivido até então.

Ao pensar na fruição – texto que desbanca o *status quo* da sociedade, por isso “desconfortável” – do ato de leitura do texto literário, nos é possível afirmar que este possui caráter ambíguo: mesmo que o texto literário seja fruto social dotado de nuances artísticas utilizando as palavras como instrumento de produção da arte, para Barthes, este mesmo texto possui um “caráter associal” (1973, p. 53).

Ele conceitua tal caráter da seguinte forma: “Ela é a perda abrupta da socialidade e, no entanto, não se segue daí nenhuma recaída no sujeito (a subjetividade), na pessoa, na solidão: *tudo* se perde, integralmente. Fundo extremo da clandestinidade, negro de cinema” (BARTHES, 1973, p. 53). Isso vai ao encontro da ideia de Candido (1972), quando afirma que o texto literário não é “manual de boa conduta” e que, por vezes obras consideradas importantíssimas trazem assuntos que “se desejam banir”.

Logo, se o texto literário exercesse a função de “manual de boa conduta” (CANDIDO, 1972), as suas definições como “fenômeno estético” (COUTINHO, 2008), “arte da palavra”, (COUTINHO, 2008) ou, ainda, “criação duma supra-realidade com os dados profundos, singulares da intuição do artista” (TAVARES, 2002), seriam vãs. O texto literário seria apenas um manual de etiqueta social e perderia o seu caráter de atemporal e estético, artístico de fato.

1.2 O Ensino de Literatura

Após definirmos os contornos de literatura e de sua função para esta dissertação, devemos definir o porquê ensinar literatura. Primeiramente, nos é necessário fazer uso novamente das ideias de Candido, quando define a “força humanizadora” (1972) da literatura:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Podemos perceber, pois, que a literatura, utilizando a sua originalidade estética para discutir temas que constituem o ser humano tal qual ele é, pode auxiliá-lo a conhecer um pouco melhor os sentimentos, as contradições, as crenças, a história que os compõem, que lhes concedem vida. Isto não quer dizer que o livro literário seja um livro de autoajuda. É, antes, fruto da arte, do “sonho” (BARTHES, 1973) que

[...] permite, sustenta, mantém, coloca em plena luz uma extrema sutileza de sentimentos morais, por vezes mesmo metafísicos, o sentido mais sutil das relações humanas, das diferenças refinadas, um saber da mais alta civilização, em suma, uma lógica *consciente*, articulada, com uma delicadeza inaudita, que só um trabalho de vigília intensa deveria estar capacitado a obter. Em suma, o sonho é uma anedota indelicada feita com sentimentos muito civilizados (o sonho seria *civilizador*) (BARTHES, 1973, p. 77).

Isto significa dizer que o texto literário narra e/ou descreve fatos fictícios ou, ainda, discute acerca de sentimentos fazendo uso de composições e convenções artísticas com as palavras, acrescidas da singularidade da visão de mundo proposta pelo autor, criatividade, imaginação, utopia. Cabe ao leitor a reação mediante tal leitura: identificar-se; indignar-se; reafirmar seus próprios pensamentos; modificar aquilo que pensa; emocionar-se; sentir-se encantado; sentir-se chocado, uma vez que “o leitor começa sempre por uma interpretação, não há como controlar sua resposta: os textos são as leituras que nós fazemos deles” (COMPAGNON, 2010, p. 159).

A literatura, ao ser ensinada nas escolas, segundo Coutinho, possui “dois tratamentos que tem viciado fundamentalmente o ensino: o histórico e o filológico” (2008, p. 25). Para ele, o primeiro “leva-nos a reduzir o ensino de Literatura ao da História literária, ou seja, a exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia” (2008, p. 25). O segundo “consiste em subordinar o interesse literário ao filológico, usando-se a Literatura como texto para o estudo da linguagem” (2008, p. 25).

Notamos, pois, que o ensino histórico da literatura apenas fala sobre ela, ou seja, não há, necessariamente, contato com os textos literários em si, mas com todo o contexto que as rodeia. Isto significa que, neste tipo de ensino, o que é importante saber são datas, biografias de autores, concepções filosóficas da época

e características de escolas literárias e basta. Discute-se literatura sem a leitura, sem a contemplação do texto literário em si.

Este modo de estudar a literatura é, antes de tudo, uma “metalinguagem” (GUEDES, 2006) dela, pois se fala sobre literatura e seu entorno, mas não se utiliza o principal material que deveria ser estudado: o texto literário na íntegra, ou seja, a forma artística de combinar as ideias e as palavras ali presentes, todas as suas nuances expressivas, não se desfruta do “prazer” e da “fruição” (BARTHES, 1973) do ato de ler e nem de toda sua capacidade de “humanização” (CANDIDO, 1995).

Enquanto isso, no ensino filológico, percebemos que há contato com o texto literário. No entanto, percebemos que tais textos não são trabalhados como “fenômeno estético” (COUTINHO, 2008). São pretextos para o trabalho com a estrutura da língua, isto é, ensina-se a gramática em detrimento ao estudo do texto literário como obra de arte.

Encontramos, por vezes, autores favoráveis a este pensamento contrário à utilização do texto literário apenas como pretexto para estudar gramática. No início da década de 80. Marisa Lajolo pode ser citada como exemplo quando afirma que

[...] texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise [...] um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor. (1984, p. 53).

Contudo, a afirmação acima não deve ser compreendida em sentido literal, visto que “para a cultura, não importa como nasceram as coisas” (GUEDES, 2006, p. 66). Isto significa que uma obra artística criada por alguém não foi produzida necessariamente para ser pretexto de estudo. No entanto, segundo Guedes “faz muito tempo que os textos começaram a ser *objeto de estudo, de dissecação, de análise*, porque estudá-los, dissecá-los, analisá-los se revelou útil para nós, e muitos deles só encontram nessa atividade, num pretexto, a motivação para serem lidos” (2006, p. 67).

Isto significa que não é um equívoco estudar os textos literários em sala de aula, ainda que eles não tenham sido criados para isto. Sua análise mostra-se bastante útil, visto que as manifestações artísticas de um povo refletem a sua

cultura e o modo como esse povo foi se constituindo para mostrar-se nos moldes que se encontra atualmente. Guedes, também afirma que “o que falsifica a leitura não é o pretexto; é a supressão da leitura solitária, produtora de um sentido para o leitor, seja pela situação de massa seja pela intromissão do pretexto” (2006, p. 67).

Em outras palavras, o leitor precisa de um momento de leitura solitária para que aquele texto faça sentido para ele. A apresentação de tal texto literário pura e simplesmente em sala de aula, para o grupo e apenas como pretexto para uma atividade gramatical falseia a sua natureza, isto é, o seu *status* de obra de arte.

Notamos, então, que há um descompasso no que diz respeito à função da literatura e estas duas formas como normalmente ela é ensinada: só podemos notar a capacidade de “humanização” (CANDIDO, 1995) da literatura se tivermos contato com o texto literário em si. Quando dizemos contato com o texto literário, queremos dizer lê-lo como contemplação do objeto estético, analisando nuances do gênero no qual foi composto – “abordagem genológica”, de acordo com Coutinho (2008) –, estilo do autor e da época – “abordagem estilística”, segundo o mesmo autor.

Se trabalharmos apenas o entorno do texto ou se fizermos uso dele apenas como instrumento para o estudo da língua, não propicia o contato e a visão do texto literário como fenômeno estético, como “sonho” (BARTHES, 1973). Ele será apenas visto como um belo acessório de uma época que deve ser observado sem grandes aproximações ou aprofundamentos no que o constitui; ou instrumento para as aulas de estrutura gramatical, abordagem que também distancia o leitor do conhecimento da natureza do texto literário, de sua “força humanizadora” (CANDIDO, 1972).

Encontramos, também, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirmações referentes ao ensino de literatura na escola que enfatizam as “construções lingüísticas não usuais” e o seu “modo discursivo menos pragmático” presentes no texto literário.

Ora, se a linguagem literária quebra propositalmente estruturas presentes na linguagem da norma culta com o intuito de expressar de modo mais genuíno e artístico a origem, por exemplo, de uma personagem e de suas condições de vida, que refletem o modo de viver de um povo, o estudo de gramática por meio do texto literário cai por terra. Não é coerente o ato de utilizar um texto que tem todo

o poder de fazer suas próprias regras e desfazer as vigentes em uma das variantes da linguagem em prol da expressão artística para analisar nestes mesmos textos regras rígidas de uma das variantes de nossa linguagem que por vezes são quebradas intencionalmente.

Com isso, percebemos que mesmo a utilização da língua no texto literário é a matéria-prima de uma obra de arte, isto é, o canal pelo qual ela se comunica como fenômeno estético com seus leitores. Logo, estudar as estruturas gramaticais de acordo com a gramática normativa por meio de textos literários é desconsiderar a presença do estético, algo que faz um texto literário se diferenciar dos outros, para utilizá-lo como material de estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos.

Deste modo, desconsideramos toda uma escrita tecida de modo criativo, inovador, repleto de preocupações artísticas e estéticas e passamos a analisar apenas o material utilizado para confeccionar a obra de arte, como se material para a obra de arte e ela em si fossem elementos passíveis de separação. E o pior: analisamos o material, e desconsideramos a obra, ou, no máximo, especula-se o seu entorno.

1.3 O Professor de Português e o Ensino de Literatura

Com a sugestão deste tópico de discussão neste capítulo, discutiremos a relação que se estabelece no processo de ensino entre o professor e a literatura no Ensino Médio. Esta etapa configura-se como algo bastante importante a ser discutido, visto que serão analisadas entrevistas semiestruturadas respondidas por professores de português/literatura a respeito das representações de como estes profissionais lidam com o texto literário que envolva o tema sexualidade observando dois aspectos: o professor como leitor; o professor como docente. Primeiramente, de acordo com Martha,

[...] após anos de discussão a respeito de leitura e leitura do texto literário, sabemos que o professor ainda sente insegurança quanto à forma de trabalhar, com a literatura em sala de aula. Como realizar o trabalho com um objeto de natureza extremamente livre, no caso, a literatura, em uma instituição marcada por normas e exigências que, por mais democrática e libertadora que se proponha ser, não

consegue se desvencilhar de questões de caráter burocrático e de suas ligações com a ordem estabelecida? (2005, p. 96).

Esta questão, apontada pela autora citada acima, reflete bastante um impasse que a escola enfrenta em relação ao ensino de literatura: como a literatura, sendo um objeto estético, do “sonho” (BARTHES, 1973) tecendo, por vezes, suas próprias normas de expressão, pode ter espaço em um ambiente pautado por exigências tão burocráticas? Como pode trabalhar a liberdade de humanização do ser humano em um ambiente que, por exemplo, para permitir a entrada da mulher como docente, estabeleceu diversos pré-requisitos em relação à moral das profissionais, conforme afirmações de Louro (2011) e Rabelo e Martins (2006)?

Desta forma, temos a tendência a acreditar que a escola está muito mais inclinada a selecionar os livros que serão apresentados aos alunos em função de tecer “manuais de boa conduta” (CANDIDO, 1972), ou como texto para estudar gramática (COUTINHO, 2008) do que de possuir “força humanizadora em toda a sua gama” (CANDIDO, 1995). Em relação às etapas de ensino que envolve os adolescentes, – Ensinos Fundamental e Médio – a leitura literária se desenvolve como um processo de aprofundamento em sua análise e interpretação.

Sob a ótica de Guedes,

[...] no ensino fundamental, o aprofundamento literário vai principalmente enriquecer o acervo de elementos expressivos do aluno, ampliando sua capacidade de entender o mundo e de expressar essa compreensão; no ensino médio, vai ter um papel muito importante na inserção da leitura do aluno na história fornecendo-lhe os elementos teóricos básicos com que avaliar suas leituras (além, é claro, de cumprir o mesmo papel anterior). (2006, p. 85)

Notamos, desta maneira, que não são etapas estanques, isto é, cada uma não se desenvolve de modo desvinculado em relação à outra. Elas ocorrem de modo interdependente: a primeira estabelecendo o ponto de partida para a construção de um acervo de leitura literária de um leitor; a segunda aprofunda o estudo, a análise, a dissecação dos textos, sem deixar de ser, também, construção de acervo.

Esta construção de um acervo de leitura por meio do ato de ler se aproxima do conceito de intertextualidade. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante,

A crítica literária francesa Julia Kristeva, responsável pela introdução do conceito [de intertextualidade] na década de 60 [do século XX], com base no postulado do dialogismo bakhtiniano, concebe cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos (2007, p. 9).

Isto significa dizer que um texto não está sozinho, não é uma produção alheia: ele vem por meio de influências sociais, históricas, artísticas, literárias assim como influenciará a produção de outros textos. Logo, se a produção de textos se desenvolve desta forma, a leitura deles também: não existe formação de leitores por meio da leitura de um único texto. No que diz respeito à leitura literária e construção de acervo, isto é, conhecimento literário por meio da leitura de obras, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) citam as palavras de Bakhtin (1986). Ele afirma que,

O texto só ganha vida em contato com outro texto (em contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (p. 9).

Em outras palavras: como já mencionado, a leitura de um texto literário apenas, não faz um leitor. Um leitor é formado por seu acervo de leitura e pelas relações explícitas ou implícitas que conseguir realizar a partir daquilo que teve acesso para ler.

Entretanto, para esta pesquisa, seria demasiadamente extenso o trabalho de analisar de modo aprofundado as respostas e manifestações dos professores que atuem nas duas etapas de ensino citadas, visto que o foco de formação leitora de cada uma delas, por mais que sejam interdependentes, é distinto. Portanto, os sujeitos participantes que serão selecionados deverão lecionar ou já ter lecionado Língua Portuguesa no Ensino Médio e será neste segmento de seu trabalho como docente que concentraremos e conduziremos a entrevista.

Justificamos este critério de seleção porque é, normalmente no Ensino Médio, em que se realizam leituras “dos livros que compõem essa leitura formativa, de obras fundamentais da literatura brasileira.” (GUEDES, 2006, p. 84). É, também, neste período em que o professor “vai tomar como ponto de partida a leitura do aluno, ouvi-la com atenção, para confrontá-la com a própria leitura e com a leitura da tradição.” (GUEDES, 2006, p. 84).

Isto significa que ao selecionarmos como sujeitos participantes da pesquisa desta investigação professores do Ensino Médio, queremos analisar as representações do docente que enfrenta uma realidade diferente da apresentada no Ensino Fundamental ao ensinar. Esta diferença reside no fato de que a literatura mostra-se evidenciada por meio dos vieses críticos, históricos e teóricos, influenciando a leitura das obras em sala de aula.

Por isso, nos parece necessário estabelecer alguns conceitos sobre o universo literário, que possam definir o que é a crítica, a história e a teoria literária. A primeira faz apreciações, julga, ou seja, “analisa por simpatia ou antipatia” (COMPAGNON, 2010, p. 21 e 22); a segunda faz relação entre a obra literária e elementos exteriores, isto é, o aspecto contextual que afeta a obra de alguma maneira; a terceira questiona, pede esclarecimento acerca dos conceitos estabelecidos sobre o universo da literatura estabelecidos pela crítica e pela história, levando em conta o caráter relativista das respostas. (COMPAGNON, 2010).

Entretanto, vimos acima que abordar apenas crítica, história e teoria literária sem ter contato com o texto literário em si, observá-lo, contemplá-lo como obra de arte, permitir que o contato com o texto nos cause estranhamento, parece configurar-se em um estudo incompleto da literatura. Isto seria semelhante a discutir sobre os materiais de pintura, estudar a vida de pintores famosos, assistir vídeos sobre museus bem conceituados, mas jamais ver um quadro e perceber quais as sensações que ele nos causa, entre elas, a de prazer. Para Barthes (1973), seria impossível teorizar questões envolvidas com o prazer do texto. Ele afirma que,

Sobre o prazer do texto, nenhuma “tese” é possível; apenas uma inspeção (uma introspecção) que acaba depressa. *Eppure si gaude!* E no entanto, para com e contra todos, eu fruo o texto. Há exemplos ao menos? Poder-se-ia pensar numa imensa colheita coletiva: recolher-se-iam todos os textos que chegaram a *dar prazer a alguém* (de qualquer lugar que venham esses textos) e manifestar-se-ia esse corpo textual (*corpus*: é dizer bem), um pouco como a psicanálise expôs o corpo erótico do homem. Um tal trabalho, entretanto, é de rezear, levaria apenas a *explicar* os textos retidos; haveria uma bifurcação inevitável do projeto: não podendo dizer-se, o prazer entraria na via geral das motivações, das quais nenhuma *poderia ser definitiva* (se menciono aqui alguns prazeres de texto, é sempre de passagem, de uma maneira muito precária, de modo algum regular). Em uma palavra, um trabalho assim não poderia *ser escrito*. Não posso senão girar em torno de um tal assunto – e por conseguinte mais vale fazê-lo breve e solitariamente do que coletivamente e interminavelmente; mas vale renunciar a passar do

valor, fundamento da afirmação, aos *valores*, que são efeitos de uma cultura. (BARTHES, 1973, p. 46-47).

Deste modo, não é uma sensação de prazer estético apenas pela apreciação da obra em si. O prazer que sentimos mediante uma obra de arte – no caso desta pesquisa, a literária – é causado por tudo que ela evoca cultural e historicamente e que nos constitui como os seres humanos nas condições que existimos hoje. Além disso, há, também, motivações pessoais para que o texto seja prazeroso para quem o lê. Todavia, a questão da motivação, segundo o autor citado acima, é bastante inconstante, de análise nebulosa.

Contudo, para saber se há condições de trabalhar com o texto literário em si em sala de aula, precisamos saber de que modo este professor de língua portuguesa/literatura foram, possivelmente, influenciados por nossa história – de formação e consolidação da profissão e dos papéis de gênero – e de que modo a nossa história tem continuidade por meio de suas crenças, valores e atitudes de hoje. Desta forma, precisamos saber em que condições se desenvolveu a formação do que conhecemos hoje como professor de língua portuguesa/literatura.

1.4 Condições da Formação do Professor de Português

Para nosso trabalho torna-se essencial compreender de que modo o professor de língua portuguesa/literatura teve condições de se desenvolver como profissional da área de educação que trabalha com língua/literatura do ambiente no qual habita. Para isso, utilizaremos algumas referências que nos ajudarão a compreender de que modo o ensino de literatura se apresenta atualmente nas representações dos docentes participantes desta pesquisa das duas escolas selecionadas.

Guedes (2006) contribui de forma bastante importante para nossa pesquisa. Ao pensarmos sobre a história da formação docente de língua portuguesa, temos um fato bastante importante e decisivo para a construção da imagem do professor que podemos observar hoje:

Uma sociedade de professores e alunos mais inúteis foi o projeto educacional da Ditadura. Começou pelo arrocho salarial, causa e

consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em sala de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou não só o professor, ao tirar-lhe qualquer tempo para estudo, mas também o aluno, ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender. (GUEDES, 2006, p. 19)

Além disso,

As pedagogias permissivas de base psicologizante, que proliferaram concomitantemente com a massificação, fundamentaram ideologicamente essa desalunização, transformando indivíduos em abstratos feixes de características relativas à faixa etária, classe social, perfil psicológico, capacidade de realizar tal ou tal operação mental etc. Em escandaloso contraste com as condições de trabalho nas superlotadas salas de aula de professores multissubempregados, propuseram a adoção de sistemas de avaliação que levassem em consideração que cada aluno naquela multidão é *um ser humano a ser considerado em sua totalidade*, e bem rapidamente os alunos aprenderam a alegar problemas de ordem psicológica contra qualquer tentativa de transformá-los em estudantes. Novas nuances dessas teorias pedagógicas sucediam-se umas às outras com a devida rapidez para que professor nenhum – se por um milagre tivesse tempo de dedicar-se a isso – se tornasse capaz de entender alguma delas em tempo de dispor-se a discuti-la com os gabinetes encarregados de pô-las em pauta para manter os professores em permanente insegurança. (GUEDES, 2006, p. 19-20)

Podemos afirmar, então, que foram criadas condições para que o professor se constituísse como um profissional com características opostas ao trabalho intelectual: sem tempo para estudo; sem condições financeiras com que bancar seus estudos e aquisição de livros; sem tempo para acompanhar o desenvolvimento científico de sua área de atuação; sem possibilidade de desenvolver um trabalho satisfatório pelo fato de que não há como atender alunos de modo individual em uma sala superlotada.

Porém, os problemas que a profissão docente encontra para se constituir estão presentes no debate educacional há muito tempo. Sendo assim, decidimos traçar um breve histórico de como os professores de português entrevistados nesta pesquisa encontram-se situados na profissão docente.

Em nossa pesquisa, não discutiremos peculiaridades sobre o desenvolvimento da formação docente em cada estado do país. Nossa atenção se

voltará a alguns aspectos históricos relevantes em relação à formação dos docentes de língua portuguesa em nosso país.

O nosso processo de construção de educação escolar teve início com os jesuítas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998). Logo, podemos inferir que, sendo a educação trabalhada por pessoas do meio religioso, o ensino também se baseavam em questões morais, na divisão cabal entre certo e errado, entre aquilo que era virtuoso ou pecaminoso. Além disso, sendo um ensino ministrado por religiosos, podemos cogitar a ideia de que este não apresentasse grandes aberturas para pontos nos quais o avanço da ciência fosse de encontro ao que pregava a fé.

Com as novas ideias surgindo sobre educação e ciência na Europa, em 1759, os jesuítas foram impedidos de prosseguir com este tipo de trabalho, para que “ocorresse uma sucessão dessas ordens religiosas, dando espaço ao Estado. Essa mudança se deu durante a gestão de Marquês de Pombal e sistematizou-se nas reformas de 1759 e 1772.” (ANNIBAL, 2009, p. 47). Entretanto, os religiosos “não foram substituídos, ficando a situação ao deus-dará” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 141). Isto significa que se antes havia um ensino que se pautava na moral religiosa e em crenças que a ciência positivista não estava de acordo, o simples ato de desalojá-los desta função sem um sistema que o substituísse talvez fosse uma medida pior do que deixá-lo como estava.

E a situação da profissão docente no que diz respeito a sua profissionalização pioraria muito, principalmente com a criação do decreto de 30 de junho de 1821 que, numa tentativa de facilitar a criação de escolas no país, permitia que qualquer pessoa abrisse uma escola e/ou lecionasse, independente de esta possuir licença para exercer a profissão (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998). Este fato nos faz pensar em como a própria formação do professor é desvalorizada, ou seja, em como muitas pessoas acabam por pensar que estejam naturalmente aptas a lecionar.

Este fato nos faz pensar sobre as representações acerca da formação do professor, admitindo que a profissão possa ser exercida naturalmente por qualquer indivíduo que esteja disposto a ensinar. É desconsiderar estatutos básicos de profissionalização, de implicação social e cultural para um projeto coletivo mais amplo para a sociedade. Isto pode, inclusive, possibilitar a crença no dom, resquício existente até hoje no discurso do senso comum sobre a profissão docente.

Podemos encontrar uma explicação para este tipo de pensamento ao lermos Guedes, quando afirma que

[...] ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com a profissão que escolheu e não lhe parece estar começando a ser professor quando começa a dar aulas. Daí que a *falta de experiência profissional* não tem para ele o mesmo significado que tem para outros profissionais, e tanto os cursos de formação de professores, quanto as escolas que os contratam e até mesmo o próprio professor iniciante levam tacitamente em consideração essa experiência profissional adquirida por contágio. (2006, p. 26)

Em outras palavras, costumamos fundir de modo confuso o papel de alunos com o de observadores da prática docente. Isto nos faz acreditar que, por termos observado como um profissional da educação trabalha, já estamos aptos a desempenhar a função de docente. Entretanto, nos esquecemos de que existe uma grande diferença entre observar um profissional e nos colocarmos em uma situação na qual nós somos o profissional.

A observação que ocorre durante os anos da vida escolar como aluno pode favorecer o conhecimento que construímos a respeito das representações da profissão docente. Porém, observar um professor no exercício da docência jamais se configurará como quesito suficiente para a formação de um docente.

Delineamos, pois, em linhas gerais, a situação da formação docente definida por algumas passagens históricas dignas de nota para o tema desta dissertação. Devemos discutir agora a realidade específica do docente de língua portuguesa/literatura. Guedes (2006), ao fazer referências à formação teórica equivocada que ocorre no curso de letras, declara que

A tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em formação metalinguística. Certamente abstrações como enredo, personagens, conflito, cenário etc. dificilmente serão concebidas por quem não dispõe de um acervo mínimo de leitura de romances, contos, novelas; vazias de conteúdo ficarão noções como interlocução, formação discursiva para quem não foi levado a assumir sua palavra; noções como coerência, coesão, progressão semântica etc. não farão sentido para quem não exercita a escrita. O aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar os nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de

fatos muito particulares que examinam, o que reforça a prática escolar de reproduzir o discurso do professor. (2006, p. 28 e 29)

Podemos notar, a partir de tal citação, que a situação do professor de português/literatura se resume da seguinte forma: um indivíduo que, quando aluno, não teve grande acesso a livros e textos literários para construir um acervo de leituras; isto impediu o seu caminhar no estudo de textos literários, já que seria impossível analisar algo ao qual o acesso foi escasso ou nulo, isto é, não se construiu um acervo com o objetivo de estabelecer familiaridade com o texto literário; isto faz com que o graduando em Letras que se encontra nessas condições de – falta de – aprendizado, apenas repita noções acerca da teoria, da história e da crítica literária que ouviu em aula, buscando não estabelecer grandes contatos com o texto literário que, para ele, ainda é um desconhecido.

Tal representação traçada acerca do professor de português/literatura nos faz pensar acerca da seguinte questão: O que poderia explicar o fato de que nossos professores de português/literatura não lidam com o texto literário em si, mas com o discurso metalinguístico sobre a literatura, isto é, falam sobre ela, mas não a estudam de fato?

Apresentamos, pois, mais fatores que constituem a nossa história e que contribuíram para o ensino sobre a literatura e não de literatura: até a chegada da Família Real no Brasil era proibido fazer a impressão de qualquer material escrito; após a chegada de Dom João VI e sua família, todas as impressões eram feitas somente pela imprensa real, que apenas abriu espaço para outras pelo fato de não poder atender a todas as demandas; os livros que chegavam ao país eram rigorosamente inspecionados a fim de verificar se seu conteúdo era ou não pernicioso para os ideais que se queria incutir na população do Brasil; nossa primeira biblioteca pública foi inaugurada no século XIX e há registros de que contava com pouquíssimos frequentadores. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998). Além disso, ainda há os fatores que dizem respeito à formação docente e abertura de escolas já mencionadas neste trabalho.

Tais fatores presentes em nossa história de formação como leitores nos faz perceber que o nosso acesso a livros se dava em dois âmbitos: a rigurosidade com relação à entrada de ideias consideradas de nocivo conhecimento

ao nosso povo; o acesso público bastante tardio em relação ao ano de início de nossa colonização.

A falta de acesso ao material impresso e às ideias que neles circulavam nos configurou como indivíduos que não conheceram de imediato a necessidade de entrar em contato com a leitura e com a literatura. E, talvez por isso, a escola ainda se sinta em uma posição mais confortável quando suas aulas são sobre literatura e não de literatura. Além disso, aulas sobre literatura são mais mensuráveis, algo que vai ao encontro da afirmação de Martha (2005), – de que o professor vive um impasse entre um objeto de natureza livre, como a literatura, em uma instituição burocrática, como a escola – citada neste texto.

Medir o que o aluno sabe a respeito do universo literário por meio de um discurso metalinguístico acerca da literatura exclui, esconde e suprime seus pontos essenciais para o processo de aprendizagem: a sua “força humanizadora” (CANDIDO, 1972), isto é, a possibilidade que estes textos têm de colocar o ser humano em contato com o desenvolvimento de sua própria humanidade; a experiência do sonho (BARTHES, 1973), isto é, a imaginação, a criatividade; a apreciação do “fenômeno estético” (COUTINHO, 2008), que coloca o ser humano não apenas em contato com o artisticamente belo, mas com tudo aquilo que a obra representa cultural e historicamente, fornecendo dados da própria humanidade ao ser humano.

2 SEXUALIDADE, ENSINO E RELAÇÃO DE GÊNERO

Neste capítulo, trataremos dos seguintes assuntos na presente ordem: as relações entre sexualidade e escola; o enfoque que embasa a visão que adotamos nesta pesquisa para a construção da ideia de sexualidade; de que modo a sexualidade foi construída e encarada em nossa história; relações de gênero na sociedade, no ensino e no exercício da docência.

2.1 Sexualidade e escola

A sexualidade e o sexo são essenciais à vida humana em diferentes aspectos. Tais aspectos podem ser visíveis ou diretos e invisíveis ou indiretos. Os seres humanos nascem porque ocorreu um ato sexual direta ou indiretamente. As características físicas de um indivíduo são determinadas por sua sexualidade. A personalidade carrega certas tintas provenientes do gênero e da opção sexual. A seleção de vestimenta, além de certas nuances culturais, também são fortemente influenciadas pelo gênero do indivíduo. Certos conceitos e preconceitos estabelecidos com relação à escolha profissional também estão relacionados à questão de gênero e opção sexual. A decisão de ter filhos ou não está bastante relacionada à sexualidade. Podemos notar, então, que existem inúmeros fatos da vida humana que estabelecem algum tipo de relação com a sexualidade.

Logo, se negarmos a existência da sexualidade em sala de aula, estamos negando uma parte da formação global de um sujeito. Vale lembrar que o sujeito do qual se trata nesta pesquisa é o professor. A sua sexualidade também não pode ser negada. Segundo Melo, devemos ir

Em busca de mudanças pedagógicas que auxiliem esses corpos de nossos professores e professoras a não serem mais negados, para que possa neles aflorar a dimensão da corporeidade sempre sexuada como marca de humanidade, temos que buscar subsídios em uma proposta de educação sexual emancipatória. Proposta essa que possa auxiliar no desenvolvimento individual e coletivo de professores e professoras, alunos e alunas, também através da inserção consciente no processo educacional da corporeidade do ser humano como foco educativo fundamental. (2004, p. 99-100)

Desta forma, nos é possível fazer a afirmação de que a educação, a partir do momento em que nega os seres humanos como corpos sexuados, nega o

seu próprio trabalho já que ele é exercido por pessoas e destinado a educar pessoas, sendo todas elas sexuadas.

Contudo, isto não significa dar mais importância ao conhecimento da sexualidade em detrimento das disciplinas escolares, visto que, de acordo com Roldão, ensinar é “fazer os outros se apropriarem de um saber” (2007). Em outras palavras, o ensino, função da educação exercida pelo professor, é o de transformar um conteúdo científico em algo passível de ser aprendido. Por este motivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais são divididos em áreas de disciplinas afins e os que abrangem os Temas Transversais, entre eles o da Orientação Sexual.

Não se deve, pois, confundir o fato de que se existem Temas Transversais, que eles devam tomar tal importância dentro da escola que ultrapassem o espaço e o tempo dedicado a, de acordo com Nóvoa quando cita Reboul, “tudo o que une e tudo o que liberta” (NÓVOA, 2012, p. 2). Ainda sob a ótica de Nóvoa,

O que une é aquilo que integra cada indivíduo num espaço de cultura, em determinada comunidade: a Língua, as Artes Plásticas, a Música, a História etc. Já o que liberta é o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio. Estão nessa categoria a Matemática, as Ciências, a Filosofia etc. Com base nesse princípio, podemos selecionar o que é mais importante e o que é acessório na educação das crianças (2012, p. 2).

Podemos interpretar, então, a citação acima da seguinte forma: os Temas Transversais – entre eles a sexualidade – podem e devem ser discutidos, mas dentro das disciplinas que unam e que libertem os alunos. Esses “conteúdos sociais” (NÓVOA, 2012) não podem tomar o espaço e a importância dos conteúdos aos quais a escola deve se encarregar de desenvolver com seus alunos.

O próprio PCN dos Temas Transversais vai ao encontro dessa linha de raciocínio. Esses temas, por “sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (1998, p. 26). Por isto, a Orientação Sexual – nomenclatura utilizada pelo PCN para os assuntos relativos à sexualidade – pode ser trabalhada por meio da contribuição que as disciplinas escolares possam conceder a sua discussão, isto é, cada qual

abrangendo um aspecto inerente à ciência que representa. Logo, a literatura também tem a sua participação na discussão destes temas quando for pertinente.

Quando afirmamos que cada disciplina pode contribuir a sua maneira com a discussão destes temas, significa que cada uma fará tais discussões dentro do que a disciplina e o seu conteúdo permitem, sem dar mais ênfase ao assunto paralelo do que ao principal, isto é, ao conteúdo escolar. Para aprofundá-los, segundo Nóvoa,

Há museus, associações, estudiosos, institutos e fundações mais preparados para tratar de certos temas do que um professor. Nós, docentes, não podemos fazer tudo. Devemos concentrar esforços numa Educação especificamente escolar. É claro que isso implica uma maior responsabilidade da sociedade com outros temas, com espaço para a cobrança por todos, inclusive os gestores escolares (2012, p. 2).

Portanto, a escola é uma instituição com um papel bem definido: auxiliar seres humanos a se apropriarem de determinado saber e tais saberes devem ter, em sua natureza, força unificadora – cultura – e libertadora – científica – (NÓVOA, 2012). É possível, e útil, discutir temas sociais dentro da escola, porém isto deve ser feito dentro das disciplinas escolares e de modo que não se excedam em importância, uma vez que “não se pode pretender que a sala de aula resolva todos os problemas” (NÓVOA, 2012, p. 3). Desta forma, a discussão da sexualidade é pertinente, desde que não ultrapasse aquilo que as disciplinas escolares tenham a oferecer sobre este tema; No caso da literatura, alguns textos literários que discutam, de certa forma, algum aspecto inerente à sexualidade.

Devemos ressaltar, também, que por mais que os Temas Transversais encontrados nos PCNs sejam direcionados aos quatro ciclos do Ensino Fundamental, justificamos a sua menção nesta pesquisa pelo fato de Ensino Fundamental e Médio constituem a Educação Básica, ou seja, etapas que não devem se desenvolver de forma fragmentada. Justificamos tal afirmação pelo fato de que é uma atitude bastante produtiva na educação a de darmos continuidade em uma etapa da educação aquilo que já se havia começado na anterior.

2.2 A Relação Entre Ensino e Sexualidade: Indivíduo, Cultura, Gênero e Comportamento

Ao discutirmos acerca da sexualidade nesta dissertação, estabelecemos uma ideia de relação dialética entre o pessoal – os conhecimentos, as crenças e os valores de cada indivíduo – e o cultural – todo o conhecimento, as crenças e os valores desenvolvidos ao longo do tempo em uma determinada cultura –. De acordo com Brando (2007), baseada em Santos (2001),

Falar da sexualidade é, ao mesmo tempo, falar do individual e do cultural: crenças, valores e emoções. A sexualidade não é apenas um conjunto de atos e reflexos herdados ou adquiridos na convivência social. Ela é também uma forma de satisfazer às exigências psicológicas dos indivíduos. (2007, p. 25).

Entendemos, com estas palavras, que o ato de falar sobre assuntos relativos à sexualidade não está ligado estritamente ao subjetivo ou ao cultural de um indivíduo, mas estabelece relação com ambos, de modo a tecer uma relação dialética entre si. Tal relacionamento interligado e interdependente entre o indivíduo e a cultura “atesta a natureza cultural do conhecimento e de sua aquisição. E assim é o si-mesmo, situado cultural e historicamente. O sentido de si-mesmo, como o da mente, é um caminho com duas vias em relação à cultura, ou seja, procede de dentro para fora e também no sentido inverso” (CORREIA, 2003, p. 5). Isto significa que não há como dizer que a discussão acerca da sexualidade seja motivada apenas por fatores subjetivos ou apenas por aqueles que são culturais, mas por uma via de mão dupla entre eles. Esta via age de modo interdependente com tanta intensidade que não podem se excluir, isto é, coexistem amalgamadas.

Este pensamento fundamenta o que diz Nogueira: “a subjetividade individual não pode ser compreendida de modo descolado da subjetividade social, embora uma não se sobreponha na outra” (2008, p. 44). Esta citação torna mais clara ainda a forte ligação entre a formação do indivíduo e a formação da cultura.

O relacionamento dialético entre o eu e o não eu aqui citado, ou seja, entre o que a mente forma a partir de representações culturais e como a mesma mente auxilia a constituir a organização da sociedade e de sua cultura são bem representados pelas palavras de Bruner ao afirmar que

[...] o fenômeno complexo que tão irrefletidamente chamamos de 'cultura' parece impor restrições sobre como a mente funciona e até mesmo sobre os tipos de problemas que somos capazes de resolver. Mesmo um processo psicológico tão primitivo quanto a generalização – ver semelhanças entre as coisas – é regulado por interpretações do significado culturalmente apoiadas e não pelo acionamento de um sistema nervoso individual. (2001, p. 157).

Por meio destas palavras, nos é possível inferir que o pensamento de um sujeito é influenciado por sua cultura. Esta, por sua vez, tece diversas representações que são construídas pelo indivíduo que compartilha daquela cultura, como suas crenças, seus valores, suas verdades. Desta forma, podemos expor que o viés pelo qual encaramos a discussão do fenômeno 'sexualidade' nesta pesquisa é o da relação dialética, ou seja, de interdependência entre o pensamento individual e o modo pelo qual nossa cultura foi construída no que tange este tema.

Após a explicação de nosso enfoque em relação à forma pela qual conceberemos a sexualidade neste trabalho, vejamos de que maneira se deu a relação entre ensino e sexualidade sob o ponto de vista histórico.

2.3 A Educação Sexual no Brasil

Brando (2007) afirma que a existência de programas ou cursos oficiais de formação de professores que discutam a relação ensino e sexualidade se não é escassa, é praticamente nula. Entretanto, podemos notar na história do Brasil, que, em diversos momentos, houve preocupação com o debate do tema dentro das escolas. Discutiremos, nesta etapa deste capítulo, de que forma se deu a Educação Sexual em nosso país.

De acordo com Ribeiro (2004), desde o início da colonização do Brasil até a criação da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1996, nosso país passou por seis momentos históricos de educação sexual. Em alguns existe apenas o modo pelo qual a situação da sexualidade no Brasil foi traçada. Em outros, existe a preocupação em instruir sobre sexualidade. Por fim, é desenvolvida a noção de associar escola/sexualidade. Vejamos, sob a ótica de Ribeiro (2004), esses marcos da educação sexual em nosso país a fim de compreendermos de que forma a sociedade constituiu o que somos e como nós contribuimos para a sua construção no que diz respeito ao sexo e à sexualidade.

O primeiro configura-se como “sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja” (RIBEIRO, 2004, p. 16). Em outras palavras, notamos que, no período colonial, havia uma grande diferença de postura mediante as práticas sexuais: as diversas experiências sexuais as quais os homens deveriam adquirir para se provarem viris, honrando seu nome e reputação; enquanto isso, às mulheres – às brancas, visto que às negras, mulatas e índias deveriam servir como aquelas que faziam a manutenção da virilidade dos homens colonizadores – cabia apenas uma relação reprimida e de desconhecimento acerca do sexo e da sexualidade. Sobre tal panorama, a Igreja Católica, em seu discurso, condenava este estilo de vida, ainda que muitos padres vivessem em concubinato com índias. (RIBEIRO, 2004).

Percebemos, pois, que na época do Brasil Colônia, não havia preocupação em instruir a mulher a respeito de sexo e sexualidade. Ao homem heterossexual cabia desenvolver as suas habilidades sexuais em prática considerada libidinosa, isto é, fora do casamento, com parceiras diferentes. Podemos, também, fazer inferência que há uma diferenciação entre as mulheres: a branca – ignorante acerca da sexualidade, feita para casar; a negra, a mulata, a índia – feitas para que os homens colonizadores aprimorassem os seus conhecimentos práticos sobre sexo e sexualidade.

O segundo momento, situado no período do século XIX, resume-se sob a seguinte forma: “o controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica” (RIBEIRO, 2004, p. 17). Podemos notar que a grande diferença, neste período, é a substituição do discurso religioso acerca da sexualidade pelo discurso médico, que trata o tema sob a ótica da higiene e da saúde. Além disso, “no século XIX, é a medicina que interage com o Estado: a primeira está interessada em propagar seus ideais higiênicos, o segundo necessita de um aliado que dê sustentação às mudanças políticas e sociais de um país recém-liberto” (2004, p. 17).

Percebemos, assim, que a medicina do século XIX passa a ser a única instituição autorizada a falar e buscar curas para aquilo que fosse tido como doença no que diz respeito à sexualidade, isto é, qualquer ato que fosse relativo ao sexo ou à sexualidade e que não fosse praticado entre marido e mulher. Pior seria o caso se praticado fora do casamento pela mulher casada. “Em tempos de linguagem

censurada, as teorias médicas eram as únicas autorizadas a falar sobre prazer e sexualidade” (DEL PRIORE, 2011, p. 78).

Podemos inferir, também, que a homossexualidade, nesta época, por ser praticada fora do casamento e significar atração sexual entre pessoas do mesmo sexo era considerado doença, uma vez que se desviava do ideal de que sexo era entre marido e mulher.

Além disso, podemos notar que o discurso médico pouco fez em função da boa relação entre cônjuges ou a desigualdade entre os gêneros no que diz respeito ao exercício da sexualidade. Sobre essa afirmação Del Priore diz que

[...] embora não haja estatísticas sobre o assunto, é de imaginar-se que as relações extraconjugais fossem correntes, depois do casamento. O adultério perpetuava-se como sobrevivência de doutrinas morais tradicionais. Fazia-se amor com a esposa quando se queria decência; o resto do tempo era com a outra. A fidelidade conjugal era sempre tarefa feminina. A falta de fidelidade masculina, vista como um mal inevitável que se havia de suportar. Era sobre a honra e a fidelidade da esposa que repousava a perenidade do casal. Ela era a responsável pela felicidade dos cônjuges. (2011, p. 67).

Independente desta permanência na desigualdade entre o exercício da sexualidade do homem e da mulher, devemos nos atentar ao fato de que essa visão médica é, de alguma forma, uma modificação na sociedade, uma vez que as práticas sexuais encaradas como “licenciosas” não são mais apenas consideradas imorais ou pecaminosas. Passam, pois, a serem consideradas doenças ou desvios passíveis de tratamentos. Em outras palavras, a visão que se tem sobre a sexualidade deixa de ter caráter apenas religioso e passa a ser considerado, também, questão de saúde pública. Contudo, não abandonaram de todo o caráter religioso, conforme veremos a seguir.

Já entre os séculos XIX e XX, traça-se o terceiro momento, que é “a veiculação da importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos” (RIBEIRO, 2004, p. 18). Estas publicações médicas, porém, continuavam a condenar as práticas sexuais que não se destinassem apenas à procriação como um erro (DEL PRIORE, 2011). Além disso, podemos afirmar que ainda há forte presença religiosa no que diz respeito à

discussão da sexualidade em sociedade, já que alguns livros eram escritos por pessoas do meio religioso (RIBEIRO, 2004).

Neste período, há grandes contribuições em relação a publicações sobre sexualidade. Com exemplo disto, segundo Reis e Ribeiro,

O Círculo Brasileiro de Educação Sexual foi uma instituição com penetração nos mais importantes círculos intelectuais e políticos dos anos 30, e contrariamente à idéia de repressão sexual vigente no período, [...] pôde difundir seu trabalho de orientar a população nas questões da sexualidade [...] (2004, p. 35).

Ao observar tais manifestações escritas e preocupações da medicina em relação à sexualidade, nos surge uma indagação: Por que se tornou necessário, em nosso país, ler e se instruir acerca da sexualidade? Podemos responder essa pergunta ao analisarmos o modo desigual pelo qual se vinha instruindo homens e mulheres sobre sexualidade desde o período colonial: para eles, extrema liberdade em praticar o ato sexual heterossexual; para elas, repressão sexual ao extremo e grande valor ao fato de se conservar virgem até o casamento.

Com isso, conforme Reis e Ribeiro, “a diferença na educação recebida por homens e mulheres leva a distorções no entendimento da função sexual. A ampla ignorância em que as moças são criadas em relação às *coisas do sexo* leva a traumas psicológicos na noite de núpcias” (2004, p. 60). Logo, era necessário entendimento entre o casal a respeito da sexualidade.

É importante lembrar que o acesso a tais livros não era para todas as mulheres: apenas aquelas às quais atendiam um perfil desejado para se casar, já citadas neste capítulo. Destas, teriam contato com este tipo de livro somente aquelas mulheres as quais os pais permitiam tal acesso bem como os outros gêneros textuais, conforme aquilo que será debatido no capítulo 3 desta dissertação.

Isto também não significa que as mulheres passaram a conhecer o sexo por meio das práticas “licenciosas” do período colonial. O que havia eram livros que explicavam a sexualidade de modo bastante contraditório: buscava-se o dizer científico, porém, pautado pelo discurso da moral e da religião. Sobre isso, Reis e Ribeiro afirmam que, nas obras sobre sexualidade até meados de 60 do século XX,

[...] os autores tratavam de questões biológicas ou fisiológicas do sexo, enfatizando a patologia sexual, representada pelos desvios e

perversões. A educação sexual era considerada necessária para se evitar os efeitos danosos de uma indisciplina sexual e os inúmeros conselhos presentes nos livros eram pautados na moral cristã e nos bons costumes. Os autores médicos tentavam conciliar o conhecimento científico da época com suas concepções religiosas e morais. (2004, p. 68)

Isto significa que o discurso desta época não dava base a uma educação sexual libertadora. Pelo contrário, trocávamos apenas o medo do pecado pelo medo do *status* de doentes ou pervertidos. Tomávamos conhecimento do que era sexualidade por meio destas leituras e, conseqüentemente, por meio deste discurso.

Passemos, pois, ao quarto momento, nos anos 60 do século passado. Trata-se da “implementação de programas de orientação sexual em várias escolas, sendo o período bastante favorável a esta ação educacional” (RIBEIRO, 2004, p. 19). É neste momento da história que podemos notar que “as escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte introduzem a educação sexual no currículo” (RIBEIRO, 2004, p. 19), isto é, a relação estabelecida entre escola e sexualidade começa a se consolidar. Contudo, o período de ditadura no Brasil acaba por retomar valores puritanos. Logo, os projetos de educação sexual nas escolas eram vetados e quem tentasse dar prosseguimento a eles poderia ser preso e/ou processado (RIBEIRO, 2004).

Por este motivo, apenas nos anos entre 1980 a 2000 podemos encontrar o quinto momento, que é “quando órgãos públicos – no caso secretarias de educação da esfera municipal e estadual – assumem projetos de orientação sexual” (RIBEIRO, 2004, p. 21 e 22). Tais projetos focaram-se, primeiramente, em questões relativas ao âmbito biológico da sexualidade. Houve, também, algumas manifestações acerca de discussão e reflexão acerca de valores que permeavam a sexualidade (RIBEIRO, 2004).

Por fim, por volta de 1996, ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Ribeiro define este como o sexto momento, “que parece prometer um tratamento responsável e crítico, preocupado com a dignidade da pessoa humana, voltado para atender à necessidade de os alunos viverem plenamente sua sexualidade” (2004, p. 24). Entretanto, devemos nos atentar para as palavras utilizadas pelo autor: no momento em que diz que este momento da educação sexual no Brasil “parece prometer” uma visão humana a respeito da sexualidade,

abarca toda a história polêmica e repressora que se criou a respeito do sexo e da sexualidade, ou seja, um paradigma complexo de ser modificado.

Observando todo este trajeto histórico acerca da sexualidade no Brasil, endossamos a necessidade de fazer as entrevistas com os professores de língua portuguesa/literatura acerca da discussão da sexualidade por meio da literatura. Sentimos a necessidade de compreender de que forma a história e a cultura destes professores afetam seu modo de pensar como leitores e como docentes e, por outro lado, de que maneira o pensar e fazer individual desses profissionais mantém o *status quo* até aqui traçado ou adquire forças para modificá-lo.

Notamos também que, em nossa história, foi bastante enfocada a questão da relação entre homem e mulher. No que se refere à homossexualidade, conforme mencionado anteriormente, nossa história a considerava como um dos desvios ou perversões do que foi estabelecido socialmente como padrão: o casamento heterossexual que mantém atos sexuais com o objetivo de procriar. Sobre essa divisão cabal entre o que é normal ou patológico no que diz respeito à sexualidade sob o viés das representações culturais, Souza diz que,

A princípio, é fundamental desconfiar de tudo que é naturalizado, especialmente em relação às práticas cotidianas engendradas na escola e no espaço familiar, que são ancoradas em padrões da heterossexualidade, envolvendo os sujeitos e reforçando o projeto de igualdade, reforçando a marginalização e escamoteando as diferenças daqueles que transitam e optam por formas de expressão e de manifestação da sexualidade que não se enquadram nas legitimidades sociais e institucionais (2007, p. 97).

Notamos, então, que o ato de naturalizar algo não tem o mesmo sentido de algo que é natural. Aquilo que é naturalizado é visto socialmente como natural em detrimento a outras práticas que são consideradas marginais a esta. Podemos notar historicamente que a relação entre heterossexualidade e homossexualidade se dá nesta dinâmica da naturalização daquela em detrimento a esta e isto se configura como um fato ao qual devemos desconfiar de sua legitimidade. Por isso, podemos afirmar que a relação de gênero, além de compreender as questões que envolvem homens e mulheres, envolve também as opções sexuais destes, ou seja, a homossexualidade e/ou a heterossexualidade.

Acerca da forma de encarar o tema homossexualidade em sociedade, de acordo com Sousa, Catani, Lugli e Silva,

A homossexualidade está longe de ser um assunto tratado com serenidade por aqueles que se dispõem a falar sobre ela. O tema da homossexualidade freqüentou, inicialmente, espaços mais restritos de circulação, como consultórios ou clínicas de atendimento psicológico, avançando para sessões de discussão em grupos de apoio até a formação mais recente de ONG's criadas como forma de luta contra todo tipo de violência e discriminação dirigida aos homossexuais (2007, p.182).

Ainda para as mesmas autoras,

[...] no ambiente escolar o problema parece não existir porque, quase sempre, ele é “varrido para baixo do tapete” e, deste modo, condenado ao silêncio e à invisibilidade. Diretores, coordenadores, professores, educadores de um modo geral sentem-se muito pouco à vontade para lidar com o tema e com as situações que envolvem a questão da homossexualidade que, ainda para muitos, infelizmente, é tida e havida como doença e como desvio – desvio com referência ao que é considerado como norma, com o que é qualificado como “normal” na sociedade e que podemos nomear como sendo o padrão dominante e hegemônico em termos da sexualidade (2007, p. 183).

Mediante essas afirmações, podemos notar que não permaneceu no século XIX a crença de que a homossexualidade possa ser um desvio ou uma doença. Por mais que existam ONG's, manifestações a favor da possibilidade da expressão desta opção sexual e que o currículo contemporâneo pense questões como esta, a sua discussão, tanto em sociedade quanto no espaço escolar, ainda é bastante espinhosa. Ainda há preconceitos e crenças disseminadas ao longo de nossa história que, por vezes, permanece arraigada em nosso cotidiano, fato que torna a possibilidade de uma discussão franca, clara e livre de preconceitos, algo bastante difícil, principalmente no ambiente escolar, que é tão pautado por normas e burocracias.

Entretanto, há atualmente ideias acerca da modificação deste paradigma. Uma delas é a de Souza:

Assim sendo, acredito que repensar e contextualizar a sexualidade e os conteúdos concernentes à “educação sexual”, faz-se necessário entender e analisar a relação entre as formas de saber e o poder articulado aos conhecimentos sexuais, buscando superar a norma vigente da sexualidade, a biologização e a dessexualização dos sujeitos, mediante a conscientização e a compreensão do prazer como um paradigma de vida (2007, p. 103).

Inferimos, por meio da citação acima, que a discussão da sexualidade deve ser repensada. Estamos, talvez, passando por um período de mudança no que diz respeito à recepção da opção sexual na sociedade. Notamos isso no momento em que há preocupação em pensar sobre a homossexualidade não mais como doença ou desvio, mas como um comportamento sexual diferente do heterossexual: nem melhor, nem pior; apenas portador de outra compreensão de prazer e atração sexual.

Além deste paradigma entre homossexualidade e heterossexualidade, notamos, também, uma característica bastante marcante em nossa sociedade: a relação de gênero traçada de modo bastante desigual, favorecendo os homens heterossexuais, em relação aos direitos do exercício da sexualidade e o acesso ao conhecimento acerca deste tema. Tais desigualdades, ou segmentações sociais rígidas quanto aos papéis do homem e da mulher na sociedade brasileira não se restringem apenas ao conhecimento sobre a sexualidade e seu exercício pleno. Abarca, entre outros fatores, o modo pelo qual a educação feminina no Brasil foi constituída.

2.4 Relação de Gênero e Exercício da Docência

A docência, em seus primórdios, era fundamentalmente masculina e sacerdotal. Por meio deste fato, podemos explicar o motivo pelo qual se cobre do mestre conduta moral impecável, além da representação de ensino e aprendizagem em caráter bastante racional. A educação escolar era, pois, ministrada por homens e destinada aos meninos (LOURO, 2011).

Entretanto, a situação passa a se modificar por meio de algumas transformações sociais. Acerca de tais mudanças, Rabelo e Martins (2006), com base nas afirmações de Bruschini e Amado (1988) dizem que

Até a independência do Brasil não existia educação popular, mas depois dela o ensino, pelo menos nos termos da lei, se tornou gratuito e público, inclusive para as mulheres. Isso aconteceu a partir da primeira lei do ensino (datada de 1827) que deu direito à mulher de se instruir (porém com conteúdos diferenciados dos ministrados aos homens) e que admitiu o ingresso das meninas na escola primária (2006, p. 6170).

Notamos então, que conforme a lei, a partir do século XIX, as mulheres também deveriam ter acesso à educação escolar. Contudo, se as disciplinas eram diferenciadas, os professores também deveriam ser. Podemos inferir que esse foi um dos motivos para o ingresso da mulher na docência.

Percebemos, também, que havia condições morais para a entrada da mulher no mercado de trabalho como professora. Notamos tais condições por meio de Rabelo e Martins (2006) baseadas no que afirma Martins (1996) de que na “cidade de Niterói (RJ), em 1835, [...] tinha no seu estatuto alguns pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo: a ‘boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (2006, p. 6170). Este é apenas um exemplo do modo pelo qual a moral era um pré-requisito muito importante para que a mulher pudesse desempenhar a função de docente.

Além disso, nos é possível notar que na distinção entre aquilo que se esperava de professores e professoras, isto é, a conduta moral era muito mais cobrada delas do que deles, conforme diz Louro (2011) ao afirmar que “senhoras ‘honestas’ e ‘prudentes’ ensinavam meninas, homens ensinavam meninos” (2011, p. 99). Isto significa que para ensinar garotas era necessário que a responsável por sua educação fosse portadora de moral inabalável e inquestionável, enquanto qualquer homem – independente de sua maneira pessoal de conduzir sua vida – poderia lecionar para garotos.

Havia, além da obrigatoriedade por lei, outra razão para a entrada da mulher no campo da educação como profissional: atribuir função social a mulher tida como solteirona. Sob a ótica de Louro (2011), uma possível representação inicial da função social da docente era a de que

As mulheres professoras – ou para que as mulheres possam ser professoras – precisam ser compreendidas como ‘mães-espirituais’. O trabalho fora do lar, para elas, tem que ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres ‘sós’.
Por um largo tempo associou-se, então a professora como a solteirona, com a mulher que não *conseguiu* casar. (2011, p. 108)

Tal citação nos faz desenvolver a percepção de que a entrada da mulher no campo educacional como docente possuía, a princípio, duas funções

essenciais: a de fazer cumprir a lei que permitia o acesso à educação às meninas e a de possibilitar o ganho do próprio sustento para a mulher que não havia se casado, isto é, para aquela que não havia atingido o objetivo traçado para a mulher na sociedade: esposa e mãe.

Ao observarmos estas duas funções do ato de educar as mulheres, algumas perguntas nos rodeiam e nos inquietam: por que era tão importante educar as meninas a ponto de fazer com que isto constasse na lei? De que modo direcionar tal instrução? O que se esperava – e, talvez, ainda se espere – da representação que tínhamos – e possivelmente ainda temos – da imagem da professora?

A partir destas perguntas, podemos pensar acerca do que dizem Lajolo e Zilberman (1998), quando afirmam que

[...] formar a mulher podia significar capacitar contingentes de professoras à disposição de um mercado de trabalho que precisava expandir-se. A mulher, que em princípio educava os filhos, poderia ser também a mestra de todos, estendendo para fora de casa a tarefa a qual fora talhada. [...]

Destinar a mulher ao ensino resolvia diferentes problemas: justificava pragmaticamente a necessidade de educá-la; solucionava a falta de mão-de-obra para o magistério, profissão pouco procurada porque mal remunerada; desobrigava o Estado de melhorar os proventos dos professores, porque o salário da mulher não precisava (e nem deveria) ser superior ao do homem, e sim complementar dele. Essas considerações recobriam-se por outras, de caráter ideológico: idealizava-se a professora, chamando-a de mãe, sugerindo assim que, lecionando, ela continuava fiel à sua natureza maternal. Negava-se o elemento profissional da docência, porque a sala de aula convertia-se em segundo lar (1998, p. 262).

Podemos afirmar, a partir de tal citação, que a situação se configurava da seguinte forma: com a expansão da educação, havia necessidade de muitos profissionais que atuassem nesta área; a profissão não era satisfatória no quesito remuneração – e havendo tantos profissionais necessários, até poderia ser mais bem remunerada, porém isto se configurava como algo que não era interessante para o erário da nação; com o avanço e ascensão social da sociedade burguesa, era necessário que mais pessoas fossem instruídas no sentido escolar do termo, incluindo as mulheres. De que modo resolver isso a contento?

Solução simples e com roupagem de avanço social, embora apenas tenha se configurado como um modo inteligente de angariar mão-de-obra barata e manter o *status quo* de nossa sociedade: colocar as mulheres para trabalhar na área

educacional. Deste modo, além de solucionar todas as questões enumeradas acima que assombravam o desenvolvimento da área educacional no país, o ato de ensinar sob tais condições,

[...] não comprometia a rígida divisão do universo social entre o masculino e o feminino, uma vez que não se apresentava como um trabalho, e sim como extensão das funções domésticas. Tal contexto sustentava (ou atenuava) qualquer eventual pendor emancipatório que essa atividade pudesse conter. Ou seja, o exercício do magistério não escandalizava as bases machistas da sociedade patriarcal brasileira, permanecendo intocada, e também idealizada, a associação da mulher-esposa-mãe, mesmo quando essa estivesse fora de casa, ganhando um modestíssimo pão de cada dia. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 262)

Desta forma, para que a profissão docente pudesse ser exercida por mulheres, a própria área educacional teve de se feminizar: o amor e o afeto – vistos socialmente como características naturais femininas – passam a ter grande destaque nas teorias sobre a relação professor – aluno. Por isso, a profissão docente foi ganhando cada vez mais contornos de *profissão de mulher* (LOURO, 2011).

Lajolo e Zilberman (1998), ao discutir a feminização docente no século XIX, afirmam que

A popularização da Escola Normal ocorreu quando ela se transformou numa opção profissional para as moças de classe média, praticamente a única, já que as demais alternativas de trabalho eram reservadas aos homens ou consideradas masculinas. Por outro lado, após as mudanças dos anos 70, durante a monarquia, somente às mulheres era permitido lecionar. (1998, p. 166)

Inferimos, então, que a associação mulher – docência fez com que a profissão perdesse o *status* de área de atuação profissional e se tornasse extensão do lar tanto das professoras quanto das crianças que ali estudavam. Talvez por esse motivo – a aquisição de contornos femininos concedidos à profissão docente – ela tenha passado a ser, no período da monarquia, uma profissão apenas exercida por mulheres.

Notamos, assim, uma mudança de polos na construção do docente brasileiro: primeiramente uma educação de homens para meninos, seguida de uma

educação segmentada por gênero – homens professores/meninos alunos; mulheres professoras/meninas alunas – para, por fim, delegar essa função às mulheres.

No entanto, a possibilidade de a mulher entrar no mercado de trabalho por meio de uma porta que exigisse esforço intelectual, isto é, a profissão docente e seu momentâneo monopólio do espaço da sala de aula, não garantiu a ela a predominância e o domínio da área da educação como um todo. No que diz respeito a profissões predominantemente femininas, Ferreira (1999) afirma que,

Pesquisas identificadas por Rosemberg (1995) no estado da arte sobre profissões das mulheres indicam que as profissões, mesmo aquelas majoritariamente do gênero feminino, apresentam uma redivisão sexual interna, que se faz notar pela distribuição desigual de mulheres e de homens por séries e graus de ensino, pelo regime de contratação, e pelo diferencial de salários. Ou melhor, em uma hierarquia interna, os homens ocupam as posições superiores, mesmo quando se trata de profissões em que a maioria é ocupada por mulheres. (1999, p. 65)

O espaço da sala de aula é feminino, porém muito possivelmente regido por decisões masculinas. Além disso, Ferreira (1999), em sua tese, menciona outra pesquisa feita por Rosemberg, que abrange o período de 1975 a 1985, na UFMG, na qual a autora referida por Ferreira afirma existir uma espécie de guetização entre estudantes do sexo masculino e feminino da Pós-Graduação e no corpo docente da universidade mencionada. Nela, a autora percebeu a demonstração da “discriminação não mais através do impedimento de acesso ao sistema educacional às mulheres, mas no próprio interior da instituição” (1999, p. 66). Poderíamos inferir, mediante tais afirmações, que a figura feminina tem espaço como profissional na área educacional, mas este espaço talvez não esteja plenamente sob seus domínios.

No que diz respeito à produção acadêmica feminina na área de educação, também de acordo com Ferreira (1999), as informações obtidas por ela em sua pesquisa de estado da arte em leitura demonstram que,

O que vou construindo durante o mapeamento das dissertações e das teses de doutorado, é que o interesse dos pesquisadores, daqueles que tomam a Leitura como o objeto de investigação, revela uma determinada imagem deles mesmos: trata-se predominantemente da mulher, compromissada com o ensino fundamental e estreitamente relacionada à escola pública.

Esta imagem construída parece revelar uma revelação histórica que vem apontando três elementos que caminham, juntos: *mulher – leitura – escola*. (FERREIRA, 1999, p. 71)

Notamos, com isso, que independente da disputa por espaço ou de algum tipo de preconceito sofrido, seja no desenvolvimento da profissão, seja na área acadêmica, a mulher tem tido uma participação significativa no mundo da pesquisa, principalmente, no que diz respeito a pesquisas sobre leitura na escola.

Portanto, percebemos que a profissão docente não é feminina porque possui características femininas. Foi legada às mulheres por diversos fatores sociais que auxiliaram a sua entrada no mercado de trabalho por meio deste campo de atuação. Além disso, devemos estar atentos ao fato de que as características atribuídas ao gênero feminino são representações sociais e o *ajuste* da profissão docente a tais características são ecos das mesmas representações: mulher – amor, afeto, passividade, irracionalidade, ser dominado socialmente.

Sobre características atribuídas a seres humanos em função de seu gênero, por vezes, no senso comum, temos a crença de que, para ser professor, são necessárias algumas características que se atribuem como *naturais* à profissão, tais quais as citadas acima. Por esta razão, a profissão docente seria própria para a dita *natureza feminina*, uma vez que as características da profissão são consagradamente femininas.

No entanto, não nos atentamos para o fato de que as características de um gênero lhes são atribuídas socialmente. De acordo com Rago,

[...] o gênero é constituído pela linguagem e não pelo sexo biológico. Aliás, o gênero constitui o sexo biológico, já que este não é uma realidade pré-discursiva, sendo impensável sem se considerar o sistema sexo/gênero em que se inscreve. Trata-se, portanto, de perceber a partir de que práticas, discursos e tecnologias são definidas as diferenças sexuais, o ser homem, o ser mulher, o normal e o diferente, em cada momento histórico. (2003, p. 482)

Logo, entendemos que existem diferenças entre sexo e gênero. Podemos definir o primeiro como as características físicas distintivas entre homem e mulher, ou seja, diferenças fisiológicas. Já o segundo é uma denominação social – masculino e feminino – para os quais são atribuídas características ou são realizadas “associações binárias, como feminilidade – passividade irracional, de um lado, e masculinidade – atividade racional, de outro [...]” (RAGO, 2003, p. 483).

Deste modo, notamos que as qualidades atribuídas a cada gênero desenvolvem-se de forma binária: um elemento tomando a forma de modelo – o masculino – e o elemento seguinte tomando a forma do oposto, do outro, de menor poder ou relevância – o feminino. Também é possível atribuir esta relação binária entre o conceito de heterossexual – o modelo – e o homossexual – o outro.

Assim, nos é possível compreender de que modo se dá a dialética entre o eu e a cultura no que diz respeito ao ensino e aos corpos sexuados dos seres humanos que nela exercem a profissão docente: um cenário primeiramente dominado por homens e destinado apenas aos meninos e que, em razão de modificações sociais, não só permitiu a entrada da mulher como profissional da área, mas também estabeleceu condições morais para que isso acontecesse e agregou características designadas socialmente como femininas à docência, fazendo isso de modo a *desprofissionalizar* a função de professor. Desprofissionalizar no sentido de permitir que a mulher trabalhasse, contanto que isso perdesse as características de trabalho, mas adquirisse contornos de extensão das tarefas do lar, conforme já citado acima neste capítulo.

Além disso, até recentemente, não podemos dizer que a mudança em relação à discussão da sexualidade na escola seja positiva. No que diz respeito à formação docente e o tema sexualidade, Brando nos diz que,

Em relação à orientação sexual, praticamente não existem programas ou cursos oficiais de formação docente que tratem do tema, seja na formação inicial ou na continuada. Toda a formação de professores nessa área se dá por iniciativa de organizações não governamentais (ONG's), apesar da ênfase dada pelos PCN's quanto à importância do assunto. (2007, p. 30)

Isto significa que a discussão da sexualidade na escola ainda tem pouca força, inclusive na formação docente, isto é, para o profissional que tem contato direto com os alunos e que poderia discutir o tema em sala de aula. Podemos inferir que tal fato auxilia a manutenção do *status quo* citado anteriormente: a negação da sexualidade dentro da escola.

2.5 O Homem e a Docência: o Outro Lado da Moeda

Ao narrarmos alguns pontos importantes acerca da história da feminização docente em nosso país, acabamos discutindo um pouco da relação homem – docência. Percebemos, pois, que a feminização da docência, ou seja, conceder características ditas femininas à profissão, afastou os homens da busca por esta carreira, já que, além do baixo salário, ao ser tida a escola como ‘segundo lar’, perdeu seus contornos de profissão.

Por meio de uma pesquisa feita por Catani, Bueno e Sousa (2003) com professores no estado de São Paulo, podemos captar algumas referências acerca da relação entre homem e exercício da docência nos dias atuais. As pesquisadoras notaram que,

A escolha do magistério, como decisão tomada ainda no ensino médio, [...], não é entretanto a regra. O que prevalece entre os rapazes estudados é que tal escolha, ou a descoberta de que gostariam de ser professores, acontece quando já estão na universidade. Parece, deste modo, que os homens que se dirigem ao magistério, atualmente, passam por um processo distinto do das mulheres. Enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disso, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino (CATANI, BUENO, SOUSA, 2003, p. 54 e 55).

Percebemos, então, que a escolha pela profissão docente por parte dos homens se dá de modo diverso às motivações femininas. Não optam pela carreira docente por crenças referentes à vocação natural ou ao contato com os pequenos, contornos femininos da profissão. Escolhem a carreira por meio da relação que mantem com o conhecimento da área na qual pretendem lecionar. Podemos notar, por meio desta motivação, que a característica ‘racionalidade’ atribuída socialmente ao sexo masculino influencia a opção pela profissão docente, assim como a ‘afetividade’, característica tida como feminina influencia as mulheres, por vezes, a escolher a carreira docente.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o de que

[...] na constituição do campo educacional brasileiro no início deste século, as mulheres vão se tornando maioria no exército da profissão docente enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Mas, hoje, de fato, eles são figuras que se fazem cada vez mais raras nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em grande parte o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino (CATANI, BUENO, SOUSA, 2003, p. 48).

Inferimos, assim, que alguns fatores, tais como a grande quantidade de mulheres na profissão docente, a ocupação de cargos mais altos na área educacional por homens continuam a existir, bem como o desprestígio da carreira docente como profissão e o baixo salário. Contudo, atualmente, isso tem afastado bastante os homens da carreira de professor, sendo possível o uso do adjetivo 'raro' para a sua presença na atuação na área educacional.

2.6 Considerações Necessárias Acerca de Literatura, Sexualidade e Leitura

A atitude de negação da sexualidade na escola é, para nós, algo arbitrário à essência do ser humano. O sexo e a sexualidade estabelecem uma relação interdependente entre seus aspectos biológicos e sociais (LORENCINI JÚNIOR, 1997). Normalmente, discutimos os aspectos biológicos como se fosse um mal de nossa natureza que devemos suportar. Já os aspectos sociais são considerados polêmicos porque envolvem crenças, valores, medos, curiosidades, conflitos, isto é, reúnem uma gama de assuntos de complexa discussão. Porém, ao tentarmos nos simplificar, negamos a nossa própria natureza sexuada, negamos quem somos, de que modo somos feitos e de que somos constituídos.

É no âmbito das discussões sociais, psicológicas, afetivas e, por vezes, conflitantes do sexo e da sexualidade que a literatura, com toda a sua capacidade de "humanização" (CANDIDO, 1995) pode auxiliar a entender de onde viemos e por que somos assim. A partir desse conhecimento podemos escolher manter tudo como está ou modificar o que ainda não está satisfatório. Porém, tais modificações sociais não são papel da escola: podem vir a acontecer ocasionadas pelo 'a partir da leitura' do texto literário, bem como podem não ocorrer.

A aquisição de tudo isso não se dá apenas por meio de conhecimentos sobre literatura, mas tem grande possibilidade de compreensão dos signos da

cultura no contato com o texto literário em si, em toda sua força expressiva. É por meio da leitura das obras literárias que nos humanizamos, que nos sensibilizamos, adquirindo forças para mudar o necessário e resignação para entender o que ainda não é tempo de mudar, mas que talvez um dia mude. Se a literatura transforma os homens em seres humanos, a leitura é a habilidade fundamental para tomarmos contato com a nossa essência individual e coletiva.

3 LEITURA E ENSINO

Neste capítulo apresentaremos alguns assuntos inerentes às questões de leitura e ensino. São eles: conceito e função de leitura; conceito de leitor, o professor de português/literatura e a leitura; a leitura literária e a relação de gênero.

3.1 Conceito e Função de Leitura

Ao realizarmos uma pesquisa que se pautar sobre a possibilidade de discussão da sexualidade por meio da literatura, percebemos, pois, que nosso 'material' para a discussão do tema será o texto/livro literário. Logo, o primeiro contato que se estabelece com o objeto é a realização da leitura do mesmo. Isto nos faz pensar em algumas questões: o que compreende a leitura? Apenas leitor e texto? Existem outros elementos envolvidos para a construção de sentidos a partir da leitura de um texto? O contexto do qual o texto se originou e o contexto de leitura de determinado leitor são passíveis de segmentação do ato de ler?

Sob a ótica de Barbosa,

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática de leitura, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo. (2009, p. 35)

Portanto, para a autora, o ato de ler mantém uma relação de íntima interdependência entre autor do texto juntamente com o contexto do qual o texto teve origem e o modo de compreender do leitor, que mobiliza seu conhecimento de mundo, por exemplo, suas outras referências de leitura, mais as condições de seu contexto e sua época para compreender o que lê. É uma relação de cooperação entre autor, leitor, tempo e espaço.

Isto significa que o ato de ler "consiste em uma das formas de conservação da memória histórica, como depositária de relações transtextuais e discursivas, que podem deslocar o leitor da inércia e o transformar em sujeito ativo em uma sociedade massificadora" (BARBOSA e ANNIBAL, 2009, p. 3).

Desta forma, ao tentarmos segmentar leitor e texto das outras circunstâncias que envolvem o ato de leitura, corremos o risco de torná-la algo sem sentido, mecânico. Assim, podemos acabar por abrir espaço para que este texto seja pretexto apenas para ensinamento de outras ordens, tal qual a sua análise gramatical pura, preocupando-se somente em estudar o meio de comunicação utilizado em detrimento de sua mensagem, sendo esta a face mais rica do texto, multifacetados. Além disso, ao discutirmos acerca da abordagem puramente gramatical do texto literário no capítulo 1, chegamos à conclusão, por meio dos autores utilizados, que ela não é suficiente para abordar a literatura em toda a sua gama artística e humanizadora.

Outro aspecto que endossa esta relação interdependente entre o eu, o tempo e o espaço no ato de ler, é o valor cultural e social do objeto 'livro'. Para esta pesquisa, tratamos especificamente do texto/livro literário. Sobre o valor desse objeto, Barbosa, Annibal e Boldarine afirmam que,

O livro é um objeto social e cultural. Seu conteúdo é, em graus diversos, um reflexo da sociedade, de suas normas e valores. O livro transmite uma experiência, um saber, uma visão de mundo e de funcionamento desse mundo.

O livro é portador de um *dizer* que não é somente linguístico, informativo, literário, mas é também social e cultural. Esse livro, suporte material do texto e do discurso, reflete contradições da sociedade (2010, p. 51-52).

Logo, aquilo que encontrados nos livros refletem representações daquilo que fomos e o que temos condição de ser atualmente com toda força e contradições construídas ao longo de nossa história, refletindo assim nossas crenças e valores. Em se tratando do texto/livro literário, quando realiza tudo isso, o faz de modo secundário, mas não inconsciente. No entanto, conforme abordamos no capítulo 1 desta pesquisa, se o texto literário reflete toda a gama humanizadora existente em nós, portando, assim, um dizer múltiplo – inclusive social e cultural – o faz primeiramente para exprimir sua força artística, podendo ou não auxiliar a manutenção daquilo que existe em sociedade ou antecipar determinadas mudanças.

Em outras palavras, não é o texto literário e o ato de sua leitura que promovem mudanças ou mantém o *status quo* de uma sociedade. O que causa alguma reação é o 'a partir da leitura', ou seja, o que o leitor, de posse daquilo que o livro traz e das sensações que lhe causaram no momento de contato com a

compreensão daquela leitura, por meio de seu conhecimento de mundo e das relações que estabelece com o seu acervo de leitura irá fazer como portador do que encontrou ali e em outros tantos textos relacionados dentro de si. Portanto, o objeto livro – ou o texto literário – por si só não promove ação alguma. Quem é capaz de realizar alguma modificação ou manter tudo como está é o leitor do texto a partir do ato de leitura, mobilizando tudo aquilo que é necessário para ler e compreender os dizeres de determinado texto.

A partir disso, precisamos definir quem é esse agente de possível transformação social a partir do ato de ler. Precisamos definir aqui o modo pelo qual concebemos a ideia de leitor. Como se configura a imagem de leitor para esta pesquisa? Quais suas características marcantes a partir do que temos por definição de leitura e de sua função?

3.2 O Conceito de Leitor

Nesta pesquisa, quando refletimos acerca do leitor, devemos direcionar nossos pensamentos para o conceito de professor-leitor. Devemos nos pôr a pensar de que maneira se dá a representação deste sujeito que buscamos traçar. Deste modo, há uma relação dialética entre as representações de aluno-leitor e de professor-leitor, uma vez que o atual professor passou por um processo de formação leitora que caminha e caminhará ao longo de sua vida, apresentando-se sempre em estado de mudança à medida que lê.

Ao pensarmos sobre as características necessárias a um leitor no ato de ler e na construção de si mesmo por meio de leituras, podemos nos lembrar da definição de Arena (2006), que discute “sobre a criticidade como atributo do leitor” e que conceitua tal leitor como “crítico” ou “sênior”, afirmando:

Este leitor sênior não teria, [...] estabilidade, nem desempenho padronizado, porque esse desempenho dependeria de suas relações com os gêneros, textuais, de seu domínio, da intensidade de suas relações com esses gêneros orientadas pela satisfação de suas necessidades. Visto deste ponto, o estatuto do leitor sênior ou crítico teria estreita relação com alguns gêneros, com alguns temas, mas não com a totalidade, o que afastaria a ideia da existência isolada desse leitor, em categorização imóvel e intocável. Com isso, [...] o leitor crítico ou sênior ou expert não é sempre e em qualquer situação o mesmo leitor, com a mesma performance. Encontra-se sempre em estágios diferenciados de sua educação e, portanto, de desempenho.

E, por essa educação, quero entender o leitor sempre em movimento ininterrupto, aprendendo a abordar, de modo diverso, os diversos gêneros, conforme a capacidade e a necessidade (2006, p. 422).

A partir desta citação, podemos delinear o seguinte pensamento acerca da representação de leitor: o “leitor sênior”, isto é, o leitor proficiente, está longe de ser aquele que, por dominar o código linguístico, compreende qualquer gênero de texto, escrito em qualquer grau de dificuldade, que tem por tema qualquer assunto. A compreensão leitora depende, pois, da história de vida e do rol de leituras realizadas por determinada pessoa. Isto significa que ela terá mais facilidade em compreender determinados assuntos em detrimento de outros; algo que acontecerá de modo semelhante aos gêneros e graus de dificuldade apresentados pelos diversos textos que encontramos em nosso cotidiano.

Por isso, ao colocarmos em discussão nesta pesquisa “o leitor crítico” ou a “criticidade do leitor”, as palavras de Silva nos são importantes:

O estatuto da criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuições de significados, a partir de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas idéias. Essa diferenciação ou des-semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação (1998, p. 66).

A citação acima reitera vários aspectos importantes já discutidos nesta dissertação. Primeiramente, o contato entre texto e leitor durante o ato de leitura pode vir a traçar uma relação dialética entre eles, isto é, a leitura o influenciará de alguma forma; a partir desta leitura, construindo um mosaico significativo para si através de suas experiências vividas e daquilo que conhece sobre sua cultura, este sujeito pode transformar a sociedade a partir da leitura. Isto pode ser caracterizado como um movimento de mão-dupla: o indivíduo influenciado por sua cultura por meio da leitura e a sua cultura influenciada/transformada por esse indivíduo de experiências de vida e leitoras/ interpretativas individuais.

Em segundo lugar, a citação acima vai ao encontro da ideia de Compagnon (2010), quando este afirma que a literatura pode antecipar ou não um movimento social. Podemos compreender que não é a literatura em sentido restrito, ou seja, o objeto 'texto/livro literário', mas o contato deste objeto e tudo que está atrelado a ele – quem o escreveu, quando e em que sociedade vivia – com a outra parte constituinte do ato de ler: o leitor e tudo aquilo que ele traz consigo – suas experiências, leituras anteriores que se aproximam e se afastam, sua época e sua sociedade.

“Além disso, ao serem mencionados os “movimentos de consciência” – “constatar”, “cotejar”, transformar” – (SILVA, 1998), podemos nos lembrar do que diz Guedes (2006) em relação ao momento de leitura solitária do texto literário para que esse não estabeleça uma relação forçada/artificial quando usado como pretexto, ou seja, dissecação, análise daquilo que nele contém ou que seja passível de inferência. Isto se refere à etapa de “constatar” e começar a “refletir” sobre o que diz ou insinua um texto. O leitor precisa deste contato íntimo e solitário com o texto para que tenha tempo de mobilizar o seu conhecimento de mundo a favor da compreensão de um texto.

O movimento de “transformação”, então, não terá condições propícias para ocorrer se não houver o contato com o que ali está escrito e sem uma reflexão acerca do que foi lido. Em contrapartida, é muito pouco “constatar” o que o texto diz, ou parar na “reflexão” sobre o que ele insinua. Vale lembrar, porém que o movimento de “transformar” se dá em dois âmbitos: a transformação subjetiva, isto é, a construção de si próprio, de modificação ou manutenção de crenças e valores; a transformação social, ou seja, auxiliar, por meio de atitudes, a quebra de paradigmas sociais já estabilizados em nossa sociedade com os quais não estamos de acordo, uma vez que não estejam em harmonia com o momento histórico vivido por nossa sociedade.

Conforme Silva, em relação ao professor de língua portuguesa no papel de leitor, estes

[...] precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência

não existe como alimentar a leitura junto aos alunos (1998, p. 65 e 66).

Esta citação nos faz recordar a questão do ensino “mimético” mencionado por Guedes (2006). No momento em que um professor utiliza um texto literário em sala de aula pelo fato de já ter sido seu leitor, sabendo de onde veio este texto, de quando e o motivo pelo qual deve ser trabalhado em sala de aula, faz com que se quebre o mimetismo presente no ensino, isto é, há uma mudança em relação ao ato de repetir as aulas “sobre” literatura e dá-se início a outra forma de ensinar: a aula de literatura.

Todas estas ideias sobre “criticidade do leitor” (ARENA, 2006) e “estatuto de criticidade da leitura” (SILVA, 1998), fazem surgir uma questão essencial acerca do professor de português como leitor e como docente: se este profissional ensina leitura, qual é o texto, isto é, o que se lê em sua aula, já que um “leitor sênior” (ARENA, 2006) não precisa dominar o sentido de todos os gêneros de textos pelo simples fato de saber ler, além de construir a sua interpretação do texto de modo “idiossincrático” (SILVA, 1998)?

Neste sentido, nas palavras de Guedes (2006) sobre a identidade do professor de português, temos:

A cultura letrada é o referencial de toda escola; nesse sentido, também a aula de história, de geografia, de física, assim como de qualquer outra disciplina que a escola inventar, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores.

E o conteúdo específico que o professor de português ensina a ler é a literatura, ou seja, o texto de base para a criação de sentidos pelo leitor. (2006, p. 68)

Esta citação, além de delinear a área de atuação no ensino de leitura do professor de português, concede a cota de responsabilidade leitora a professores de outras disciplinas. Além disso, se pensarmos no fato de que o texto literário seja de fato o material de leitura da aula de português, a crença na “leitura como atividade escolar secundária” (SAVELI, 2003, p. 53), ao menos para as aulas de língua portuguesa, cai por terra, uma vez que pode ser considerada inconcebível a ideia de trabalhar apenas com a língua sem desenvolver habilidades leitoras.

Por isso, ao refletirmos sobre a questão do ensino da língua portuguesa e da leitura, pensar que o domínio do código escrito e da gramática de

uma língua assegure a compreensão de todo e qualquer texto é uma perspectiva equivocada. Para Saveli, “defendemos a posição de que a leitura envolve basicamente compreensão e não decodificação” (2003, p. 54).

Com isso, queremos dizer que um texto é um elemento multifacetado e o seu código é apenas uma destas facetas e sua mensagem, outra. Ambas igualmente importantes ao desempenharem seu papel num texto conjuntamente.

O código escrito é apenas a etapa material a ser dominada para que se tenha acesso à mensagem presente na leitura e o acúmulo de leituras, por sua vez, é capaz de nos proporcionar capacidade de análises textuais cada vez mais elaboradas e profundas. Tais afirmações vão ao encontro das palavras de Guedes:

Leitores formam-se, para começar, com muita leitura: a leitura é também uma técnica de decodificação de sinais que precisa ser praticada para ser dominada com desenvoltura; é um treinamento dos olhos para passar da decodificação das letras e do seu relacionamento com o som que representam e chegar à etapa da leitura da imagem gráfica da palavra e à etapa da leitura de grupos de palavras. A leitura propicia o armazenamento de informação e a composição de hierarquias em que se articulam as informações, e a quantidade de leitura também significa quantidade de informações articuladas entre si. (2006, p. 65 e 66)

Além disso, o texto literário – objeto da aula de leitura do professor de português –, por ser um fenômeno estético, apresenta diversas nuances e interpretações. Isto não quer dizer que não haja interpretação equivocada, uma vez que não podemos afirmar que o texto queira dizer algo que seu material linguístico sequer insinue. As diversas leituras anteriores realizadas por alguém podem auxiliar o preenchimento de lacunas existentes no texto novo a ser lido.

Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de outros textos por parte do leitor pode auxiliar a interpretação de outros textos e a reflexão sobre estes que se venha a ler. Estes argumentos derrubam a crença dos “textos como entes ‘fechados’ em si mesmos”, ou seja, “o texto escrito como auto-suficientes sem referir-lo a nada além dele mesmo” (SAVELI, 2003, p. 57).

Zilberman (1984), a respeito de leitura, interpretação do sentido do texto literário e o que ele representa afirma que

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto o convívio com a linguagem, como o

exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelos inacabamentos das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada principalmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (1984, p. 19)

Notamos, pois, que a leitura do texto literário, para a autora, pode ser encarada como um “preenchimento” do sentido do texto. Isto quer dizer que autor e leitor trabalham juntos: quem escreve o texto literário deixa “lacunas” em seus textos, que acabam sendo produzidas em razão da natureza estética e criativa que o texto literário exige para a sua produção; o leitor, com suas experiências anteriores de leitura e seu conhecimento de mundo, preenche estas lacunas ao ler o texto literário. No entanto, estas brechas ou “espaços ocultos”, nem sempre são preenchidos da mesma forma, pois dependem do conhecimento de mundo do leitor para serem detectadas e preenchidas.

Contudo, nem sempre há espaço na sala de aula para que esta busca pelo preenchimento das lacunas do texto literário seja realizada. Segundo Barbosa,

Muitos textos lidos em sala de aula, ou recomendados aos alunos de ensino fundamental e médio, além de não irem ao encontro de suas expectativas, carregam, desde o movimento da recomendação, uma pressuposição de entendimento prévio. Isto é, um entendimento que deveria ser alcançado e não descoberto.

A ideia de existência de um sentido acabado pode fazer com que a leitura adquira, para o aluno leitor, um caráter de coisa obrigatória que, além de não ser de livre escolha, traga embutido um conhecimento que, por razões as mais diversas, esse leitor não pode alcançar ou aceitar. Essa ideia de existência de uma expectativa a ser sistematicamente alcançada afasta o prazer que a prática da leitura poderia proporcionar e transforma essa prática em geradora de conflitos (BARBOSA, 1998 apud BARBOSA, 2009, p. 37).

Em outras palavras, o que ocorre na escola, no ato da leitura, é a busca por uma ‘interpretação correta’. É como se houvesse uma única forma de interpretar as lacunas oferecidas pelo texto literário e que deveríamos lê-lo em função de procurar esta resposta dada por alguém que não sabemos quem é e nem quais razões o motivaram a dar tal resposta. Uma aula de leitura desenvolvida deste modo, não apenas desencoraja a reflexão sobre a mensagem do texto, como

também anula a prática do pensamento crítico e da transformação durante a leitura e interpretação do texto.

Como foi discutido no capítulo 1 deste trabalho, por vezes, o ensino de português/literatura se deu e se dá de modo metalinguístico, ou seja, fala-se sobre a literatura, mas ela não é estudada em si. Também discutimos acerca da natureza mimética da profissão docente, isto é, antes de entrar em um curso de licenciatura, o aluno observa o ato de ensinar durante muitos anos na escola. Isto significa que, no momento em que um professor de português/literatura busca alcançar uma ‘interpretação correta e única’ do texto literário, ele apenas reproduz o que foi feito com ele. Faz isso, por vezes, porque a sua formação leitora se deu a respeito da literatura e não no ato de leitura texto literário de fato.

Para quebrar este paradigma, Guedes afirma que o professor de português/literatura

Precisa atrever-se a ler com a precariedade de sua leitura, dar ao texto lido, em primeiro lugar, a própria contrapalavra, sem permitir que ela seja atropelada pela *interpretação correta* do manual ou da crítica especializada ou de quem quer que seja. Precisa começar a permitir-se gostar ou não gostar, tentando entender por que gostou ou não gostou antes de querer saber por que ao texto em questão a tradição atribui tal ou tal valor. É o exercício da interpretação pessoal – ao lado da quantidade de leitura – que possibilita a leitura em profundidade. Não é nem a anulação da própria leitura pela assimilação passiva de leituras outras, mais *autorizadas*, nem, é claro, da ignorância das leituras já feitas que se forma um leitor; o leitor qualifica-se no confronto entre a profundidade possível de sua leitura pessoal e a leitura trabalhada pela tradição. (2006, p. 63)

Por meio desta citação, podemos afirmar que o professor de português/literatura, por vezes, busca uma ‘leitura ideal ou autorizada’ porque a sua formação como aluno-leitor se deu nestes termos. No entanto, isso não significa manter esse *status quo* de leitor passivo à interpretação da tradição. A interação inquietante, buscando preencher lacunas, ou, ainda, como se costuma dizer, crítica, mediante os textos é essencial, ou seja, adotar uma postura crítica mediante os textos com os quais se depara. Se necessário, aumentar as suas leituras em quantidade, visto que é condição *sine qua non* da leitura em profundidade ser portador de um grande arsenal de leituras, buscando cada vez mais aprimorar a qualidade da interpretação que se estabelece a partir de sua leitura.

Podemos afirmar que, a partir destas reflexões, o professor de português/literatura, recebeu uma educação “metalinguística” (GUEDES, 2006) sobre leitura literária e, por vezes, atua em sala de aula de maneira “mimética” (GUEDES, 2006) a respeito deste tipo de leitura. Entretanto, o fato de ter aprendido literatura nesses termos não significa que precise, necessariamente, prosseguir com esta postura. Não há esta necessidade pelo fato de que

[...] ensinar a ler, tarefa da escola, do professor, é promover um encontro de leituras: a do aluno produz um sentido; a do professor produz outro, e ambas são indispensáveis para que se dê o diálogo pedagógico, que não se dá, no entanto, apenas entre a leitura do aluno e do professor, pois a elas cabe ao professor agregar a leitura feita pela tradição não como um corpo estranho ao diálogo, para substituir-se às duas outras: o professor já elaborou sua leitura num diálogo com a leitura da tradição, o que não quer dizer que tenha aderido a ela, até porque a leitura da tradição não é unívoca, pois que se constituiu também de diálogos de leituras. O professor traz a leitura da tradição para iluminar a leitura individual do aluno, para pôr à sua disposição critérios com que avaliar a significação do que lê. Para nossa contemporaneidade, acesso à educação implica acesso à possibilidade de leitura individual. *Fazer a própria leitura* é um requisito fundamental para a formação do estudioso e implica, além do ato concreto de leitura da fonte primária, a construção pessoal de uma apreciação da obra lida. (GUEDES, 2006, p. 71)

Ao se permitir trabalhar desta maneira, nos parece que ocorre emancipação nas representações sobre o ato de ler. Porém, emancipar-se no ato de ler não significa desprezar a leitura do texto literário feita pela tradição no espaço da sala de aula. Agregá-la à discussão das múltiplas interpretações é, pois, algo interessante a se fazer na etapa do Ensino Médio, na qual o aluno já deve apresentar determinada intimidade com o ato de ler o texto literário, tendo criado, assim, condições para não apenas elaborar uma leitura mais elaborada, como também conhecer e compreender a leitura feita pela tradição.

No momento em que o professor adota esta postura emancipatória em relação a sua leitura – e conseqüentemente de seu aluno – o espaço escolar pode vir a ser contagiado por esta postura crítica em relação ao conhecimento. Desta forma, é possível pensar, inclusive, na possibilidade de discussão, por meio da literatura, de temas essenciais, porém, polêmicos e, por isso, considerados de complexa discussão, que fazem parte da natureza humana, como, por exemplo, a sexualidade.

Entretanto, o tema sexualidade não envolve apenas uma abordagem emancipatória e crítica no ato de leitura do texto literário. Falar de sexualidade envolve nossas crenças, valores, preconceitos, medos, desejos, dúvidas. E a literatura, ao fazer uso do tema sexualidade, aborda justamente esses conceitos que, por vezes, a sociedade prefere que permaneça no desconhecimento, isto é, no plano nebuloso do entendimento porque faz parte de uma zona particularmente conflitante de nós mesmos, uma vez que se refere a nossa cultura, é o tipo de disciplina que, segundo Nóvoa (2012), “une”. É adjetivado como conflitante pelo fato de que não sabemos, segundo Lorencini Júnior (1997) em que ponto termina aquilo que é determinado por nossos aspectos biológicos – nossa natureza – e aquilo que nos é imposto socialmente – nossa construção e formação cultural – a respeito de sexo e sexualidade.

Passemos, pois, a observar e refletir sobre as ligações estabelecidas ao longo de nossa história entre a leitura literária – com toda a sua força humanizadora, incluindo aspectos sexuais – e a relação social de gênero.

3.3 A Leitura Literária e a Relação de Gênero

Nesta etapa de nosso trabalho, devemos resgatar alguns aspectos importantes desenvolvidos nos dois primeiros capítulos: a feminização da docência e seus motivos sociais para que ocorresse; a forma repressora dada à educação sexual das mulheres.

Sobre o primeiro aspecto citado, discutimos que a ‘permissão’ para que a mulher se tornasse professora não foi exatamente um ato de libertação social. Foi, antes, um modo de baratear a mão-de-obra na profissão docente e dar condições de sustento a mulheres que não estavam encaixadas no padrão ‘esposa-mãe’. Além disso, a cobrança da moralidade da professora era muito maior do que a cobrada pelos homens que exerciam a profissão. Naturalmente, a profissão docente ‘feminizou-se’, ou seja, passou a ser concebida por meio de um discurso que buscava aproximar as características tidas ‘femininas’ pela sociedade àquelas necessárias a quem exercesse a profissão docente.

Acerca do segundo, podemos perceber que há uma divisão de direitos e deveres no que diz respeito ao sexo e à sexualidade bastante desigual desde a colonização e que, talvez, venha sendo superada aos poucos ao longo da história:

aos homens heterossexuais, direito de exercer plenamente a sua sexualidade; à mulher, se se pretende 'honesta', ou seja, a mulher desprendida do conhecimento sobre a sexualidade era aquela a qual se desejava tornar esposa, isto é, normalmente, branca, pertencente a uma família que tivesse boa condição financeira e, de preferência, bonita. A exigência social do desconhecimento total acerca do sexo e da sexualidade explica a cobrança moral sobre a figura da professora.

Logo, a relação entre a mulher e a leitura literária não apresentaria faceta diversa ao que ocorria na história das docentes e da sexualidade feminina. Começamos, pois, pela representação da figura feminina como personagem escrita em textos literários, normalmente de autoria masculina, portanto, de representações masculinas, e pelo modelo de leitora que se buscava.

Sobre este aspecto, Morais afirma que “a história da formação do público leitor feminino foi uma conquista do século XIX. Não esquecendo, porém, o tipo de mulher que os escritores representavam e constituía o padrão a ser conquistado. Mulher branca, aristocrática e bela” (2006, p. 382). Segmentemos, pois, nossa discussão em duas etapas: a cronologia e a necessidade da formação da leitora; o padrão de mulher leitora representado nas personagens e desejados no cotidiano.

Notamos, então, a partir dos estudos mencionados, que a formação do público leitor feminino teve início no século XIX. É cronologicamente concomitante à formação deste público leitor, a preocupação com o ato de educar intelectualmente as mulheres, visto que não há como ter acesso à leitura sem que seja ensinado como se lê, função da escola. Confirmamos esta ideia por meio de Zilberman, quando afirma que

Só a partir do século XIX, após a separação de Portugal, quando a Independência motivou um projeto educacional para a nova nação, dentro do qual se incluía, ainda que marginalmente, a instrução da mulher, é que entre nós, como já ocorrera na Europa, a presença feminina teve efeitos no âmbito da produção e circulação das obras dos escritores brasileiros.

Até então, pelo menos aparentemente, a situação da mulher brasileira em face da cultura escrita era muito precária. Depoimentos do século XIX falam de sua falta de instrução, sublinhando que predominavam entre elas a ignorância, má aparência, frivolidade e violência sobre os escravos (1998, p. 240).

Notamos que era necessário instruir as mulheres por uma questão de desenvolvimento da nação. Era impensável que em um país recém-independente as senhoras que possuíam recursos financeiros e status na sociedade da época se apresentassem de modo tão descuidado em tantos aspectos: não tinham assunto para conversar; não sabiam se arrumar; não eram bem-educadas.

Era necessário, pois, educar as mulheres pelo fato de que, na condição de mães, elas concedem a primeira educação às crianças. Logo, em prol de uma sociedade civilizada – ideal burguês – era essencial que as mulheres recebessem instrução. (ZILBERMAN, 1998).

Percebemos, também, que nas obras literárias, as representações das personagens caracterizavam o público que se pretendia conquistar. Notamos que o ideal de leitora era a mulher branca, com recursos financeiros e bonita, conforme citado anteriormente. As outras poderiam continuar na ignorância intelectual, de acordo com Moraes (2006).

Pode nos parecer contraditório, à primeira vista, o uso deste reflexo do ideal representado na literatura que se pretende atingir na realidade social. No entanto, Moraes afirma:

Ainda que considere o estatuto próprio do texto literário, ele é uma produção social válida porque revela, de forma peculiar, o que a análise social revela por meio de outros processos de investigação. Assim, é possível o diálogo entre literatura, gênero, etnia e classe. [...] O texto literário se conforma não apenas à constatação de uma realidade em si, mas a uma infinidade de leituras, desvelando as relações sociais, o convívio entre homens e mulheres. (2006, p. 377)

Assim, nos é possível verificar que não é apenas por meio da história da profissão docente ou da trajetória da sexualidade feminina que podemos notar os padrões ideais de uma época em nosso país. O texto literário, que reflete as nossas contradições, também reproduz as relações de gênero da história de um povo.

No que diz respeito, especificamente, ao padrão feminino de público leitor do século XIX – “mulher branca, aristocrática e bela” – podemos perceber que este padrão se estende às mulheres tomadas como esposas, conforme mencionado no capítulo 2 desta dissertação.

Desta forma, podemos inferir que, se a mulher ideal para ser tomada como esposa era aquela que desconhecia o sexo e a sexualidade e se mantinha

virgem até o casamento – já que, de acordo com Zilberman (1998), o perfil do homem brasileiro desta época era ser ciumento e desconfiado, fato que auxiliou o atraso do acesso da mulher à educação e à literatura –, a leitora literária também deveria conservar estes traços como características genuinamente suas. Reiteramos esta inferência por meio de Morais, quando diz que

Na tentativa de construção desse público feminino, havia ainda as indicações de leitura. As leituras tuteladas, o que deveria ser lido ou não. Jean-Jacques Rousseau afirmava que uma moça honesta não lia livros de amor. Isto afirmado nas cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes, com o título *Julie ou la nouvelle Héloïse*, publicado com grande sucesso em 1761. Esta concepção muito influenciou o pensamento corrente no século XIX. A formação da leitora era uma realidade; mas cautela para com as leituras de certos romances. A regra seria a leitura dos chamados romances de formação (2006, p. 380).

Notamos, pois, que o público feminino foi ‘construído’ para ser a representação da esposa e mãe, da mulher ‘honesta’, isto é, aquela que desconhecia a sexualidade de fato, e, por isso, não deveria ter contato nem com textos literários que fizessem menção ao tema sexualidade. Estendemos, também, este ideal de ‘mulher honesta’ à representação de professora, visto que esta não era apenas regulada pela manutenção de sua moral – aqui entendida como desconhecimento da sexualidade – mas pelo estereótipo ‘construído’ para ela e para a profissão: a escola como segundo lar; a professora como segunda mãe ou “mãe-de-alma” (LOURO, 2010).

3.4 Considerações Acerca da Instrução Masculina e Feminina

Após traçar o perfil construído historicamente para a leitora/mulher/professora brasileira, uma vez que todos estes papéis na sociedade reuniam as mesmas características em relação à sexualidade, devemos fazer algumas considerações que não devem ser ignoradas antes de analisarmos as entrevistas. São elas: a situação do leitor – homem ou mulher – na história de sua formação; aspectos positivos sobre a feminização docente; modo pelo qual esses fatores tornam o ato de realizar a entrevista semiestruturada neste trabalho algo fundamental.

No Brasil, a leitura era encarada como algo não essencial às pessoas da nação. Como foi discutido no capítulo 1 desta dissertação, tínhamos, no período colonial, a proibição da produção de material impresso. Começamos a ter este tipo de material só após a chegada da família real. Além disso, devemos nos lembrar de que a entrada de diversos livros era vetada em nosso país, por conterem ideias ‘contrárias’ às da metrópole e, também, que a nossa primeira biblioteca contava com boa infraestrutura, mas com poucos usuários.

Buscamos recordar todos estes fatores já presentes no capítulo 1 para mostrar algo essencial que constitui nossa formação como leitores: não era apenas a leitura feminina que era precária. A leitura masculina também o era. Contudo, se o ato de ler, para os homens, não era algo considerado essencial, para as mulheres, a situação era mais precária ainda. Além da censura da metrópole, havia também o veto de alguns títulos feito pelos maridos, pais, irmãos ou quem quer que fosse o ‘homem da casa’. Entre os livros vetados, a maioria deles discutia, de alguma forma, o tema sexualidade.

Entretanto, a situação feminina não era tão desanimadora. Havia militância – de homens e mulheres, ainda que de modo tímido e não eficaz de imediato – no sentido de emancipar a mulher como leitora e como profissional da educação (ZILBERMAN, 1998). Além disso, por mais que a entrada da mulher no mercado de trabalho tenha sido orquestrada de forma a não se configurar como uma atitude emancipatória, segundo Louro,

De um lado, essa era uma mulher que *falhara*, pois carregava para sempre o insucesso de não ter casado e não ter tido filhos; por outro lado, ela era uma mulher que tinha instrução mais elevada, trabalhava fora do lar, com uma possibilidade de circulação pelo espaço público maior do que as demais mulheres. Além disso, ela exercia uma atividade remunerada, o que podia garantir o seu sustento ou, eventualmente, de pessoas sob sua dependência. De algum modo – ainda que com evidentes restrições – essas solteironas usufruíam de certas prerrogativas masculinas. Certamente elas eram um pouco “diferentes” das outras mulheres. (2011, p. 108-109)

Em outras palavras, por mais que a profissão docente tenha se feminizado com diversos intuitos que não fossem a independência feminina em relação ao homem, ela foi o início dessa emancipação. A instrução para as mulheres, a feminização docente e o acesso às leituras tuteladas foram os primeiros passos das mulheres em direção ao desenvolvimento e aprimoramento intelectual.

Por mais que os homens conseguissem prever tal possibilidade de emancipação – por isso rigor na seleção das leituras literárias e o mesmo rigor em relação aos aspectos morais das professoras – eles não tiveram como impedir o progresso e a emancipação da figura feminina que fora dado por meio destes primeiros passos necessários ao desenvolvimento da sociedade.

Por fim, podemos afirmar que nossa história é feita de muitas contradições: a necessidade de desenvolvimento da sociedade, porém, estes passos dados em rumo ao progresso sempre cercados de muita vigilância para que não fugissem ao controle do que se queria preestabelecer para a manutenção do *status quo*. Isto quer dizer que havia a necessidade de progresso, mas havia a necessidade de manter tudo como estava. Notamos, pois, que o ser humano é de natureza contraditória e que a literatura aproveita essas contradições em prol da criação artística.

Por este motivo torna-se tão importante a realização das entrevistas com professores de língua portuguesa/literatura do Ensino Médio: pretendemos captar as nuances de crenças, valores, conceitos, histórias de vida, receios, aspirações, desejos, medos, que rodeiam os professores selecionados, ou seja, as representações que estabelecem quando estes se deparam com um texto literário que discuta, de alguma forma, o tema sexualidade. Queremos saber qual a sua postura como leitor – sua reação pessoal – e como docente – sua reação perante aos alunos, sua reação em grupo – no que diz respeito a tais textos. Passemos, pois, às análises das entrevistas.

4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DA DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DA LITERATURA

Como critério para afunilar a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa, decidimos por selecionar duas escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Presidente Prudente. Justificamos a opção por duas escolas pelo fato de que, talvez, não fosse possível encontrar em apenas uma escola diferença de gênero e de anos de experiência em sala de aula entre os professores de língua portuguesa.

As escolas foram selecionadas por meio do critério de proximidade de convivência, ou seja, escolas com as quais já havíamos estabelecido contato por alguma vivência anterior. Uma das escolas selecionadas foi o espaço no qual a presente mestranda foi alfabetizada – em 1994 – e que, anos depois, fez o estágio de regência do curso de Letras, isto é, propôs e ministrou cursos de português e inglês como primeiras experiências docentes. A outra escola também faz parte da história desta mestranda, visto que, na presente escola, ela passou seis anos estudando idiomas e, um ano após sua formatura no curso de Letras, voltou ao mesmo espaço como professora de língua inglesa e substituta de língua portuguesa.

Na primeira escola encontramos quatro professores de língua portuguesa: um professor e três professoras, todos com muitos anos de carreira na área da educação. Na segunda escola, havia somente professoras de português atuantes de fato em sala de aula; Entre elas, apenas uma em início de carreira.

Então, optamos pelo seguinte caminho: não poderíamos manter o critério de selecionar apenas uma escola, isto é, apenas uma realidade escolar pelo fato de que nenhuma das duas atendia a todos os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos. Por isso, selecionamos três professores da primeira escola – sendo um professor e duas professoras – e a professora em início de carreira da segunda escola.

Em seguida, entramos em contato com os professores. Foram fornecidos os números de telefone dos quatro professores da primeira escola. Conseguimos entrar em contato com três deles – uma delas se encontrava convalescendo de uma doença – que se prontificaram a participar das entrevistas. O

professor pediu que a entrevista fosse feita em sua casa, enquanto as professoras preferiram que fossem realizadas na escola.

Na segunda escola, conseguimos falar pessoalmente com a professora. Esta, ao saber do que se tratava a pesquisa, disse que aceitaria participar. Ela, assim como as outras, também preferiu que a entrevista fosse feita no espaço escolar.

Passemos, então, para a análise das entrevistas. Chamaremos os professores entrevistados de professor 1, 2, 3 e 4, que serão, respectivamente, o professor, a professora iniciante, as duas professoras com mais experiência docente. A ordem estabelecida para a numeração também obedece à sequência na qual as entrevistas foram feitas.

4.1 Professor 1

O professor 1 nos recebeu na biblioteca de sua casa. Era um espaço separado dos outros cômodos; local pequeno e abarrotado de livros, CDs, DVDs e discos. Sentamo-nos nas cadeiras ali disponíveis e demos início à entrevista.

Iniciamos a conversa com os dados pessoais: um homem de 54 anos, casado, pai de 3 filhos que se formou em Letras – não mencionou a universidade na qual estudou – no ano de 1980. Leciona há 27 anos para alunos da 5ª série ao Ensino Superior, tendo sua carreira mesclada entre aulas para os ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Ao responder a primeira pergunta do roteiro proposto, o professor não crê que o texto literário perde seu valor como obra de arte ao mencionar algum aspecto inerente à sexualidade. Justifica seu ponto de vista pelo fato de que sendo a obra literária um produto do trabalho subjetivo de um artista, a sexualidade aparece debatida por meio da arte, e não sob os aspectos científicos – biológicos e fisiológicos apenas – que também a rodeiam. O fato de a literatura discutir a sexualidade por meio do viés artístico, para ele, amplia a visão do leitor acerca do tema sexualidade, pois não se detém apenas aos dados biológicos em relação a este tema.

Podemos afirmar, então, que este professor estabelece uma representação concomitante àquele que citamos, no capítulo 1, como conceito de

literatura traçado por Tavares (2002), de que a literatura seria a criação de uma “supra-realidade” carregada de “traços singulares da visão do artista”. Além disso, suas ideias também entram em sintonia com as de Lorencini Júnior (1997), quando o autor afirma que o sexo e a sexualidade têm aspectos pertencentes ao âmbito biológico e ao social.

No que se refere ao relato que o professor 1 faz acerca de sua formação como leitor em sua trajetória escolar até a conclusão do Ensino Superior, notamos uma grande harmonia com as palavras de Guedes (2006) sobre o modo pelo qual o leitor deveria ser formado na escola – Ensino Fundamental e Médio – e também na graduação em Letras. Tal afirmação nos é possível realizar pelo fato de que este professor nomeia a sua formação leitora como uma “caminhada” (anexo A), isto é, um aperfeiçoamento cada vez mais aprofundado de sua capacidade leitora, quando diz que aos 13 anos começa a se preocupar em “coleccionar” leituras/livros e que, no período da graduação, as leituras passavam a ser encaradas de modo mais ‘restrito’.

A palavra ‘restrito’, utilizada no sentido de leitura mais direcionada em relação à história, crítica e teoria literária, ou seja, “faz a gente ter depois aquele olhar mais direcionado, mais restrito, mais... é... esquematizado de de certas observações” (anexo A), algo que, de acordo com Guedes (2006), deve acontecer exatamente desta forma: primeiramente lemos para termos conhecimento inicial das leituras literárias, passando depois por um período de aprimoramento em análise das leituras que fazemos para que, na graduação em Letras, nos seja possível aprimorar mais a nossa capacidade de analisar um texto por meio dos estudos da crítica, da história e da teoria da literatura.

A discussão acerca da formação leitora do professor dá prosseguimento quando perguntamos de que forma as disciplinas envolvidas com a literatura estudadas na graduação em Letras contribuíram para a sua atuação como docente. Ele reafirma o fato de que a graduação foi uma continuação do aprofundamento de seus estudos com relação à leitura de textos literários e menciona, também, um fator bastante interessante na sua construção como leitor literário: o contato que ele estabelece com os cadernos de cultura fornecidos por jornais.

O professor 1 menciona a importância deste conhecimento paralelo ao contato com os textos literários e afirma, também que o contato com as disciplinas

da graduação também auxiliavam o desenvolvimento de sua capacidade leitora no momento em que, em discussões, o professor do ensino superior acabava por auxiliar os alunos a enxergar aquilo que ainda não conseguem perceber ao ler um texto literário.

Podemos afirmar, a partir de tal resposta, que a visão de formação leitora que este professor tem é a de processo contínuo de aprimoramento da capacidade leitora. Um dos fatores que demonstra isso é o fato de ter marcado essa sua fala com a palavra “caminhada”, para descrever seu percurso como leitor. Logo, é possível para nós realizarmos a inferência de que, se ele encara a sua leitura como processo contínuo de desenvolvimento, provavelmente, a sua ação docente seja a mesma com relação ao aprimoramento da capacidade de leitura de seus alunos. Entretanto, não podemos passar da inferência neste ponto. Seria necessário, para isso, observarmos suas aulas, algo que vai além dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Em seguida, perguntamos ao professor se ele utiliza textos literários em suas aulas que envolvam o tema sexualidade e a justificativa para o uso ou não destes textos. O professor, em sua resposta, utiliza uma visão muito parecida com a afirmação de Candido (1972) acerca da “força humanizadora” da literatura ao dizer que não há como não discutir sexualidade na aula se ela é um tema presente na vida dos seres humanos. Ela é um tema que fatalmente aparecerá, independente da vontade do cronograma previsto para estudo na escola. Ele deixa isso bastante claro quando diz que “os temas da... da... da... da vida estão presentes o tempo todo. Então sempre que a temática sexualidade vem, assim como outros temas, ela sempre está presente. Então fatalmente a gente acaba tendo que falar de uma forma direta ou indireta”. (anexo A). Além disso, é nesse momento, para o professor 1, que a literatura, sob o viés da arte, pode discutir o tema sexualidade por meio de uma visão que não é, para ele, a ‘científica’, mas a ‘artística’.

Percebemos, pois, que para o professor, a discussão científica acerca da sexualidade é a biológica, enquanto a artística é a que contempla os conceitos culturais e sociais sobre a sexualidade. Para Lorencini Júnior (1997), estas duas naturezas – biológica e cultural – da sexualidade estabelecem relação interdependente. Notamos que, para o professor 1, a relação entre estes dois aspectos da sexualidade humana se dá da seguinte forma: ele afirma que a visão social e cultural da sexualidade é uma ampliação de olhar em relação ao

conhecimento puramente fisiológico, denominado por ele como 'científico'. Isto quer dizer que, para este professor, o conhecimento biológico sobre o sexo e a sexualidade é necessário, mas não é o suficiente. E é neste momento que a arte pode tornar mais vasto o conceito que se tem sobre sexualidade. Percebemos estes aspectos no momento em que o professor, ao dar prosseguimento à resposta já citada, diz: “aí a gente usa os recursos que a gente tem em mãos, como não vamos tratar da ciência propriamente dita, então a... literatura... a arte vai permitir exatamente esse olhar”. (anexo A)

Notamos, também, que o tratamento que este professor dá ao tema é concomitante ao pensamento de Nóvoa (2012). Isto significa dizer que o sexo e a sexualidade são temas presentes na literatura, mas não tomam o lugar da discussão literária, isto é, sua discussão ocorre em meio à discussão do texto; a discussão da sexualidade não suplanta a disciplina 'literatura'.

Ao ser questionado, logo em seguida, sobre a função da literatura na formação do aluno, o professor afirma categoricamente: “Ampliar olhares” (anexo A). Pedimos, pois, para que ele fosse um pouco mais específico acerca de tal afirmação. Mediante este pedido, o professor afirma que a nossa cultura e nosso ensino são muito centrados no que ele chama novamente de 'científico', que podemos perceber ser o caráter positivista, isto é, sedento por objetividade extrema, ou relacionado às disciplinas escolares que “libertam” (NÓVOA, 2012). Logo, é nesse momento da formação do aluno que a literatura participa ativamente com toda a sua força expressiva, artística, criativa e humanizadora por meio da arte. Para este professor, é a arte que amplia o conhecimento e a formação do aluno.

A pergunta seguinte que foi feita era referente à forma pela qual esse professor acredita que o tema sexualidade deva ser debatido na escola. Primeiramente, o professor fica em silêncio, e diz, em seguida: “Isso... isso é complicadinho né” (anexo A). Contudo, para ele, é um tema que, quando surge, independente do que esteja previsto na grade curricular, precisa ser discutido porque são essas dúvidas e curiosidades dos alunos que, quando explicadas na escola, ampliam a visão de mundo deles acerca daquele assunto. Além disso, o ato de se preocupar em debater assuntos inerentes à vida e à sociedade dá à escola um caráter dinâmico.

Ao mencionar isso, vemos que o referido professor apresenta ideia concomitante com aquela descrita por Ribeiro (2004) como sendo o sexto momento

da educação sexual no Brasil, isto é, o momento em que a sexualidade debatida na escola é vista como um aspecto importante para o desenvolvimento humano do aluno. A ideia que esse professor tem de que a escola não tem como fugir da responsabilidade de debater temas presentes na nossa sociedade – tal como a sexualidade – faz com que se expresse essa preocupação que ele tem com o desenvolvimento do aluno como ser humano.

Dando prosseguimento à entrevista, perguntamos ao professor sobre a forma pela qual ele lida como leitor com textos literários que, de alguma maneira, se refiram à sexualidade. Novamente, encontramos o silêncio como resposta imediata. Quando o professor começa a falar, notamos as pausas e a busca por palavras adequadas para que ele expresse a forma pela qual lida com essa situação.

Ele diz que os textos que se referem a essa temática são extensões de nossas vidas porque a sexualidade faz parte de nosso cotidiano. Logo, eles evocam a nossa formação pessoal e social para que pensemos a respeito do que aquele texto em específico traz. Dessa forma, podemos notar se ele está em sintonia com o nosso pensamento ou não.

No momento em que o professor respondia a essa pergunta, pudemos notar que ele desvia um pouco da maneira como ele pessoalmente lida com essa situação. Percebemos isso pelo fato de que, durante a resposta, ele utiliza a terceira pessoa do discurso para responder a questão. Podemos afirmar, também, que, mesmo respondendo de modo um pouco evasivo, este professor encara os textos literários que se referem à sexualidade por meio de sua “força humanizadora” (CANDIDO, 1972) e de sua relação íntima com a construção de nossa sociedade (LORENCINI JÚNIOR, 1997), além de reiterar que, para a discussão da sexualidade por meio da literatura, devemos observar o que existe no texto para que esta discussão seja feita, novamente respeitando o espaço da disciplina ministrada (NÓVOA, 2012).

A respeito do tom evasivo da resposta, podemos fazer algumas inferências: sendo um tema considerado complexo por ele, talvez esse professor nunca tivesse pensado a respeito de como ele lida com essa situação; talvez fosse difícil para ele exteriorizar o que pensa a respeito em função da situação em que se encontrava, isto é, numa entrevista para uma pesquisa, diante de uma pesquisadora de gênero diferente ao seu e com uma notável diferença de idade. Por enquanto, não podemos passar do plano das inferências em relação a essa resposta.

Quando perguntado de que modo procede ou procederá como docente a respeito de textos literários que discutem, de alguma forma, o tema sexualidade, mais silêncio se segue. O próprio professor menciona esse fato, dizendo “um monte de reticências assim a gente coloca?”, (anexo A) e ri de modo acanhado. Então, começa a sua resposta dizendo que por mais que a sexualidade seja um assunto inerente ao ser humano e, por isso, sua discussão deveria ser algo simples, a realidade se apresenta de modo diferente disso: é um tema de discussão complexa.

O professor esclarece que atualmente, nos encontramos em um momento em que discussões complexas são extremamente delicadas, uma vez que um professor tenha discutido algo de modo a explicar e esclarecer, o mesmo assunto pode deixar os alunos estarecidos por sua simples menção. Por esse motivo, deve-se buscar um equilíbrio entre o assunto discutido no texto e a faixa etária dos alunos com os quais o texto será trabalhado. Como a pesquisa está centrada em professores que tenham o Ensino Médio como público, o professor destaca em sua fala essa etapa de ensino, mencionando que o conhecimento destes – literário/acerca da sexualidade – é maior do que o de faixas etárias menores. Logo, a discussão da sexualidade por meio da literatura é possível para esta faixa etária.

Além disso, ele destaca um aspecto bastante importante para que esta discussão seja possível: a não distorção do que é sexualidade. É neste momento que este professor deixa um pouco mais claro os aspectos evasivos de sua resposta acerca de como lida com estes textos como leitor.

Para ele, o sexo e a sexualidade são encarados atualmente, principalmente pela mídia e pelos jovens, como algo desvinculado de afetividade e responsabilidade. Portanto, seria importante pensar que a escola pudesse fazer esta discussão, buscando estes aspectos da sexualidade, ou seja, a discussão deste tema por meio da literatura poderia abarcar essa dimensão humana, social e cultural do sexo e da sexualidade.

Ao responder desta forma, o professor reafirma que a literatura é bastante adequada para discutir os aspectos humanos, sociais e culturais da sexualidade. Além disso, reitera o fato de que aspectos biológicos e culturais a respeito do tema estabelecem relação de interdependência, concordando, desta forma, com o pensamento de Lorencini Júnior (1997). Também podemos afirmar que, ao estar preocupado com as questões humanas que envolvem a sexualidade –

o afeto e a responsabilidade – o professor 1 se preocupa com a formação humana dos alunos, concomitante com a definição de Ribeiro (2004) do momento em que a educação sexual no Brasil, com o advento da LDB, em dezembro de 1996, e dos PCNs, é encarada como parte da formação humana do aluno.

Quando questionado se havia algo mais sobre o tema desta dissertação que ele gostaria de comentar, o professor disse que sentia uma preocupação: a de discutir a sexualidade apenas em momentos pontuais do ano – tal como o carnaval – de modo consciente e de que o trabalho a respeito da sexualidade nas aulas de literatura tem de vir a partir do que os textos literários apresentam. Também tem claro em seu pensamento que não é o texto lido que irá mudar o modo de pensar do aluno a respeito da sexualidade, mas, ao menos, leva-o a refletir sobre ações tomadas e suas consequências, visto que o texto apresenta uma situação verossímil, concordando, assim, com o pensamento de Coutinho (2008), Compagnon (2010) e Barthes (1973).

Devemos nos atentar a esta preocupação deste professor em relação ao modo como a escola, por vezes, trata as questões referentes à sexualidade, ou seja, a utilização de momentos pontuais para discutir o assunto. A educação não se constitui de etapas fechadas em si ou de disciplinas também fechadas em si. Ela é um processo contínuo de constante aprimoramento e de possíveis ligações entre aquilo que se aprende em diversas disciplinas. De acordo com Nóvoa (2012), aquilo que é adicional às disciplinas escolares, deve ser tratado fora da escola por meio de enfoque direto no assunto em questão.

Logo, ao tratar um tema em momentos pontuais, acabamos correndo o risco de falsear uma atitude: dizer que a escola discute sobre a sexualidade, uma vez que estes momentos existem, mas sem preocupação se estão sendo incorporados no cotidiano da sala de aula. Isto não significa que os momentos de debate sobre sexualidade em sala de aula não ocorram. Significa, apenas, que a escola, talvez, dê mais ênfase ao desenvolvimento destes momentos pontuais do que à discussão do tema em sala de aula.

O professor entrevistado também menciona uma situação de leitura literária em sala de aula – da obra *O Cortiço* – que ele classifica como ‘curiosa’, na qual algumas meninas da sala ficam envergonhadas e tensas. Ao perceber tal atitude, ele explicou a elas que não havia razão para isso, por ser o sexo um fato natural da vida. Este exemplo foi citado por ele para justificar que a discussão da

sexualidade por meio da literatura, por vezes é mais espontânea do que as situações, propostas por pessoas de cargos mais altos, que eram para ser espontâneas. É na literatura que o aluno pode observar situações verossímeis dentro de diversos contextos de diversas épocas. Decidimos perguntar, então, por que a situação de tensão entre as meninas era, para ele, 'curiosa'.

Ele disse que havia uma diferença entre a leitura solitária e a socializada em sala de aula, momentos de leitura conceituados também desta forma por Guedes (2006). Aparentemente, a primeira corria bem, enquanto a segunda, por ser em grupo, parecia que causava certo sentimento de vergonha nas meninas da turma, não se sabe se pelo fato de elas não terem grande conhecimento acerca de sexo e sexualidade ou se uma leitura a respeito deste assunto acontecer de modo socializado as intimidavam. O professor diz que amenizou a situação explicando que era um fato presente em nossas vidas e ficou aliviado que não houve nenhum tipo de problema com os pais.

Notamos que o professor 1 critica a postura de tratar o tema sexualidade em momentos pontuais. Sendo um tema inerente à realidade humana, deve ser tratado no decorrer do ano, de modo transversal, isto é, no desenvolver das aulas nas quais a oportunidade surja. No entanto, é possível notar certo constrangimento das meninas em relação ao tema, e medo, por parte dos professores, da reação dos pais.

Os Temas Transversais encontrados nos PCNs (1998) afirmam, no assunto Orientação Sexual, que a escola pode, a partir da 5ª série/6º ano, ter uma aula optativa sobre sexualidade com um professor que esteja disposto a falar sobre o assunto. Não há exigência que o professor seja de uma disciplina específica pelo fato de que os Temas Transversais caracterizam tais assuntos – entre eles, a sexualidade – como discussão ampla e pertinente a várias áreas do conhecimento. Contudo, a reação dos pais em relação a esse tema é tão delicada que aqueles que desejarem que seus filhos não assistam a tais aulas, estes alunos não poderão assisti-las. Além disso, para que a sexualidade seja discutida em sala de aula como uma aula sobre sexualidade, o tema deve constar no planejamento e no regimento escolar, estando os pais de acordo com a atitude da escola.

Entretanto, é importante lembrar que, quando um momento específico é separado para a discussão deste tema, a escola volta a recorrer na atitude de momentos pontuais para se discutir um assunto. Além disso, com este tipo de

atitude, a escola passa a fazer algo que, de acordo com Nóvoa (2012), não é tarefa específica da escola, fazendo com que nos dispersemos do foco da educação escolar.

É possível que o medo deste professor em relação a um possível comportamento hostil dos pais como reação à situação citada seja justamente o que levou os Temas Transversais dos PCNs a adotar tal postura, no que diz respeito aos pais dos alunos, isto é, deixar que os pais decidam o que a escola pode discutir com os seus filhos. Justificamos nossa afirmação reiterando aquilo que já havíamos dito por meio do seguinte trecho presente nos Temas Transversais, quando estes caracterizam o modo pelo qual devem ser estruturadas as possíveis horas-aula sobre o tema sexualidade:

A comunicação aos familiares deve ser feita antes do início do trabalho, de preferência em forma direta, em reuniões nas quais os pais possam fazer todos os seus questionamentos, ter suas dúvidas esclarecidas e se posicionar, contribuindo para a montagem do trabalho. No caso de haver familiares que se oponham à frequência de seus filhos nas atividades por motivo de crença religiosa, pessoal ou outros, a escola deve informar e esclarecer os objetivos e a dinâmica do processo, enfatizando que não se trata de substituir ou concorrer com a função da família nas questões da sexualidade em âmbito privado. Se, mesmo assim, houver resistências ou proibições, a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente. (BRASIL, 1998 p. 332).

Além disso, a reação de tensão partiu das meninas, fato ao qual podemos fazer certas alusões históricas: no capítulo 2 deste trabalho discutimos a diferença de tratamento do exercício da sexualidade, sendo a da mulher constantemente reprimida em prol da construção da 'mulher honesta, aquela para casar' e que acarretou no veto a livros de literatura que mencionassem qualquer aspecto acerca da sexualidade.

Diante do discurso do professor, decidimos perguntar se, durante esses anos em sala de aula, ele notou ser essa reação de constrangimento em relação ao texto literário que discute algum tema relativo à sexualidade algo próprio das meninas ou se era uma reação de adolescente do Ensino Médio. Ele respondeu que esta é uma reação típica das meninas. Os meninos costumam agir de modo

contrário: buscam mostrar que tem um conhecimento maior sobre sexualidade que não condiz com aquilo que realmente sabem.

Desta forma, notamos que o texto literário que se refere de algum modo à sexualidade, ainda causa reações diferentes entre garotos e garotas, apontando ecos de nossa história: as mulheres reprimidas em relação ao conhecimento sobre sexo e sexualidade, algo que se estende ao seu acesso a livros; os homens como portadores de extrema necessidade de mostrarem que conhecem muitas coisas a respeito de sexo e sexualidade, conforme mencionado no capítulo 2 desta dissertação.

Ao ser questionado se essa postura de meninos e meninas era diferente no seu tempo de estudante, o professor disse não notar diferença em relação às leituras e suas reações. Enfatiza bastante isso ao dizer desta forma: “eu não vejo diferença. Eu não vejo diferença” (anexo A). O fato que chamou a sua atenção em relação à diferença entre as épocas foi que, atualmente, preza-se muito o prazer inconsequente em prol da busca pela felicidade própria. Deixa-o assustado o fato de que há muita informação a respeito de sexo e sexualidade hoje, mas que isso não promove uma postura responsável diante da sexualidade e o respeito com os sentimentos e desejos de outros seres humanos.

Quando questionado a respeito do que era esta responsabilidade, o professor retoma o discurso de que os alunos têm de estar conscientes de que ações trazem consequências e que os alunos devem saber que, quando se toma uma atitude, é necessário pensar se se está preparado para lidar com o que aquela ação acarreta. Em outras palavras, é necessário estarmos suficientemente maduros para tomar determinadas decisões.

No momento em que diz estas palavras, o professor retoma tudo aquilo que já havia dito anteriormente: que a discussão da sexualidade é importante por ser ela inerente ao ser humano; que a literatura pode ser utilizada para discutir temas acerca da sexualidade para que se amplie a visão biológica sobre este tema em relação a seus aspectos social e cultural; que a literatura tem propriedade para discuti-la pelo fato de mostrar ações tomadas e suas consequências em um contexto de determinada época.

Portanto, podemos notar que o professor 1 mostra-se compromissado em desenvolver seres humanos que se preocupem não apenas com o prazer, mas com a afetividade, o equilíbrio entre respeito aos próprios sentimentos e o de outras

pessoas. Podemos notar, também, que ele acredita ser possível a utilização da literatura para que os alunos possam refletir acerca de todas estas questões culturais, sociais, afetivas e psicológicas que permeiam a sexualidade. Parece-nos, portanto, que a trajetória deste professor o permitiu a acreditar nas representações que apontam para o aspecto “humanizador” da literatura.

4.2 Professora 2

O espaço escolhido pela professora 2 foi o da escola. Começamos a entrevista por meio de dados pessoais que delimitassem o seu perfil: 24 anos, solteira, sem filhos, terminou Letras em dezembro de 2009, mas já atuava como docente quando estava no terceiro ano da graduação. Isto significa que sua experiência docente contabiliza quatro anos. Durante essa experiência, já deu aulas de francês e de português da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, na escola em que se encontra, continua a lecionar francês e também é professora de turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Afirmou, também, que a universidade na qual cursou Letras concedeu a ela um preparo maior para lidar com pesquisa do que com a realidade da sala de aula, algo que ela começou a constatar quando iniciou a carreira docente e reafirma cada vez mais este pensamento. Menciona, inclusive, as palavras “choque”, “conflito” (anexo B) que podemos associar com o “choque de realidade” que Pacheco e Flores (1999) dizem ocorrer na fase iniciante da experiência docente, momento no qual a professora 2 se encontra.

Passamos, em seguida, para o roteiro de perguntas propostas para a entrevista. Ao perguntarmos se acreditava ou não que o texto literário perdesse, de alguma forma, o seu valor estético como obra de arte e que justificasse a resposta, a professora 2 se perdeu um pouco ao responder a questão. Podemos fazer esta afirmação pelo fato de que ela já começa a resposta dizendo que textos literários que mencionam a sexualidade podem servir para chamar a atenção dos alunos adolescentes porque é uma fase na qual eles prestam atenção em tudo o que envolva este tema. Diz, também, que sente que expressões que digam respeito à sexualidade possuem certo caráter de veto ao uso do professor em sala de aula e

reafirma que, ainda assim, esses textos podem ter a função de chamar a atenção do aluno para o texto literário.

Decidimos, então, questioná-la de novo, perguntando se ela pessoalmente acredita que o texto literário perde o valor estético por mencionar a sexualidade. Ela diz que não. Justifica sua resposta dizendo que os alunos não desconhecem o tema sexualidade e que eles têm de aprender a separar o texto e a vida. Mesmo que os alunos se fixem no que se refere à sexualidade quando ela aparece num texto literário, este texto não perde a sua qualidade como obra de arte.

Percebemos, pois, que a professora 2 estava bastante preocupada em falar sobre a reação dos alunos e o espaço escolar tido como sagrado – fato que discutimos nos capítulos 1 e 2 desta dissertação – e acabou não justificando a pergunta feita. Ela não mencionou porque, para ela, de acordo com seus conhecimentos, o texto literário não perde o seu valor estético quando menciona, de alguma maneira, a sexualidade.

Pedimos para que a professora, em seguida, relatasse a sua formação como leitora, ou seja, a sua relação com a leitura literária desde sua época de escola até o final da graduação. Ela via a leitura, durante sua época como aluna de Ensino Fundamental e Médio, como uma obrigação para obter notas na escola e, por isso, entende a postura de alguns alunos com relação à literatura. Apenas no final do Ensino Médio é que ela diz ter começado a ler por gostar de fazer isto. A professora 2 justifica esta postura pelo fato de não sentir nenhum estímulo, que ela chama de “instrumentalização”, ou “sensibilização” (anexo B) por parte dos professores para ler textos literários por qualquer outro motivo que não fosse a nota. Já na graduação, ela afirma ter incorporado a leitura como um hábito, como algo que lhe dá prazer.

Podemos notar, então, que a professora 2 tenha passado, em seu período como estudante da Educação Básica, por professores que falavam sobre literatura, mas não de literatura, tal como afirmam Guedes (2006) e Coutinho (2008). É possível que seus professores desta etapa da educação escolar também tenham passado por esse tipo de formação leitora e apenas tenham reproduzido, isto é, trabalhado de forma “mimética” conforme as palavras de Guedes (2006). Afirmamos, também, que o período de graduação da professora 2 foi decisivo para a sua formação leitora no que diz respeito a “estudar, analisar e dissecar” (Guedes, 2006) o texto literário.

Esta resposta dada propicia um momento bastante pertinente para a próxima pergunta: de que forma ela acredita que as disciplinas envolvidas com a literatura, estudadas na graduação, afetam a sua ação docente. A professora 2 afirma que a graduação em Letras tornou mais vasto o seu contato com a leitura literária, inclusive no que diz respeito aos textos literários que mencionam a sexualidade. Ela diz que muitos destes textos, deixaram-na, primeiramente, chocada. Além disso, a teoria estudada sobre literatura – ela menciona que era esse estudo o foco da universidade na qual cursou a graduação – contribuiu para que ela conseguisse mostrar aos alunos a função da literatura, ou seja, por que devemos estudá-la, que não é só para fazer o vestibular.

Vemos, então, que a professora 2 afirma agir de modo concomitante com a postura proposta por Guedes (2006) quando diz que o professor de português/literatura deveria ter. Em outras palavras, não importa de que modo a sua formação leitora foi desenvolvida, o professor de português/literatura deve ampliar o seu conhecimento dos textos, fazer sua própria interpretação e conhecer, também, a interpretação da tradição. Com isso, pode fazer com que os alunos aprendam a ler, interpretando o texto de modo cada vez mais aprofundado. Notamos que a referida professora tem por preocupação utilizar o que aprendeu na graduação para ensinar aos alunos a importância do contato com o texto literário, de seu estudo na escola.

Questionamos, então, se ela utiliza em sala de aula textos literários que envolvem o tema sexualidade. A professora afirmou que sim, mesmo que não seja um texto previsto pela apostila utilizada na escola. Ela justificou que prefere que os alunos se manifestem de forma desorganizada do que vê-los totalmente desestimulados a ler ou participar da aula. Em seguida, menciona a experiência que teve neste ano ao levar um texto para uma sala de 1º ano do Ensino Médio que envolvia violência, sexo, além de palavras grosseiras e informais. Suas palavras foram: “eu trouxe pra eles o ‘Feliz ano-novo’, até... é... começo desse ano, causou muito... é... muita histeria... que eles ficam agitados, porque é um assunto que parece que o espaço da sala de aula é como se fosse sagrado” (anexo B).

Notamos, então, a manifestação dos alunos foi de estarecimento. A professora afirma que os alunos pensaram que um texto assim não pudesse ser de um autor conhecido e consagrado, sendo exatamente o oposto do que eles pensavam. Além disso, podemos perceber que, para ela, existe a impressão de que esta reação estarecedora ocorreu pelo fato de que a escola parece ser um espaço

“sagrado” (anexo B) e que o professor, por consequência, “fosse o santo, o padre, não sei, a freira, no meu caso” (anexo B).

Ao mencionar este ponto de vista sobre o professor e o espaço escolar, podemos nos lembrar do que afirma Louro (2011), quando diz que o espaço da escola carrega ainda essa questão da moral pelo fato de que o ensino era, primeiramente, ministrado por religiosos. Em seguida, quando passou a ser ministrado por mulheres, a cobrança de sua conduta moral era bastante grande em relação ao que era cobrado moralmente de professores homens. Portanto, por meio da fala da professora 2, percebemos determinados resquícios desta associação que se faz entre o espaço escolar e a rígida moral – isto é negação da sexualidade dos seres ali existentes (MELO, 2004) – que deve existir dentro de seus muros.

Depois, perguntamos a ela sobre qual a função da literatura na formação do aluno. Então, a professora 2 começou a dizer que a literatura pode nos mostrar que nada é novo e que a contemporaneidade, por vezes, reinventa temas já trabalhados na literatura. Com isso, ela diz que seu objetivo é o de formar em seus alunos um repertório de leitura para que eles possam comparar o que já foi produzido e o que vem sendo produzido em literatura. No entanto, na realidade em que se encontra, ela nota dificuldade em mostrar esta preocupação de imediato, visto que seus alunos estão muito preocupados com a lista de livros para o vestibular, algo que, para ela, demonstra que o ensino e o conceito de literatura ainda estão muito “mecânicos” (anexo B).

Notamos, pois, que a professora 2 centra bastante o seu conceito de função de literatura no conceito de intertextualidade, defendidos por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) embasadas em Julia Kristeva (1969), isto é, nenhum texto é novo, totalmente inédito. O escritor é influenciado por suas leituras e suas vivências e que ele influenciará os próximos escritores de alguma maneira; logo, estas podem aparecer de forma sutil ou não em sua produção.

Além disso, é bastante importante a postura desta professora ao mostrar para os alunos – neste caso, do 1º ano do Ensino Médio, etapa na qual ainda há hábitos do Ensino Fundamental, mas já se deve iniciar um aprofundamento de estudos do texto literário – a necessidade de ter um repertório vasto de leitura. Isso condiz com a ideia de formação leitora de Guedes (2006), sobretudo, no Ensino Fundamental, no qual, segundo o autor, devemos tornar vasto nosso rol de leituras, para que seja possível aprofundar análises de textos lidos no Ensino Médio. Desta

forma, o estudo em maior profundidade do texto literário só é possível por meio da construção de repertório de leitura, que é a preocupação desta professora.

Contudo, a professora 2 se vê diante de um impasse: foi incutido em seus alunos o estudo sobre a literatura e não de literatura. Por isso, torna-se um pouco desafiador modificar este paradigma: de um lado, uma professora preocupada com a formação leitora; de outro, alunos que querem apenas a literatura para passar no vestibular, tendo dificuldade para enxergar a dimensão humanizadora do texto literário e a necessidade da construção de seu próprio repertório de leitura.

Após ouvirmos a sua resposta, indagamos a professora sobre o modo pelo qual ela acredita que a sexualidade deva ser discutida na escola. Ela disse ter sentido, durante essas experiências em sala de aula, que o desenvolvimento da discussão sobre sexualidade no espaço escolar ainda é bastante “complicado” (anexo B).

A professora utiliza esse termo ressaltando o fato de que, em suas experiências, ela notou que a “sociedade é muito fechada” (anexo B) em relação a essa discussão. Percebeu, também, que é possível falar sobre sexualidade fora da escola, em contextos informais, mas que a escola continua a ser vista pela sociedade como um espaço sagrado e o professor, pertencente a esse espaço, não deveria discutir o tema sexualidade em sala de aula. Ilustrou essas afirmações com um exemplo vivido por ela em outra escola, na qual os pais não gostaram da atitude da escola quando esta decidiu discutir o tema sexualidade.

Deste modo, a professora reitera o seu ponto de vista de que a escola é tida como um espaço “santo” (anexo B), isto é, assexuado. Logo, podemos notar novamente as ideias de Louro (2011) já discutidas nesta dissertação presentes novamente na fala da professora 2. Ademais, os Temas Transversais, no capítulo sobre Orientação Sexual, refletem este modo de pensar reticente em relação à reação dos pais, quando permite que eles determinem se a escola deve discutir sexualidade ou não com seus filhos.

A professora continua a sua resposta, comparando situações vividas recentemente como professora – na escola em que lecionava e na atual – com aquelas vivenciadas por ela como aluna. Ela diz que, como professora, na escola atual, ao mostrar um documentário em sua sala de aula, no qual meninas que engravidaram na adolescência, foi muito mais produtivo para um debate sobre sexualidade do que a situação vivida por ela como aluna, quando, na escola, foram

mostradas figuras de órgãos genitais desfigurados por uma DST. Esta situação, de acordo com ela, mais a chocou do que ensinou a ela qualquer coisa a respeito de sexualidade.

Mediante esta resposta, decidimos perguntar se, na situação vivida na outra escola em que ela lecionava – a antiga, na qual os pais não gostaram que a escola estivesse discutindo assuntos de ordem sexual com os alunos –, a discussão sobre sexo e sexualidade se deu apenas no que diz respeito aos aspectos fisiológicos do tema. A professora disse que não; que o foco da aula havia sido o aspecto psicológico da sexualidade.

Foi necessário discuti-lo porque era possível notar que, por mais que os alunos daquela realidade tivessem uma vida sexual ativa, seu pensamento ainda era regido pelo das gerações anteriores. Então, podemos inferir que, para a professora, o psicológico destes alunos entrava em descompasso com suas experiências sexuais pelo fato de estabelecerem conceitos repressores sobre a sexualidade exercida por eles. É neste momento que percebemos a relação dialética entre o subjetivo e o cultural: atitudes de ordem sexual divergentes das ideias culturais a respeito de sexo e sexualidade.

A professora continua a exemplificar este comportamento repressor e camuflado em relação ao sexo e à sexualidade por meio de sua realidade existente na escola em que leciona atualmente. Os comentários das alunas após assistir ao documentário sobre as adolescentes grávidas chamaram a sua atenção: eram comentários sem sensibilidade, frios em relação à realidade das adolescentes mostrada; comentários que, segundo a professora, seriam mais comumente feitos por meninos. Por meio desta discussão em sala de aula, a professora pode inferir que os alunos, ali, também tinham uma vida sexual ativa, isto é, para o seu lado biológico a sexualidade não apresentava problema alguma. Todavia, psicologicamente preferiam esconder suas atitudes, como se o sexo e a sexualidade fossem algo errado, passível de punição ou algo parecido. Percebemos esse tom no discurso da professora quando ela menciona que “fisiologicamente eles podem tá cumprindo esse exercício da vida, mas mentalmente eles se autopunem, eles ainda escondem, eles ainda fingem que não é com eles. Eles preferem camuflar e achar que aquilo não é uma coisa natural” (anexo B). Mais uma vez percebemos a relação dialética entre subjetivo e cultural a respeito da sexualidade.

Decidimos, então, perguntar se estas reações de “camuflar” (anexo B) ou esconder a própria vida sexual e conhecimentos sobre sexualidade era uma atitude apenas das meninas ou, também, dos meninos. A professora disse que de ambos.

E acrescentou que, tanto nessa experiência do documentário quanto em outras, os comentários de meninos e meninas acabam sempre por culpar a atividade sexual feminina, como se o sexo e a sexualidade não envolvessem duas pessoas. Ela enfatizou que ainda é muito presente o discurso da associação entre a figura feminina e a culpa pelos atos realizados quando o assunto é sexo e sexualidade.

Mediante esta resposta, notamos ser necessário perguntar a respeito das reações de garotos e garotas do Ensino Médio ao se depararem com textos literários que envolvem sexualidade. Ela afirma que há diferença na reação de meninos e meninas. Enquanto elas assumem uma postura quase que de repugnância quanto ao sexo e à sexualidade, eles agem de uma forma que busque mostrar incentivo exacerbado ao ato sexual ou a qualquer situação que envolva sexualidade.

Podemos observar que Ribeiro (2004), ao discutir os momentos da educação sexual no Brasil, destaca, em nossa história, esta divisão de opiniões a respeito da sexualidade em função dos gêneros. Ele afirma que desde o Brasil Colônia a sexualidade da mulher tende a ser reprimida, enquanto a do homem tende a ser exageradamente estimulada. Notamos isto não apenas na reação dos alunos em contato com os textos literários, mas nas reações de culpar as mulheres pelos seus atos sexuais, conforme ocorrera durante as discussões acerca do documentário exibido pela professora.

Além da divisão de reações exibidas por meninos e meninas, a professora apontou outro ponto importante em relação aos textos literários: a dificuldade de compreensão de uma situação que envolva sexualidade em um texto mais antigo. Ela afirma que determinadas nuances e criações artísticas produzidas por escritores de textos antigos não são desvendadas rapidamente pelos alunos. A professora acrescenta que as discussões sobre o texto se dão de modo mais pleno e com maior participação dos alunos quando o texto é contemporâneo.

Podemos inferir que o fato de haver maior participação na discussão de textos atuais não significa que a discussão com textos antigos não ocorra. Notamos,

ainda, um fator bastante importante acerca da postura da professora: ela, como leitora, nota tais nuances e criações de textos literários mais antigos. Logo, podemos imaginar que ela conduza as discussões destes textos, fazendo com que os alunos enxerguem a presença da sexualidade naquele texto feita de forma bastante artística, criativa. Saber e ter condições de conduzir a leitura literária em sala de aula pelo fato de o professor ser efetivamente um leitor literário vai ao encontro das afirmações de Silva (1998) e Guedes (2006).

Percebemos, também, nesta parte da entrevista, certa timidez da professora ao utilizar o vocabulário utilizado pelos meninos em sala de aula. Portanto, inferimos que mesmo buscando uma atitude emancipatória em relação ao sexo e à sexualidade, esta professora tenha, também, alguns resquícios da nossa história da sexualidade, uma vez que, se ela faz parte deste contexto, ela não seria totalmente imune a tais valores e crenças. Questionamos, em seguida, o modo pelo qual lida com textos literários que envolvem o tema sexualidade no papel de leitora e, também, em sua ação docente.

Ela disse que, até o Ensino Médio, pensava que a literatura fosse uma dimensão que adjetiva como “santa” (anexo B). Isto significa que não acreditava que para muitos temas referentes à sexualidade, a literatura não fosse espaço de discussão. Ao entrar no curso de Letras – algo que fez logo após a conclusão do Ensino Médio – a princípio, ficou chocada com o fato de que a literatura possa discutir qualquer assunto inerente ao ser humano. Este choque foi se transformando em algo amenizado por meio do tempo e da ampliação de seu repertório de leitura.

Como docente, ela diz aproveitar-se do fato da pouca diferença de idade entre ela e seus alunos para discutir o tema sexualidade por meio da literatura – ou outros aspectos da literatura – utilizando uma linguagem próxima à deles, algo que a pouca idade permite. Reitera ainda que atualmente esses textos literários não a chocam.

Percebemos, pois, uma atitude emancipatória em relação à discussão da sexualidade por meio da literatura na fala desta professora. Notamos que ela teve contato com as crenças e valores que constroem a história da sexualidade brasileira, mas que, por meio de seu contato com a literatura, ela decidiu adotar postura diferente daquela que observou como aluna do Ensino Fundamental e Médio. Notamos, nesse momento, a ideia de “transformação” (SILVA, 1998) que, além de modificar gradativamente as representações da professora 2 sobre literatura, se

estendem à transformação social, visto que ela acredita ser necessário mostrar tais representações aos alunos.

Além disso, utiliza a pouca idade como fator de aproximação de seus alunos para incentivar a ampliação de repertório de leitura, trabalhar a interpretação aprofundada de textos e discutir a sexualidade por meio do texto literário e de outros tantos recursos.

Após as questões do roteiro, deixamos um espaço aberto para que ela falasse sobre mais alguma impressão ou algo que considerasse importante em relação ao tema desta pesquisa. Ela traçou um paralelo entre as situações e reações vividas por ela como docente numa escola periférica e na realidade atual, não-periférica.

Ela disse que, na realidade em que viveu anteriormente como professora, quando há a discussão da sexualidade, seja por meio da literatura ou outros materiais, os alunos têm por hábito nomear, apontar, narrar o que acontece em sua vida sexual e na vida dos colegas. Além disso, o foco das discussões é puramente biológico, feitas por meio de termos rudes, “escatológicos” (anexo B).

Já na realidade que vivencia hoje como docente, os alunos encaram os textos literários e materiais referentes à sexualidade como um material de estudo. As discussões acerca de sexualidade são mais camufladas. Nota-se isso pelo emprego da terceira pessoa do discurso na fala dos alunos.

Decidimos, pois, perguntar sobre suas reações como docente mediante a fala dos alunos neste tipo de discussão. Ela diz que procura fazer com que eles tomem consciência que, se pretendem expor alguém, que o façam com a própria imagem.

Ademais, notamos certas falas da professora durante a entrevista que mostram uma atitude emancipatória que permeia esta entrevista. Ela diz que ainda não tem termos para classificar a diferença de atitudes das escolas periféricas e não periféricas pelas quais passou. No entanto, percebemos um pouco das crenças e valores de nossa sociedade enraizadas na professora no momento em que, ao perguntarmos se algumas daquelas discussões foram realizadas na realidade presente e também com relação à leitura dos textos, ela sentiu preocupação com relação ao seu anonimato e da escola, visto que este tema, como ela mesma afirma, é de complexo debate.

Portanto, o que nos é possível perceber acerca da professora 2 é, sobretudo, o tom emancipatório de seu discurso. Notamos isto pelo fato de que ela sente ser necessária a discussão da sexualidade – seja por meio da literatura ou não – no espaço escolar. No entanto, não é uma atitude emancipatória irracional, uma vez que ela sabe sobre a resistência dos pais no que diz respeito ao debate deste tema na escola e percebe que a complexidade do tema gera discussões das mais variadas. Esta capacidade de analisar as situações, as reações – suas próprias e dos alunos – refletem uma preocupação acerca do “conhecimento de si”, definido por Tardif (2010).

Somado a isso, notamos que a professora 2 tem grande preocupação com a construção do repertório de leitura de seus alunos e utiliza os conhecimentos adquiridos na universidade para aprofundar a leitura realizada em suas aulas. Isto também se configura como uma atitude emancipatória em relação ao caráter mimético e metalinguístico que, segundo Guedes (2006), acontece nas aulas de português/literatura e que, por vezes, as empobrece.

Esta busca por desenvolvimento de repertório de leitura em seus alunos auxilia não só a formação da criticidade (ARENA, 2006) destes, como também as possibilidades de ações – manutenção dela ou tomadas de novas atitudes – que podem ocorrer a partir da leitura. É este repertório construído que, também, dá base para que o aluno possa aprofundar suas análises (GUEDES, 2006) como leitor literário e que tenha a possibilidade de perceber a capacidade de “humanização” (CANDIDO, 1995) própria da literatura.

4.3 Professora 3

A professora 3 nos recebeu em uma sala da escola a qual é utilizada para atividades diversas. Ela tem 50 anos, terminou a licenciatura em 1986, casada e mãe de 3 filhos. Fez a licenciatura em letras em uma universidade particular da cidade de Presidente Prudente, além de uma especialização em leitura e produção de texto na mesma instituição. Fez, também, pedagogia em Presidente Venceslau. Sua experiência em escola se divide da seguinte maneira: 15 anos em sala de aula e 5 anos em vice direção. Ela menciona, também, durante a entrevista, que fez magistério e atuou em sala de aula de pré-escola e de 1ª a 4ª série.

Passamos, em seguida, para as questões presentes no roteiro de perguntas. Quando perguntamos a ela se ela acredita que a presença de algum assunto relativo à sexualidade pode fazer com que o texto perca, de certa forma, o seu valor estético, a professora diz que não. Além de não perder sua “estética literária” (anexo C), salienta que se este assunto é abordado pelo texto ele deve ser explicado “naturalmente”, “de forma normal” (anexo C). A professora ainda diz que talvez esteja “equivocada” (anexo C) em sua visão, mas acredita que não esteja e afirma que, com textos literários que mencionem a sexualidade, é necessário que o professor trace um paralelo ao que está presente no texto com a realidade atual.

Notamos, por meio desta resposta, que a professora não acredita que o valor estético do texto se perca. No entanto, ela não justifica a sua resposta pautada em alguma teoria sobre literatura, tornando o seu discurso próximo ao do senso comum. Podemos perceber isso quando, além de utilizar expressões como “eu acredito” ou “eu acho” (anexo C), ela continua a sua resposta em relação à importância de discutir o tema com o aluno e mostra certa insegurança pelo fato de dizer que pode estar “equivocada” (anexo C) com relação a sua resposta.

Porém, algo que foge um pouco da representação do senso comum da professora é o fato de dizer que, ao fazer uma leitura como essa com os alunos, ela busca traçar um paralelo entre o texto e a realidade atual. Essa afirmação vai ao encontro do que diz Barbosa (2009), de que a leitura não envolve apenas tempo e leitor, mas também espaço e tempo. Percebemos, pois, que a professora, ao responder esta questão, fala sobre leitura, mas não diz nada sobre literatura que justifique a sua resposta.

Em seguida, pedimos que ela teça relatos sobre sua experiência como leitora durante sua vida, ou seja, desde que começou a ler até os dias atuais. A professora diz que após se formar no curso de Letras, ela começou a se “debruçar mais” sobre o “campo da leitura” (anexo C), visto que, para ela, em sua trajetória da educação básica e passando pelo ensino superior, a professora afirma não ter recebido muito “incentivo” (anexo C) para ler. Ela justifica o seu interesse pela leitura após ter se tornado professora de português dizendo as seguintes palavras: “eu precisava ampliar o meu leque de leitura, para que eu pudesse demonstrar para os alunos que eu era leitora e tivesse possibilidade de influenciá-lo a se tornar também um leitor” (anexo C).

Ao fazer tal afirmação, a professora vai ao encontro das ideias de Guedes (2006), isto é, de que o professor de língua portuguesa, para quebrar o paradigma de ensinar sobre literatura em detrimento do ensino de literatura, ele deve tornar-se leitor. Isto significa, como diz a professora “debruçar-se” (anexo C) sobre a leitura literária, analisá-la, dissecá-la, ter uma opinião sobre o texto antes de tomar conhecimento do que a tradição diz sobre tal texto, confrontando sua própria leitura com a da tradição para ter condições de atuar em sala de aula, incentivando a leitura e interpretação dos alunos.

A professora afirma, ainda, a possibilidade de influenciar alguém a se tornar leitor sendo que o professor não é, é uma postura contraditória. Sua afirmação, pois, é concomitante com as ideias de Silva (1998) quando o autor menciona que o professor tem de ter intimidade com os textos e suas tipologias, isto é, ser “um exemplo vivo” (1998) de leitor para poder incentivar o ato de leitura. Além disso, ela diz que esta necessidade de se aprimorar como leitora – e também na habilidade de produção de textos – fez com que ela buscasse a pós-graduação em leitura e produção de texto. Ela diz que seu conhecimento ainda está em processo de evolução e que acredita que o estudo e a pesquisa – como a nossa – auxiliam a construção do conhecimento do professor.

Podemos notar, desta forma, que a professora 3 percebeu a necessidade de se aprimorar como leitora para ensinar/incentivar a leitura em sala de aula. O ato de buscar a pós-graduação para auxiliá-la demonstra que não só seu pensamento é concomitante às ideias de Guedes (2006) e Silva (1998) citadas acima, como suas ações buscam a quebra de paradigma entre o ensinar sobre literatura e ensinar literatura de fato, além de buscar se tornar leitora para influenciar o ato de ler em sala de aula.

Questionamos, então, sobre essa “dificuldade” (anexo C) que a professora 3 afirma que sentiu em relação à leitura em sua trajetória escolar. Ela diz que, em sua época de estudante, existia uma “dificuldade de acesso” (anexo C) aos livros. Faz, também, uma comparação com a facilidade de acesso aos materiais disponíveis atualmente nas escolas para o ensino/incentivo à leitura.

Podemos, pois, atribuir tais dificuldades de acesso a livros literários à história de formação leitora em nosso país. Devemos lembrar que, no decorrer de nossa história, diversos fatores dificultavam o nosso acesso/incentivo aos livros literários e a outros materiais escritos, segundo capítulos anteriores desta

dissertação que se apoiam nas afirmações de Lajolo e Zilberman (1998) e Morais (2006) a esse respeito.

Além da dificuldade de acesso, a professora 3 afirma que os professores de sua época de escola não incentivavam os alunos a ir em busca de sua formação leitora. Ela diz, também, que ainda há “professores que não têm essa consciência, de que a leitura é a diferença na vida de qualquer cidadão” (anexo C), e continua sua fala afirmando que a leitura faz diferença não apenas no período em que um sujeito é aluno, mas no decorrer da vida desta pessoa.

A partir dessas afirmações, nos é possível dizer que a professora afirma ter consciência da necessidade da leitura na vida de um sujeito. Entretanto, ela não se refere a nenhum argumento que justifique a necessidade de leitura para a formação dos seres humanos, aproximando, aparentemente, o seu discurso daquilo que diz o senso comum. Ela apenas declara de modo firme que a leitura é necessária na vida de uma pessoa.

Dizemos que ela, pelo menos até então, não justifica sua resposta. Notamos isto pelo fato de que não encontramos resquícios em sua fala que se remeta à “força humanizadora” (Candido) proporcionada pela leitura literária, ou ao “preenchimento de lacunas” (Zilberman) que a leitura e a interpretação do texto literário permitem. Isto faz com que a sua fala se aproxime muito do senso comum de que a ‘leitura faz bem ao indivíduo’, sem saber o porquê se afirma isso.

A professora afirma também que durante a licenciatura – não especifica se a de Letras ou de Pedagogia – sentiu falta de incentivo à leitura por parte dos professores. Além disso, relembra seu período de estudante do magistério e ressalta que, mesmo estando em um curso de formação de professores, a leitura não era incentivada.

Após essas afirmações, ela diz que muitos professores ainda mantêm essa postura de não incentivar a leitura e afirma que uma das causas do fraco incentivo à leitura é o grande acesso e interesse que existe hoje em relação a artefatos tecnológicos. Finaliza sua fala dizendo que não podemos “desistir” (anexo C) de incentivar a leitura porque “a tecnologia não pode é... jamais irá substituir o livro” (anexo C).

Notamos, assim, que a professora tem consciência de que, em sua trajetória escolar, a leitura não foi incentivada e que alguns colegas de profissão mantêm esse não incentivo ao ato de ler. Podemos atribuir essa falta de incentivo –

que a professora sofreu e que ela afirma que alguns outros professores ainda promovem – novamente às ideias de Guedes (2006), quando afirma que o nosso ensino é “mimético” (2006), ou seja, se aprendemos por meio da falta de incentivo à leitura, acabamos ensinando por meio dos mesmos caminhos pelos quais fomos ensinados.

Ao afirmar que por mais que os alunos se interessem pelas diversas manifestações tecnológicas da atualidade, elas nunca substituirão o livro, mesmo não justificando a motivação de sua fala, a professora 3 vai ao encontro do que Lévy (1993) discute: para o autor, as manifestações tecnológicas – oralidade, escrita, informática – não substituíram uma a outra de modo sucessivo, mas apenas reorganizaram o nosso modo de perceber e armazenar o conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade.

Perguntamos, depois, de que modo as disciplinas envolvidas com literatura na graduação em Letras a auxiliaram em sua atuação docente. Antes de mencionar o valor dessas disciplinas para a sua ação docente, a professora 3 menciona a importância das aulas de didática assistidas no magistério e as classifica como “metodologia” (anexo C) de sala de aula. Em seguida, ela afirma que as disciplinas envolvidas com literatura, mesmo que muito mais sobre a teoria acerca da literatura do que o trabalho com o texto literário em si, auxiliaram-na a compreender que a leitura é essencial para a formação humana.

Ao mencionar, antes de tudo as aulas de didática, notamos uma leve aproximação do pensamento desta professora com “os saberes da formação profissional” (TARDIF, 2010, p. 36). Podemos afirmar isto pelo fato de que ela sente necessidade de falar sobre essas aulas antes mesmo de comentar qualquer auxílio que as disciplinas envolvidas com a literatura na graduação em Letras tenham concedido a sua atuação em sala de aula.

Quando a professora fala sobre a contribuição das disciplinas relativas à literatura para a sua ação docente, ela mostra ter consciência de que as aulas eram muito mais sobre literatura do que de literatura (COUTINHO, 2008). Contudo, estas aulas começaram a fazer com que ela percebesse a necessidade da leitura para a formação dos seres humanos. Isto fez com que ela buscasse seu aprimoramento como leitora para incentivar os seus alunos a se tornarem leitores. Desta forma, podemos afirmar que, por mais que esta professora tenha vindo de uma formação “metalinguística” (GUEDES, 2006) em relação à leitura, ela

desenvolveu a consciência de que existe a necessidade de se trabalhar com a leitura do texto literário de fato.

A pergunta seguinte é se a professora utiliza ou não em suas aulas textos literários que envolvam o tema sexualidade. Ela diz que utiliza e acrescenta o comentário de que a escola – e a família também – não pode fugir do debate sobre a sexualidade não apenas quando está presente em um texto literário, mas que deve discutir sempre que o assunto surgir, buscando o modo mais “correto, vamos dizer, assim, entre aspas, pro aluno” (anexo C).

Ao fazer tal afirmação, percebemos que a professora inicialmente vai ao encontro do que diz Nóvoa (2012), a respeito de se trabalhar as disciplinas na escola e mencionar o tema sexualidade se o texto literário o discute de fato. Ademais, concede a cota de responsabilidade da sociedade – ao mencionar o papel da família – sobre o debate acerca do tema sexualidade. No entanto, percebemos que ela se afasta um pouco desta ideia do referido autor quando diz que a escola deve sempre discutir tais temas, mesmo que fujam do objetivo da disciplina de língua portuguesa.

Percebemos, também, que a resposta não é totalmente esclarecedora. Afirmamos isto pelo fato de que a professora reconhece a necessidade de discutir o tema sexualidade no ambiente escolar e familiar. Não fica claro, ainda, se isto tem a ver com uma postura interdisciplinar. Além disso, o uso da palavra “correto” (anexo C) em relação à discussão da sexualidade em sala de aula torna-se melhor esclarecido a partir das próximas questões.

A próxima pergunta feita gira em torno de qual é, para esta professora, a função da literatura na formação do aluno. Notamos, então, que a resposta dela aflora de determinado modo que responde questões não muito bem esclarecidas anteriormente e apaga a ideia inicial de que a sua fala está mais permeada pelo senso comum do que por sua formação docente.

Segundo a professora 3,

O cidadão que lê, eu digo a eles, que ele se torna uma pessoa mais sensível, uma pessoa mais perceptível, uma pessoa com maior possibilidade de dialogar, de compreender o ponto de vista do outro e expor o dele, uma pessoa com maior capacidade de... de entender... o que o outro está... falando e fazer uma crítica construtiva. Então, eu digo a ele que a literatura, ela tem, assim, é... vantagens que... TANTas vantagens, que a gente talvez nem dê conta de explicar, de perceber,

mas que essas vantagens, elas vêm, e elas... é... tomam conta do ser que lê, assim, é... passo a passo, conforme ele vai lendo, ele vai se transformando em outro ser, um ser diferente.

Torna-se possível, para nós, dizer que ao fazer tal afirmação, esta professora realiza uma espécie de paráfrase daquilo que Candido (1995) diz 'entender por humanização'. Isto quer dizer que a professora 3 esclarece o viés pelo qual ela percebe a importância da leitura literária na formação de um ser humano. Desta forma, a impressão de opinião por meio do senso comum que obtivemos através da resposta dada por ela a algumas perguntas desta entrevista se esvai e é substituída por um conceito bastante sólido de que a leitura literária age com sua capacidade de "humanização" (CANDIDO, 1995).

Em seguida, esta professora diz que a pessoa que lê torna-se

Um ser possível, capaz de transformar... aquilo que não está é... de acordo com a coletividade, não com a individualidade, mas, de acordo com a coletividade. O bem comum. O ser que lê, ele adquire essa... essa possibilidade, essa capacidade.

Ao dizer isto, ela vai ao encontro das ideias de Silva (1998). Este autor afirma que "em princípio, então, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social" (1998, p. 64). Notamos, deste modo, que a professora 3 tem consciência de que um ser que é leitor, é capaz de participar de transformações sociais porque compreende, por meio de práticas de leitura, que não há necessidade de concordar com todo tipo de escrito que lhe é entregue.

É importante lembrar, conforme já mencionado em capítulos anteriores desta dissertação, que não é o ato de leitura que promove transformação social, mas o a partir da leitura. Isto significa que é a partir do contato com o escrito, o modo pelo qual é possível interpretá-lo, estabelecendo correlação com nosso conhecimento de mundo, de outros textos, de nossa história e de nosso contexto atual que podemos – ou não – promover a "transformação" (SILVA, 1998), não apenas a nossa, mas a social. Esta ideia é concomitante com a afirmação de Compagnon (2010) de que a literatura pode antecipar – ou não – um movimento da sociedade.

Ao ser questionada sobre como a escola deve discutir temas referentes à sexualidade, a professora torna mais claro o que ela quis dizer com o modo “correto, entre aspas” (anexo C) de se discutir este assunto na escola. Para ela, a sexualidade deve ser discutida de forma “clara”, “direta”, “sem preconceitos” (anexo C) e que não seja uma discussão “centralizada em apenas uma disciplina” (anexo C). Ela acredita que não apenas a biologia deva discutir a sexualidade. A literatura também tem modos pertinentes de debater este assunto.

Logo, podemos fazer uma aproximação pertinente: a professora, ao se manifestar desta forma, demonstra que suas ideias são concomitantes àquelas presentes nos Temas Transversais (1998). Neles, conforme citado em capítulos anteriores desta pesquisa, existe a afirmação de que determinados temas atingem tal complexidade e extensão na sociedade que não seria limitada se sua discussão fosse realizada apenas por meio de uma disciplina. São assuntos multifacetados que precisam da contribuição de diversas áreas do conhecimento.

Além disto, a professora, ao dizer que a literatura tem modos pertinentes para discutir temas referentes à sexualidade, novamente dá mais destaque à importância da disciplina escolar em detrimento ao tema sexualidade, indo, novamente, ao encontro das afirmações de Nóvoa (2012). Também podemos notar que, ao afirmar que não deve ser apenas o professor de biologia a discutir o tema sexualidade na escola, a professora 3 vai ao encontro das ideias de Ribeiro (2004), no que diz respeito à transformação de como este tema deve ser encarado ao longo da história de nosso país.

A professora também menciona que a relação entre pais e alunos parece, a seu ver, bastante fechada em relação à discussão do tema sexualidade. Ela diz perceber isso, por exemplo, por meio do tema homossexualidade. Afirma, a partir deste exemplo, notar que alguns alunos ainda são “resistentes” em “aceitar” (anexo C) a existência deste fato em nossa sociedade. Para a professora, situações como essas têm de ser discutidas pelo professor fazendo com que os alunos percebam qual é o nosso momento histórico e isso faz parte do campo de opções de uma pessoa. Não cabe àquele aluno aceitar ou não algo que não é decisão sua.

Mediante esta afirmação, nos é possível notar que a professora 3 já começa a mostrar a sua postura como leitora. Percebemos isso pelo fato de que ela demonstra ter as noções de respeito às escolhas de outras pessoas, de analisar o seu momento histórico e social relativos a uma dada situação tida por ela mesma

“polêmica” (anexo C), em detrimento a crenças e valores que, por vezes, deixam de lado o ato de observar de que modo a nossa história e a nossa sociedade foi conduzida para chegarmos ao que somos hoje.

Justificamos o adjetivo “polêmico”, dado pela professora em relação a como alguns alunos encaram a questão da homossexualidade recordando das ideias de Ribeiro (2004): passamos por períodos em nossa história nos quais tudo aquilo que não era feito por um casal heterossexual, devidamente casado e para fins de procriação era tido, primeiramente, como pecado – pela Igreja – e, posteriormente, tornou-se considerado doença/perversão – pela medicina.

Notamos, também, que ao dizer que a homossexualidade está no campo das opções de um sujeito e que outros não têm o direito de interferir nisto, aproxima as ideias da professora à quebra de paradigma defendida por Souza (2007). Este menciona que estamos em um momento histórico em que o prazer deve ser tido como paradigma de escolha e não mais encarado como doença ou perversão e que, além disso, tudo que é naturalizado, tal como o comportamento heterossexual, é passível de desconfiança, uma vez que naturalizar significa tornar – socialmente, neste caso – natural, e não sê-lo de fato.

Logo, esta postura da professora em quebrar paradigmas em relação à discussão sobre a sexualidade, permite que notemos uma atitude humanizada de sua parte em relação ao tema. Em outras palavras, ela é sensível em relação ao tema discutido, adjetivo que faz parte das características que descrevem a “humanização”, que Candido (1995) afirma ser inerente à literatura.

A última questão pedia que a professora relatasse de que modo ela encara um texto literário que envolva questões de ordem sexual em dois âmbitos diferentes: como leitora e como docente. A professora utilizou bastante a palavra “normal” (anexo C) em sua resposta.

Começamos a perceber que para ela, tanto no papel de leitora como no de docente, encarar a sexualidade de maneira “normal” (anexo C) é situá-la no momento histórico no qual o texto foi produzido, buscando traçar um paralelo com a realidade atual. A partir disso, refletir acerca da leitura feita e o que ela representava da sociedade de uma época em relação à nossa época, procurando descobrir o que foi mudado e de que forma.

Por meio desta fala, a professora reitera a sua afirmação feita durante a resposta da primeira pergunta desta entrevista e que se assemelham bastante

com as de Barbosa (2009), citadas no capítulo 3 desta dissertação: Para a autora, a leitura e a compreensão de um texto – no caso desta pesquisa, o literário – compreende o leitor, o texto, o tempo e o espaço.

Desta forma, ao perceber que a professora 3 busca esses elementos para analisar o porquê um texto literário apresenta uma situação que envolve sexualidade de uma determinada maneira buscando não apenas o texto, mas seu tempo, seu espaço, traçando um paralelo com o tempo, o espaço e o aluno/leitor, ela não apenas vai ao encontro das ideias de Barbosa (2009) sobre o que é leitura; ela auxilia seus alunos a observar a sua realidade e a história da sociedade da qual vieram, contribuindo, assim, para a formação destes alunos como leitores/sujeitos.

Por fim, perguntamos a ela se havia algo mais que ela gostaria de comentar sobre o tema discutido até aqui. Algo que ela tenha visto nesses anos de carreira sobre o assunto abordado nesta dissertação que tenha chamado a sua atenção.

Notamos que a professora sente bastante necessidade de falar sobre a questão de como a leitura se encontra hoje na escola. Quando ela diz ‘escola’, não é apenas o espaço no qual ela atua, mas no sentido do Estado, isto é, o governo que envia material para a escola, mas que não promove espaço e oportunidade para que os professores possam entrar em contato com estes livros, discuti-los e debater, também, sobre questões importantes na sala de aula como, por exemplo, a importância da leitura e da literatura na formação do aluno.

Ela diz, também, que pelo fato de estar trabalhando com 5ª série/6º ano e 1º ano do Ensino Médio, ela percebe que, independente da etapa da educação básica, o interesse por leitura por parte dos alunos é muito pouco. A professora afirma, ainda, que nas séries iniciais, é possível inferir que o trabalho com leitura também não seja incentivado, resultando em alunos de 5ª série/6º ano que não se interessam por leitura.

Para a professora 3, essa falta de busca pelo aprimoramento leitor por parte dos alunos surge pela falta de incentivo dada pelos professores. Tal falta de incentivo pode ser delineada da seguinte forma: Por mais que a biblioteca esteja repleta de bons materiais para leitura, os professores necessitam de incentivo por parte do Estado – e do Município, no caso das séries iniciais em Presidente Prudente – para aprender a lidar com esses materiais e que haja momentos e

espaços para que tais materiais sejam discutidos no que diz respeito a sua importância na formação do aluno como leitor.

Por meio destas palavras, notamos que a professora 3 se preocupa bastante com o incentivo à leitura e, também, com a capacitação dos professores para que estes possam ser capazes de incentivar o ato de ler. Assim, podemos afirmar que esta professora, no que diz respeito ao ensino de leitura literária, acredita na transformação social (SILVA, 1998) por meio da leitura, uma vez que ao acreditar no fato de que a leitura modifique um ser humano, este pode modificar o seu entorno. Além disso, notamos que ela acredita que a literatura possa ser a responsável por grandes mudanças em um sujeito como ser humano (CANDIDO, 1995).

Por fim e, talvez, o aspecto mais crucial da fala desta professora: sua atitude emancipatória ao buscar a quebra de paradigmas que dizem respeito a ensinar sobre literatura e ensinar literatura de fato. Notamos isso no momento em que ela percebeu suas dificuldades vividas como leitora e decidiu que não lecionaria de modo “mimético” (GUEDES, 2006), mas buscaria a sua própria formação leitora por meio não só de cursos, como também nas práticas de leitura, isto é, exercitando o ato de ler de fato.

4.4 Professora 4

O encontro com a professora 4 se deu em um espaço no qual era a sala dos professores anteriormente e hoje reformada para ser uma sala de leitura, ao lado da biblioteca. Passemos, então, para a caracterização inicial da professora.

Ela tem 47 anos, casada e mãe de 2 filhos, um rapaz e uma garota. Fez a licenciatura em Letras em uma universidade particular de Presidente Prudente, concluindo o curso em 1985. Leciona há 21 anos. A professora afirma, também, que desde a formatura na graduação, nunca parou de estudar. Por este motivo, fez muitos cursos de extensão de carga horária variada e uma especialização em literatura. Sua atuação como docente foi principalmente lecionando Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Houve também aulas para o Ensino Fundamental, Supletivo e cursos livres na universidade.

Quando a questionamos se o texto literário perde o seu valor estético como obra de arte ao mencionar a sexualidade, a professora diz que não. Afirma que a presença da sexualidade no texto é um processo natural e começa a falar sobre como abordar o texto em sala de aula e a dificuldade que, por vezes os alunos têm para compreender o vocabulário.

Então, voltamos à pergunta novamente e pedimos para que ela diga o que pensa sobre o texto literário apenas, ou seja, ele como obra de arte quando menciona o tema sexualidade. Ela diz que o texto não perde “de maneira nenhuma” (anexo D) o seu valor como obra de arte ao mencionar o assunto sexualidade.

Pedimos, em seguida, que ela justifique sua afirmação. Para a professora o valor estético do texto depende da “maneira com que os autores do texto fazem a abordagem sobre sexualidade. Então, tudo depende dessa maneira e é uma maneira muito pessoal, muito estética, muito comprometida com as características da fase literária” (anexo D).

Por meio desta resposta notamos que, para esta professora, a literatura é um “fenômeno estético” (COUTINHO, 2008), visto que há preocupações em como se aborda o tema sexualidade no texto. Além disso, percebemos que, para ela, o texto literário é “a criação de uma supra-realidade” que é repleta de dados “singulares do artista” (TAVARES, 2002), ou seja, ele é a criação de um artista sobre algo que está presente no mundo e que passa não apenas pelo aprimoramento artístico, mas também sobre como seus olhos veem determinado tema. Além disso, para a professora 4, o texto literário também se situa no tempo/espço (BARBOSA, 2009) o qual representa, visto que obedece a estética de seu período/fase literária – abordagem estilística do ensino de literatura (COUTINHO, 2008) –, atrelada aos traços estéticos daquele autor.

Em seguida, pedimos para que a professora relatasse a sua trajetória como leitora. Recebemos como resposta um vasto repertório de leitura que nos fez perceber que a formação leitora desta professora se desenvolveu desde sua infância – com gibis nas séries iniciais e contato com a literatura após a 5ª série – até os dias atuais. Algo peculiar que notamos em sua fala foi a desenvoltura com a qual ela fala sobre autores aos quais ela teve acesso e a impressão que seus livros causaram no momento da leitura e/ou reflexões posteriores acerca desta leitura. Enfim, esta professora mostra-se como alguém que fala de literatura e não sobre literatura (COUTINHO, 2008), ainda que de modo não muito aprofundado.

Outro fator importante que notamos na fala dela é a sua recusa em desistir da leitura de um texto literário pelo fato de que as leituras, a partir do Ensino Médio, foram se tornando cada vez mais complexas. Percebemos, também, que em sua trajetória leitora, encontram-se livros clássicos da literatura infanto-juvenil e uma extensa quantidade de autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa, além de alguns da literatura norte-americana. Um aspecto igualmente importante da postura de leitora desta professora é o modo pelo qual ela diz gostar de vários autores e de quais ela não gosta, buscando justificar estas respostas.

A partir desta fala da professora 4, nos é possível afirmar que ela teve incentivo à leitura e acesso a textos literários durante a sua trajetória como leitora. Podemos notar que, a partir da 5ª série, o modo pelo qual a professora afirma ter tido contato com a leitura literária é bastante concomitante com o que recomenda Guedes (2006), para que seja feito com os alunos no período escolar: criar repertório de leitura no Ensino Fundamental e aprofundar as análises literárias no Ensino Médio.

Notamos, também, que a postura da professora em relação ao seu eu como leitora, vai também ao encontro do que afirma Guedes (2006) de que o professor deve “atrever-se” (2006) a ler e interpretar textos literários buscando compreender “se gostou, ou não gostou e porque” (2006). Logo, notamos que esta professora teve a leitura como uma aliada para a sua formação como pessoa e não precisou de um momento pontual em sua vida para se conscientizar de que precisava se tornar leitora para incentivar os alunos a se tornarem leitores.

Em seguida, perguntamos a ela de que forma as disciplinas envolvidas com literatura estudadas durante a graduação contribuíram para a sua formação leitora e atuação em sala de aula. A professora utiliza muito, nesta parte de sua fala, a palavra “devolutiva” (anexo D), no que diz respeito a atividades feitas a partir de leitura de livros.

Para a professora, o contato com a leitura do texto literário, o conhecimento da obra de fato e a necessidade de fazer um trabalho ou alguma atividade relacionada com a obra lida sempre foram encaradas como um prazer. Foi essa a contribuição das disciplinas para a sua formação leitora que pudemos notar. Podemos inferir, então, que essa professora sente prazer na leitura não apenas pela contemplação do “fenômeno estético” (COUTINHO, 2008), mas como desafios para

o aumento de sua capacidade leitora por meio das atividades que eram propostas na graduação para que ela as fizesse.

Como contribuições em sala de aula, essas disciplinas despertaram na professora “a necessidade de ler mais” (anexo D), uma vez que “você não pode falar e explicar coisas que você não sabe” (anexo D). A partir destas afirmações da professora 4, nos é possível chegar a esta reflexão: ao dizer que uma pessoa não pode ensinar aquilo que ela não sabe e por isso existe a necessidade de ler mais, ela se aproxima da ideia de “saberes disciplinares” (TARDIF, 2010), ou seja, a de que um professor deve conhecer o seu objeto de trabalho – o conteúdo de sua disciplina – para que a realização de sua aula seja viável e satisfatória. Além disso, a ideia de que um professor não pode incentivar a leitura se ele próprio não é leitor também vai ao encontro do que diz Silva (1998).

No fim de sua resposta, a professora diz que a literatura “é um campo muito vasto” (anexo D) e que, por essa razão, “você se depara com vários tipos de leitura e... e, às vezes, pra entender uma você tem que ler outra. Então, uma vai... puxando a outra” (anexo D). Nesse trecho, podemos inferir que ela se aproxima das ideias de Guedes (2006) e de Koch, Bentes e Cavalcante (2007) no que diz respeito à intertextualidade e de modo contrário a crença de que os textos são fechados em si mesmos (SAVELI, 2003).

A professora se aproxima das ideias de Guedes (2006) no momento em que podemos perceber que, se uma leitura depende da outra para ser compreendida, precisamos formar um repertório de leitura, que deve ser construído durante a nossa trajetória escolar e, também, fora dela. Já em relação às ideias de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), notamos a proximidade de linha de raciocínio pelo fato de que se uma leitura “vai puxando a outra” (anexo D), elas tem alguma ligação “intertextual” (2007) entre si, isto é, os textos dialogam entre si, sendo necessário um campo vasto de leitura para que a compreensão de textos literários seja cada vez maior. Logo, se existe a necessidade de um campo vasto de leituras para que seja possível interpretar os textos literários de modo cada vez mais aprimorado, a crença de que um texto é fechado em suas próprias ideias é desmistificada.

Perguntamos para a professora, em seguida, se ela utiliza em sala de aula textos literários que envolvam o tema sexualidade. A professora diz que não busca especificamente por textos literários que façam referência, de alguma

maneira, à sexualidade, mas que se eles aparecem ela trabalha com eles em sala de aula. Ela afirma que assim como o trabalho com esses textos devem ocorrer de forma natural, seu aparecimento também deve ser assim. Além disso, seus alunos – que são de Ensino Médio – estão em uma faixa etária adequada para textos que envolvam esse assunto e não estranham quando o texto menciona algum assunto relativo à sexualidade.

Notamos, portanto, que a postura da professora está comprometida com a leitura do texto literário e isso não depende do fato de o texto mencionar ou não o tema sexualidade. Em outras palavras, se um texto literário deve ser lido para aumentar o conhecimento dos alunos em literatura e desenvolver a sua capacidade leitora, ela os trabalha em sala de aula. Esta postura entra em concordância com as afirmações de Nóvoa (2012) acerca da necessidade que a escola tem em focar mais nos conteúdos escolares em detrimento aos conteúdos da sociedade.

Pedimos para que a professora diga qual a função da literatura na formação do aluno. Ela diz que

[...] um aluno que ele foi orientado através de livros literários, ele tem outro perfil leitor. Às vezes, os alunos falam que é difícil, mas pra aqueles que se propõem e, sob orientação do professor, atravessam essa dificuldade, ele começa a ter prazer na leitura. Em qualquer tipo de leitura, né? E tudo depende também da maneira que você aborda, mas é de extrema importância a literatura na vida de um estudante. Ele vai ser... é... um leitor muito mais consciente, muito mais politizado, com um vocabulário muito mais amplo (anexo D).

Por meio destas afirmações, nos é possível dizer que, para esta professora, o prazer da leitura se dá porque ele proporciona a aquisição cada vez maior de conhecimento e habilidades, isto é “transforma” (SILVA, 1998) este sujeito. Contudo, percebemos que, para ela, a transformação operada no aluno por meio da leitura se centra mais em questões linguísticas – compreender o texto, ampliar vocabulário – do que as transformações sociais e subjetivas. Ela deixa claro, pois, que o professor é parte bastante importante deste processo. A professora não deixa de ressaltar, também, as qualidades do leitor literário – consciente, politizado – e ao afirmar isso, vai levemente ao encontro da ideia de “humanização” (CANDIDO, 1995), uma vez que as características citadas são pertencentes aos seres humanos.

Ao analisar sua resposta, podemos inferir, também, que a professora acredita na formação do leitor orientado pela escola. Para ela, é por meio dessas leituras que o aluno pode vir a se tornar, gradativamente, aquilo que Arena (2006) chama de “leitor sênior”. No entanto, ela se esquece de que este tipo de leitor não se forma apenas com os textos que a escola trabalha, mas com todos aqueles aos quais o aluno tem ou teve contato, formando assim o seu repertório de leitura.

Tais leituras, mobilizadas no ato de leitura de outros textos e na formação de si próprio é que definem o leitor sênior definido por Arena (2006). Acreditar que apenas a escola pode contribuir para a formação leitora é uma visão que reduz o processo de formação de leitores apenas ao espaço escolar como se ele não tivesse condições de escolher ele próprio os livros e textos que deseja/precisa ler.

Em seguida, questionamos a professora acerca de como a escola deveria debater temas relativos à sexualidade. A professora pergunta a que etapa da educação básica estamos nos referindo. Dizemos a ela especificar o que acha em relação ao Ensino médio. Ela diz gostar de palestras de agentes externos – profissionais da área da saúde – como possibilidade de debate, já que, para ela, a discussão em sala de aula ocorre naturalmente por meio dos textos. Ela ressalta, também, o papel do professor de biologia e das palestras já mencionadas aqui para esclarecer os alunos a respeito de doenças. Entretanto, a professora afirma que essa discussão deve envolver a escola toda e que precisa ser feita em momentos nos quais o tema surge.

Podemos perceber, por meio desta fala, que a professora acredita que a discussão sobre sexualidade ocorra por meio de textos literários, no entanto ela dá mais ênfase ao debate fisiológico sobre a sexualidade. Este tipo de fala nos faz lembrar de que os aspectos biológicos ainda são mais seguros para fins de discussão em sala de aula, visto que os aspectos psicológicos e sociais que envolvem a sexualidade abarcam, também, crenças, valores, medos, preconceitos, tradições, conflitos e, por esse motivo, tornam a sua discussão algo mais espinhoso e polêmico.

Logo, a professora se contradiz ao responder esta pergunta. Podemos fazer tal afirmação pelo fato de que, ela afirma acreditar em uma discussão “natural” (anexo D) acerca da sexualidade, por meio das disciplinas estudadas na escola e em momentos nos quais o assunto surge em sala de aula, buscando não parar a

rotina escolar para falar sobre o assunto. Contudo, esta naturalidade pode ficar comprometida no momento em que um agente externo é apresentado em um momento pontual para tratar de questões que envolvem a sexualidade.

Podemos dizer que a naturalidade fique comprometida por vários fatores: a rotina escolar é quebrada para tratar sobre um determinado tema; esse tema não surgiu naturalmente em todas as turmas ao mesmo tempo e se surgiu em várias, não se manifestou da mesma forma; não há convivência entre o agente externo e os alunos. Além disso, se há a necessidade deste agente externo, a discussão, para Nóvoa (2012), já ultrapassou o compromisso da escola com este assunto.

Em contrapartida, é possível inferir que a representação de educação sexual para a professora 4 seja semelhante àquela que Ribeiro (2004) descreve como o quinto momento da educação sexual no Brasil. É um período situado entre 1980 a 2000, no qual o enfoque biológico/fisiológico do tema sexualidade nas escolas era bastante difundido. Isto justifica a sua contradição ao afirmar que na literatura a sexualidade seja trabalhada durante as aulas, nos textos que devem ser trabalhados para leitura e apoiar também a entrada de agentes externos para discutir este tema também.

Perguntamos, em seguida, qual era a reação dos adolescentes em relação a textos literários que mencionam o tema sexualidade. Ela diz que, apesar de alguns “comentários maldosos” (anexo D), eles costumam se comportar de forma “natural” e “tranquila” (anexo D) com relação ao tema.

Então, decidimos perguntar se esses comentários partem de todos ou se tem diferença entre os comentários feitos pelos garotos e pelas garotas. Ela afirma que os garotos tendem a comentários mais “maliciosos” (anexo D), já as meninas fazem comentários, mas não tem mais tanto a postura de negação ou constrangimento no que diz respeito à discussão da sexualidade.

Logo, notamos que, quando a professora diz que os meninos comentam o tema sexualidade de modo mais malicioso e que o comportamento das meninas tem se modificado pelo fato de que elas não costumam mais ficar constrangidas em relação ao tema, podemos nos lembrar das palavras de Ribeiro (2004). Ao definir momentos históricos sobre a educação sexual no Brasil, podemos perceber que se buscou um tratamento diferente entre homens e mulheres a respeito de assuntos de ordem sexual. Mais liberdade para eles, mais recato e

negação da sexualidade para elas. Podemos, pois, notar alguns resquícios da história de nossa educação sexual na fala da professora e algumas nuances de mudanças no comportamento das garotas.

Não nos passou despercebido, também, o fato de a professora não dizer claramente o que mudou no comportamento das meninas em relação à sexualidade. Podemos inferir que, talvez, pelo fato de a professora ser mulher, pertencer a geração anterior a dessas meninas, ainda conserve algum recato para falar abertamente sobre assuntos de ordem sexual.

Fizemos, então, a pergunta sobre como a professora lida como leitora e como docente com textos literários que mencionem, de alguma forma, o tema sexualidade. A palavra “normal” (anexo D) volta a permear sua fala.

Como leitora, a professora 4 diz que a leitura de um texto desse flui naturalmente, que se for adequado ao ‘contexto do texto’ ela não vê problema em ler, a não ser que ele seja mal escrito ou que as palavras sejam de “baixo calão” (anexo D). Como docente, ela diz acreditar que os alunos tenham a mesma postura que ela, isto é, não se espantam com esse assunto em um texto literário. A professora afirma, ainda, que “tudo depende da maneira que você passa. Se você passar naturalmente, a coisa flui naturalmente. Agora, se você se espantar, eles também vão se espantar” (anexo D).

Inferimos, pois, que para a professora 4, a discussão do tema sexualidade por meio da literatura é algo normal, natural, aceitável, ou seja, um debate que deve acontecer, uma vez que os textos que tocam nesse assunto existem e devem ser trabalhados dentro da estética proposta pelo autor e pelo período literário. Além disso, ela acredita que a postura do professor em relação a esses textos seja fundamental para influenciar o modo de encarar tais textos por parte dos alunos.

Notamos que o fato de a professora achar natural a existência, a leitura e o trabalho em sala de aula com esses textos, faz com que ela se aproxime da ideia de humanização de Candido (1995), já que a sexualidade é um traço inerente aos seres humanos.

Por fim, abrimos um espaço para que a professora comentasse de modo mais livre algo que ela acreditasse ser importante falar sobre o tema discutido nessa dissertação. Ela fez considerações acerca do cuidado com a discussão da

sexualidade para determinadas faixas etárias e sobre a falta de busca pela leitura por parte dos alunos.

Percebemos, também, a sua preocupação e o seu cuidado em discutir assuntos de ordem sexual com alunos do Ensino Fundamental. A professora diz que há necessidade de um modo diferente de falar com eles sobre o assunto do que aquele utilizado para os do Ensino Médio. Além disso, ela afirma que se essa discussão não for cuidadosa, pode ocorrer algum tipo de problema para a equipe que trabalha na escola – diretores, professores, funcionários –.

Notamos, então, que a professora percebe a diferença de maturidade das faixas etárias diferentes dos alunos e tem conhecimento de que, se o assunto é de discussão complexa e delicada, é necessário cuidado no modo de abordá-lo. A professora reconhece, também, que havia uma época em que a sexualidade era um assunto considerado “tabu” (anexo D) pela sociedade. Menciona, inclusive, uma minissérie de TV baseada em um livro de Jorge Amado, a qual mostra a questão das “leituras tuteladas” (MORAIS, 2003) para as meninas.

Ao falar sobre leitura, a professora diz que independente do tema, há um pouco de descaso com o desenvolvimento das práticas leitoras por parte dos alunos. Ela diz que existe a necessidade de incentivá-los a ler e que isso vem sendo feito, mas que ela nota a falta de proximidade e de interesse dos alunos em relação ao desenvolvimento de suas capacidades leitoras.

Mediante a entrevista feita, podemos tecer algumas considerações acerca das ideias da professora 4: um profissional que é comprometido com o desenvolvimento de sua capacidade leitora e com a de seus alunos; que acredita na naturalidade do tema sexualidade e da sua discussão por meio da literatura, porém naturalidade não significa que o tema deixe de ser complexo e delicado em sua discussão.

5 CATEGORIAS ACERCA DA DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA

Primeiramente, podemos traçar um perfil que envolva os sujeitos selecionados para esta pesquisa e que foram, de fato, entrevistados:

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

	Idade	Ano do término da Graduação em Letras	Anos de carreira na docência
Professor 1	54 anos	1980	27 anos
Professora 2	24 anos	2009	4 anos (começou a lecionar antes de concluir a graduação)
Professora 3	50 anos	1986	15 anos em sala de aula; 05 anos em vice-direção
Professora 4	47 anos	1985	21 anos

Podemos notar, a partir desta tabela, que conseguimos obter variação de gênero e de anos de carreira. Voltemos, pois, nossa atenção aos anos de experiência docente apenas: temos uma professora com 4 anos de carreira (professora 2); uma com 15 anos de carreira em sala de aula (professora 3); uma docente com 21 anos de experiência (professora 4); e um professor com 27 anos de atuação em sala de aula (professor 1).

Se analisarmos esta tabela em relação ao ano do término de licenciatura em Letras, percebemos uma proximidade grande entre os anos de formatura dos professores 1, 3 e 4. Esses professores concluíram o curso de letras na década de 80 do século XX na qual, de acordo com Franco e Castro, a leitura foi, “no quadro das discussões sobre leitura no Brasil, um dos temas que tomou corpo” (1989, p. 5).

Notamos, também, que a professora 2 pertence a uma geração mais atual. Algumas de suas manifestações sobre sua formação leitora, seu conceito sobre literatura ou acerca da discussão da sexualidade na escola são influenciadas

por suas vivências como aluna. É possível que alguns de seus professores de escola tenham se formado na década de 80 e que isto se manifeste, de alguma forma, em suas representações expressas nesta pesquisa.

Logo, após a análise de cada uma das entrevistas e desta exposição de dados preliminares, sentimos a necessidade de observá-las sob a ótica de algumas categorias de representações estabelecidas pelos entrevistados que pudemos estabelecer por meio de suas respostas. São elas: representações de leitura literária, ensino de literatura e discussão da sexualidade por meio da literatura; representações da discussão da sexualidade: rotina da aula de português *versus* “momentos pontuais”; Leitura regulada socialmente.

5.1 Representações de leitura literária, ensino de literatura e discussão da sexualidade por meio da literatura

Nesta categoria, primeiramente, apresentaremos os modos pelos quais os professores observam a importância da leitura literária, a relevância/incentivo de seu ensino no espaço escolar e, mais especificamente, as representações destes professores entrevistados acerca da discussão do tema sexualidade por meio da leitura de um texto literário.

A palavra-chave que marca as representações do professor 1 acerca da formação leitora é “caminhada” (anexo A). Para ele, a construção de um leitor se dá por meio de leituras e interpretação cada vez mais aprofundada destas leituras, isto é, a formação leitora se dá por meio de um processo contínuo de aprimoramento da capacidade de leitura.

Algo importante a ser mencionado é o fato de que ele não se refere diretamente à influência da escola em sua formação leitora. Não sabemos, portanto, se esta caminhada se deu por influência familiar, escolar ou ambas. Apenas sabemos que a formação leitora tida como um processo contínuo faz parte das representações de leitura deste professor.

Além disso, para o professor 1, o ensino de literatura tem por função “ampliar olhares” (anexo A). Pudemos notar que, sob a ótica deste professor, a importância do ensino de literatura reside no fato de que ela é diferente das

disciplinas que ele classifica como “científicas” (anexo A). É diferente pelo fato de apresentar uma visão artística, verossímil daquilo que nos rodeia. A literatura, para ele, discute assuntos presentes na vida humana, buscando fazer isso de modo artístico. É neste aspecto que reside a importância de seu ensino em sala de aula.

No que diz respeito à discussão do tema sexualidade por meio da literatura, o professor 1 diz que é um debate bastante pertinente pelo fato de que a literatura discute aspectos humanos, sociais e culturais do tema sexualidade. No entanto, isto não significa ser uma discussão que ocorre de modo tranquilo no espaço escolar, visto que o professor sabe da possibilidade de reação hostil dos pais. Logo, ele classifica este tipo de discussão como complicada, ou complexa – e sua fala é permeada por silêncios e reticências – e acrescenta que não deveria ser, uma vez que o sexo e a sexualidade são inerentes aos seres humanos.

Já para a professora 2, o contato com a literatura e com a formação leitora se deu de modo mais efetivo e eficaz a partir da graduação. Foi nesta etapa da formação leitora que ela passou a ampliar seu olhar acerca da literatura. Antes da graduação, para ela, a literatura, assim como ainda o é para seus alunos, é um material considerado “santo”, “sagrado” (anexo B) e a escola também seria um espaço adjetivado deste modo. Logo, determinadas discussões, assim como a do tema sexualidade, deveriam existir com certas reservas na escola – apenas a discussão biológica, que seria um ‘mal que se havia de suportar’ – e na literatura, elas simplesmente não teriam espaço.

Para esta professora, o ensino de literatura é importante quando o professor busca fazer com que seus alunos criem seus repertórios de leitura para terem condição de comparar e analisar textos de diversas épocas, enfrentando as dificuldades vocabulares apresentadas por aqueles mais antigos. Contudo, ela sente uma grande dificuldade em construir este repertório de análise e comparação, pois percebe que seus alunos ainda são muito presos à ideia que ela também tinha de literatura na escola: ler para obter nota, ler para passar no vestibular em detrimento à própria formação leitora.

No que diz respeito à discussão do tema sexualidade por meio da leitura literária, a professora 2 afirma que, como leitora, nos primeiros contatos com estes textos, eles a chocaram, uma vez que, para ela, até então, a literatura, a arte eram produções sublimes, “santas” (anexo C) e a sexualidade, em suas representações seria o oposto desta ideia. Entretanto, o contato com essas leituras

a fez perceber que a literatura também é um espaço de discussão de temas inerentes à sexualidade e que este tema pode ser trabalhado artisticamente.

Como docente, ela vê sua pouca idade como um fator positivo para incentivar os alunos a perceber a necessidade de construção de um repertório de leitura com o intuito de fazê-los perceber que os temas trabalhados artisticamente por meio da literatura sempre se repetem modificados apenas pelas nuances da própria época. Além disso, ela acredita que esta pouca diferença de idade também é propícia para estabelecer um debate acerca do tema sexualidade por meio de textos literários.

Entretanto, sua experiência como docente já fez com que ela percebesse que a discussão do tema sexualidade, seja por meio da literatura ou não, é ainda bastante complexa em relação aos pais dos alunos e, por vezes, dentro do próprio espaço escolar. Percebemos isto quando a professora relata as reações hostis de pais em outra escola onde lecionou e na qual foi realizado um projeto de discussão acerca dos aspectos psicológicos da sexualidade. Também notamos que esta discussão é complexa pelo fato de a professora se preocupar com seu anonimato ao relatar suas experiências atuais em sala de aula no que diz respeito a esta dissertação.

As expressões que marcam as representações da professora 3 acerca da formação leitora são “falta de incentivo à leitura”, “dificuldade de acesso aos livros” e “transformação do ser leitor por meio da leitura” (anexo C).

. Para esta professora, a falta de incentivo à leitura e a dificuldade de acesso aos materiais de leitura marcaram sua trajetória como leitora. Foram, para ela, as disciplinas envolvidas com literatura na graduação em Letras que fizeram com que ela despertasse para a necessidade da formação leitora na vida de uma pessoa.

Logo, como docente, ela diz ter sentido a necessidade de buscar aprimoramento nesta capacidade, enfatizando que um professor só pode incentivar o ato de ler se ele for leitor. Também como professora, ela afirma notar que existem ainda professores de português que não dão tanta importância para o desenvolvimento da habilidade leitora de seus alunos e que isto deveria ser modificado.

Em relação à importância do ensino de literatura/contato do aluno com o conhecimento literário, a professora 3 crê que o aluno que lê, isto é, constrói o seu repertório de leituras literárias, passa por transformações de sua sensibilidade que,

por vezes, podem influenciar não apenas mudanças internas como também externas a ele. Deste modo, podemos notar que, para esta professora o conhecimento de literatura está profundamente ligado à ideia de transformações subjetivas e sociais por meio da sensibilidade.

Para a professora 3, a discussão do tema sexualidade por meio de um texto literário tem de ocorrer de modo adjetivado por ela como “normal” (anexo C).

Segundo esta professora, esta normalidade da discussão envolve traçar um paralelo entre os aspectos históricos do contexto no qual determinado texto foi escrito e a realidade atual, buscando analisar nosso passado, ou seja, o passado de nossa cultura e o que somos hoje, isto é, de que modo estas visões de mundo nos influenciam.

Além disso, em alguns momentos de sua fala, a professora 3 deixa claro, também, a relação da discussão do tema sexualidade e as representações dos pais e da sociedade sobre este tema refletidos nas reações intolerantes dos alunos, principalmente no que diz respeito à homossexualidade. Para ela, a escola – como um todo; não apenas o ensino de literatura – não pode fugir dos temas que são inerentes aos seres humanos.

Esta professora notou, ainda, não apenas nesses anos de experiência em sala de aula, mas no período que atuou como vice-diretora, a necessidade de aprimoramento do manejo com os livros literários que chegam à escola por parte dos professores de língua portuguesa. Em seu ponto de vista, o Estado deveria ser o responsável por criar cursos de capacitação e promoção de espaços de discussão sobre literatura para que os professores de língua portuguesa pudessem incentivar mais adequadamente seus alunos a desenvolverem suas capacidades leitoras.

A professora 4 afirma que sua formação leitora se deu por meio do contato com diversos textos literários, atividades que os professores pediam sobre estes textos e cursos que ela buscou fazer durante sua vida. Ela diz, ainda, que o fato de um texto literário apresentar vocabulário mais complexo nunca fez com que ela desistisse de sua leitura; pelo contrário: quebrar tais barreiras era um prazer para ela.

De acordo com esta professora, o ensino de literatura proporciona ao aluno uma visão mais consciente e politizada do mundo. Além disso, existe a possibilidade de expansão do vocabulário por meio do contato com textos literários e do encontro do prazer por meio da leitura no momento em que as dificuldades

apresentadas pelo texto são superadas. Percebemos, então, que para esta professora, o texto literário como atividade da aula de língua portuguesa ainda é muito presente e que seria apenas por meio dos textos literários que a escola apresenta que o aluno desenvolveria a sua capacidade leitora.

Sobre a discussão do tema sexualidade por meio da literatura a professora diz que ela não busca textos literários que discutam o tema sexualidade; ela os trabalha apenas se estiverem de acordo com “a matéria estudada” naquele momento. Notamos, também, que a professora diz perceber um impasse no desenvolvimento leitor de seus alunos: para ela, o incentivo à leitura acontece, no entanto, não tem surtido o efeito desejado. O problema não se centra, para ela, no conteúdo do texto, isto é, se há presença do tema sexualidade ou não, mas no ato de leitura que não se desenvolve a contento. Além disso, acrescenta que não causam espanto a ela quando um texto literário aborda este tema e que seus alunos de Ensino Médio se comportam da mesma forma. Para ela, o comportamento do professor influencia bastante o comportamento do aluno sobre determinados temas.

Ela diz, também que, apenas textos literários que, em sua opinião, são mal redigidos ou contenham palavras de ‘baixo calão’ devam ser vistos com desconfiança por não serem apropriados para o estudo de literatura. Afirma ainda que, para a faixa etária para a qual ela leciona – Ensino Médio – este tema é bastante adequado, já que para séries com menos idade, além de inadequado, poderia causar reação hostil dos pais.

Mediante estas representações sobre leitura literária, ensino de literatura e discussão do tema sexualidade por meio da leitura do texto literário, podemos tecer algumas considerações buscando deixar evidente as semelhanças e diferenças dos pontos de vistas e crenças destes professores.

Notamos que os caminhos percorridos por eles em sua própria formação leitora se deu de modo muito particular. No entanto, para todos eles parece ser uma preocupação unânime o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos.

Logo, para desenvolvê-la, o ensino de literatura se torna essencial por diversos motivos: ampliação do modo de observar o mundo por meio da verossimilhança proporcionada pela literatura; construção de repertório de leitura para que se observe que as histórias e situações se repetem modificadas apenas pelo contexto de suas épocas; possibilidade de proporcionar transformações

subjetivas e sociais; aquisição e desenvolvimento de pontos de vista mais conscientes e politizados; aprimoramento do vocabulário.

Percebemos, entre estes motivos, que vários deles vão ao encontro das ideias de humanização por meio da leitura literária, transformação subjetiva/social a partir do ato de leitura e estabelecimento de relação entre as leituras já realizadas pelo sujeito. Contudo, devemos observar com certa cautela a preocupação com o desenvolvimento vocabular do aluno por meio da literatura. Fazemos esta afirmação pelo fato de que o contato com a leitura literária pode, de fato, aprimorar o vocabulário do aluno, mas que esta modalidade de leitura é bem mais ampla do que este objetivo.

Além disso, notamos que o modo pelo qual os professores dizem encarar um texto literário que se refira a algum aspecto presente no tema sexualidade é igual como leitor e como docente. Isto é um aspecto de bastante relevância, uma vez que os professores entrevistados demonstram que suas formações pessoais e profissionais são interdependentes, conforme Tardif (2010).

Outro aspecto que precisa ser mencionado é a preocupação com o modo pelo qual os professores observam a relação aluno-leitura. Notamos este aspecto mais presente nas representações das professoras 2, 3 e 4. Para elas, respectivamente, o incentivo ao ato de leitura tem se estabelecido destes modos: uma quebra do paradigma desenvolvimento de repertório *versus* preparação para o vestibular; necessidade de capacitação do docente – sendo esta uma responsabilidade do governo – para lidar com os diversos materiais disponíveis na escola e, assim, poder incentivar de modo mais eficaz o ato de ler; o incentivo ocorre, mas os alunos não se interessam pela leitura assim mesmo.

Devemos observar com certa cautela o ato de responsabilizar o governo pela falta de capacitação dos professores de português para lidar com a leitura literária dos textos. Certamente é uma boa ideia a existência de espaços de discussão e cursos de capacitação promovidos pelo governo para lidar com o material proporcionado por eles, mas o professor também deve buscar seu aprimoramento profissional.

Observemos, também, que é contraditório e deixa uma lacuna incômoda dizer que há incentivo para que os alunos leiam, mas eles não se interessam pela leitura. Ora, se há incentivo, por que não há resultados? Esta questão suscita outras: estes incentivos ocorrem de fato ou são apenas reproduções

do suposto incentivo que estes professores tenham recebido? Tais incentivos são adequados à realidade existente? Se os incentivos ao ato de ler ocorrem, por que há ainda preocupação com a falta de interesse dos alunos pela leitura; ou melhor, por que é possível enxergar esta falta de interesse?

Em relação a esses questionamentos, as entrevistas mostram que, de um lado, temos uma professora que diz que existe incentivo ao ato de ler, mas que ele não afeta os alunos. Por outro lado, há as declarações de outra professora da mesma instituição diz que o incentivo não é efetivo por parte de todos os professores e também não ocorre de forma eficaz por falta de conhecimento sobre o procedimento a ser adotado com o material de leitura existente na escola. Além disso, o impasse vivido pela professora 2 – a preocupação dos alunos com objetivos imediatos, tais quais o vestibular e seu empenho em fazê-los enxergar e compreender a necessidade de se criar um repertório de leitura – também é um fator que dificulta o incentivo à leitura.

Há, ainda, mais um fator que foi possível notar por meio das entrevistas e que, conseqüentemente, contribui para a falta de estímulo ao ato de leitura: os professores entrevistados pouco mencionam sua experiência com a leitura efetivamente realizada de textos literários. Notamos que a professora 4 é a que mais fala sobre sua experiência leitora, mas de modo não muito aprofundado. A professora 2 faz referências a textos utilizados em sala de aula em sua ação docente, mas como leitora menciona apenas um texto que a impressionou. O professor 1 tampouco menciona textos, livros e as impressões causadas por estes em suas experiências como leitor; apenas faz menção a um livro trabalhado em sala de aula. A professora 3 não faz referência a nenhum texto ou livro literário; há somente ênfase na importância da leitura na formação do aluno.

Percebemos que, mesmo pedindo a eles que descrevessem a sua trajetória leitora, ela nem sempre foi exemplificada pelos textos ou livros literários que deram suporte para a construção deste leitor. Notamos, pois, que estes professores demonstram não perceber o que constitui a sua construção como leitor. Logo, é difícil o ato de incentivar a leitura, isto é, de auxiliar a construção de leitores se os professores não questionam a própria formação leitora.

O que pudemos perceber sobre estes professores como leitores é que a professora 4 desenvolveu sua formação leitora por meio obras clássicas da literatura. Logo, ela deixa transparecer uma prática docente bastante

instrumentalizada em literatura, sempre preocupada com o período literário e com as características do autor do texto.

Já a professora 2 afirma ser recente a sua trajetória leitora, mas já demonstra a necessidade, como docente, de deixar claro para seus alunos algo que não foi deixado para ela quando estudante: a necessidade da construção de repertório de leitura para que se possa ser leitor. No entanto, ela não detalha de que forma seu trabalho se desenvolve em prol deste objetivo.

O professor 1 também não detalha os passos de sua caminhada em rumo a sua formação leitora; prende-se a generalizações sobre a função da literatura. A seu turno, a professora 3 além de afirmar que sua trajetória leitora foi marcada pela falta de leitura, após a compreensão da necessidade desta formação na vida de um indivíduo, apresenta uma postura de quem venera o texto/livro literário, mas que ainda tem pouca intimidade com ele.

No que diz respeito à discussão do tema sexualidade por meio do ensino de literatura, nos chamou atenção o fato de que todos os professores entrevistados reconhecem a importância da discussão do tema sexualidade, no caso da aula de português, por meio da leitura de textos literários. Porém, todos eles mencionam a complexidade desta discussão no espaço escolar e por meio da literatura. Percebemos que a maior apreensão, para eles, envolvem as possíveis e prováveis reações hostis dos pais dos alunos. Além disso, envolve, para alguns, medo da reação da própria escola e de ações judiciais dependendo da faixa etária dos alunos.

5.2 As Representações da Discussão do Tema Sexualidade em Aulas de Português *versus* Momentos Específicos de Debate

Nesta categoria analisaremos um aspecto que se fez presente durante as entrevistas: as representações dos quatro professores no que se refere à discussão do tema sexualidade dentro da disciplina de língua portuguesa por meio de textos literários e em momentos nos quais tal debate quebra a rotina escolar, o que denominaremos como “momentos pontuais” (professor 1, anexo A).

A respeito do que trata esta categoria, o professor 1 acredita não ser é possível deixar de discutir o tema sexualidade em aula, uma vez que é um aspecto da vida dos seres humanos. Salienta, também, que nem sempre o tema em si está no que ele denomina como programação da escola, mas que, se a sexualidade é um tema inerente à vida humana, ele aparecerá no espaço da sala de aula; logo, sua discussão é pertinente. Deste modo, percebemos um viés bastante humanizador em suas representações acerca da discussão da sexualidade por meio da leitura do texto literário. Para este professor, a sexualidade é um tema que aparecerá na escola e isto, para ele, é um fato, ou seja, não depende da vontade do cronograma previsto para estudo na escola.

No entanto, nos é possível afirmar que o tratamento que este professor dá ao tema é o de que sexo e sexualidade são temas presentes na literatura, mas não tomam o lugar da discussão literária. Em outras palavras, sua discussão ocorre em meio à discussão do texto de forma que o debate sobre o tema sexualidade não suplante a disciplina literatura.

Além disso, para este professor, a discussão que ele denomina com científica acerca da sexualidade é a biológica. Em suas representações, podemos notar que a discussão nomeada por ele como artística é a que contempla os conceitos culturais e sociais sobre a sexualidade. Notamos, pois, que para ele estas duas naturezas – biológica e cultural – da sexualidade estabelecem relação interdependente.

Portanto, para o professor 1, a relação entre os dois aspectos da sexualidade humana estabelece a seguinte dinâmica: a visão social e cultural da sexualidade é um modo de ampliar os pontos de vista, crenças e conceitos no que se refere ao conhecimento fisiológico. Isto significa que, para este professor, o conhecimento biológico sobre o sexo e a sexualidade é necessário, mas não suficiente. E é neste momento que a arte – nesta dissertação, a literatura – tem a possibilidade de tornar mais ampla a noção que se tem sobre sexualidade.

Já em relação aos momentos pontuais de discussão deste tema no espaço escolar, o docente afirma preocupar-se no que diz respeito a este quesito. Os denominados momentos pontuais do ano – como o carnaval, por exemplo – que, segundo o professor 1, são determinados por pessoas de cargos mais altos, não geram discussões tão espontâneas sobre o tema sexualidade quanto o trabalho

sobre este mesmo tema desenvolvidos nas aulas de literatura, em que o debate tem de vir necessariamente a partir do que os textos literários apresentam.

Ele complementa sua ideia dizendo que é na literatura que o aluno tem a oportunidade de observar situações verossímeis dentro de diversos contextos de diversas épocas. Além disso, segundo as representações deste professor, não é o texto lido que mudará a maneira de pensar do aluno no que se refere à sexualidade. Entretanto, o ato de leitura pode levá-lo a refletir sobre ações tomadas e suas consequências, pois o texto apresenta uma situação verossímil.

Ainda segundo suas representações, a educação não se constitui de etapas fechadas em si ou de disciplinas fechadas em si. Ela é um processo contínuo de aprimoramento constante e de possíveis ligações entre aquilo que se aprende em diversas disciplinas. Isto quer dizer que não é, e nem deve ser, apenas a aula de literatura que pode contribuir para a discussão do tema sexualidade.

Portanto, ao tratar o tema sexualidade em momentos pontuais, podemos acabar correndo o risco de falsear uma atitude: dizer que a escola aborda o tema sexualidade pelo fato de existirem momentos específicos para a sua discussão sem se preocupar se estão sendo incorporados no cotidiano da sala de aula. Isto não quer dizer que os momentos de debate sobre sexualidade em sala de aula não ocorram. Significa que, talvez, a escola acabe por dar mais ênfase ao desenvolvimento destes momentos pontuais do que à discussão do tema em sala de aula.

A professora 2, afirma que utiliza em sala de aula textos literários que abordem o tema sexualidade, ainda que não seja um texto previsto pela apostila utilizada na escola. Ela justificou que prefere que os alunos se comportem de forma desorganizada ao invés de vê-los totalmente desestimulados a ler ou participar da aula.

Entretanto, este motivo para escolher um texto que discuta algum aspecto do tema sexualidade deve ser analisado com cautela. Se o tema é apenas para chamar a atenção dos alunos para que eles prestem atenção à aula, ele se torna um objetivo muito pouco abrangente: desconsidera-se o desenvolvimento do ato de ler, como também da função da literatura na formação do sujeito.

Exemplifica, pois, sua fala, com a reação de seus alunos do 1º ano do Ensino Médio quando realizaram a leitura do conto 'Feliz ano-novo'. A reação deles foi de estarecimento, de acordo com a professora. Ela afirma que os alunos

pensaram que um texto assim não pudesse ser de um autor conhecido e consagrado, algo que, na situação descrita, era o oposto disso. Além disso, nos é possível notar que para ela, há a impressão de que esta reação estupefante ocorreu porque a escola ainda exala ares de espaço denominado na entrevista por ela como sagrado; Logo, o professor deveria ser tão santo quanto este espaço sagrado.

Notamos nas representações da professora 2, que a presença da palavra “santo” e “sagrado” (anexo C) estão muito presentes. Desta forma, nos é possível afirmar que, segundo esta professora, o espaço da escola ainda carrega tintas da questão moral pelo fato de que, nos primórdios, o ensino era ministrado por religiosos. Em seguida, passou a ser ministrado por mulheres, porém a cobrança de sua conduta moral era bastante grande se comparada àquilo que era cobrado moralmente de professores homens. Portanto, nesta fala da professora 2, notamos alguns resquícios da associação que se faz entre o espaço escolar e a rígida moral. Assim, podemos compreender por que, para esta professora, a palavra “complicado” (anexo C) define a discussão do tema sexualidade dentro do espaço escolar.

O uso do termo acima é justificado quando ela menciona a discussão da sexualidade na escola pelo fato de que, em suas experiências, ela notou que a sociedade se fecha muito em momentos de possíveis abordagens deste tema. Além disso, ela nota uma diferença grande de discussão sobre o tema sexualidade quando o local no qual se discute é diferente: podemos falar sobre sexualidade fora da escola, em contextos informais; Contudo, a escola continua a ser vista pela sociedade como um espaço sagrado e o professor, pertencente a esse espaço, não deveria abordar o tema sexualidade em sala de aula.

Já no que diz respeito aos momentos pontuais de debate do tema sexualidade na escola, a professora busca traçar um paralelo entre situações recentes vividas como professora e as vivenciadas por ela como aluna. Para ela, como professora na escola onde leciona atualmente, o ato de mostrar um documentário em sua sala de aula, em que meninas engravidaram na adolescência e contam como é o dia a dia de uma garota muito jovem e mãe, foi notavelmente produtivo para discutir o tema sexualidade. Em seu ponto de vista, foi muito mais produtivo do que sua experiência quando era aluna, em que, na escola onde estudava, foram mostradas figuras de órgãos genitais desfigurados por diversas

DSTs. Tal situação, para ela, apenas a chocou e não ensinou nada a ela a respeito de sexualidade.

Percebemos, pois, que a professora, como aluna, recebeu apenas instruções e informações apenas fisiológicas sobre a sexualidade. Já como docente, ao mostrar o documentário à turma, no qual os aspectos psicológicos e sociais da sexualidade são discutidos, buscou contemplar um aspecto do tema que a escola não fez quando era aluna. Assim, houve uma quebra de paradigma quanto ao papel da escola no que diz respeito à abordagem do tema sexualidade.

Nas representações da professora 3, o tema sexualidade deve ser discutido de modo “claro, direto e sem preconceitos” (anexo C). Ela defende, também, que não seja uma discussão própria apenas para uma das disciplinas escolares. Logo, a professora acredita que não é apenas a biologia que deve abordar o tema sexualidade, mas que a literatura também tem formas pertinentes de debater este assunto.

Notamos, pois, que as representações desta professora passam por noções de que as disciplinas escolares têm contribuições diferentes para dar em relação ao mesmo assunto. Portanto, para ela, a ideia de que as disciplinas escolares são totalmente segmentadas em suas áreas de conhecimento não é algo interessante. Além disso, nos é possível afirmar que a professora, quando diz que a literatura tem maneiras pertinentes para abordar temas referentes à sexualidade, dá mais destaque à discussão desse tema em uma disciplina escolar em detrimento a um momento pontual de discussão do tema.

Desta forma, podemos perceber algo bastante diferente das representações dos outros professores em relação àquelas da professora 3: ela não cita a utilização de momentos pontuais para abordar o tema sexualidade. Seu enfoque sobre o debate deste tema se dá somente acerca daquilo que cada disciplina escolar pode contribuir para a abordagem do referido tema. Portanto, pelo fato de sequer comentar os momentos pontuais de abordagem do tema sexualidade, suas representações apresentam noções de que deve haver uma separação entre o que a escola deve dar prioridade para discussão e o que cabe à sociedade discutir com mais propriedade.

A professora 4 afirma que não busca especificamente por textos que façam referência ao tema sexualidade para trabalhá-los em sala de aula, mas que, se eles aparecem ela não deixa de utilizá-los com os alunos. Além disso,

complementa dizendo que, se for um texto adequado ao conteúdo trabalhado em dado momento em sala de aula e que, neste texto literário tenha alguma menção ao tema sexualidade, ele será trabalhado tão naturalmente quanto outro. Ela diz, ainda, que assim como o trabalho com esses textos devem ocorrer de forma natural, o seu aparecimento também deve ser assim.

Percebemos inicialmente que a postura desta professora se mostra comprometida com a leitura do texto literário independentemente de o texto mencionar ou não o tema sexualidade. Em outras palavras, se um texto literário deve ser lido para aumentar o conhecimento dos alunos em literatura e aprimorar sua formação leitora, ela os trabalha em sala de aula não importando se tal texto aborda algum aspecto referente à sexualidade. Por outro lado, trabalhar apenas aquilo que a programação da escola prevê deve ser observado com certa cautela: por vezes, conforme as representações dos professores 1, 2 e 3, existe a necessidade de discutir assuntos que fogem um pouco do estritamente proposto, mas que são necessários para a discussão naquele momento e a disciplina escolar tem a possibilidade de promover tal discussão. Logo, prender-se demais ao cronograma talvez não seja algo tão pertinente.

Ao discutir sobre o modo pelo qual a escola deveria debater temas relativos à sexualidade, a professora pergunta a que etapa da educação básica fazemos referência. Especificamos que tais menções deverão ser referentes ao Ensino médio. Ela afirma achar interessante palestra de agentes externos – profissionais da área da saúde – como uma possibilidade de debate, já que, para ela, a discussão em sala de aula ocorre naturalmente por meio de textos.

Além disso, a professora salienta o papel do professor de biologia e das palestras já mencionadas aqui para esclarecer os alunos acerca de doenças. Contudo, a professora reafirma que a discussão sobre sexualidade deve envolver a escola toda e que é necessário que seja feita em momentos nos quais o tema surge.

Através destas afirmações, percebemos que a professora acredita que a discussão acerca da sexualidade deve acontecer por meio de textos literários. Porém, ela dá mais ênfase ao debate fisiológico sobre o tema. Afirmações como estas nos fazem lembrar que os aspectos biológicos ainda são considerados um terreno de discussão mais segura em sala de aula, uma vez que os aspectos psicológicos e sociais presentes no tema sexualidade abarcam, também, crenças,

valores, medos, preconceitos, tradições e conflitos. Por isso, tornam a sua discussão algo mais “espinhoso” e “polêmico” (anexo D).

Logo, a professora 4 se contradiz fazer todas estas afirmações. Podemos afirmar isto porque ela diz acreditar em uma discussão supostamente natural sobre sexualidade por meio das disciplinas estudadas na escola e acrescenta que o assunto deve ser debatido em momentos nos quais surge em sala de aula, buscando não quebrar a rotina escolar para abordá-lo. No entanto, esta naturalidade corre o risco de ficar comprometida no momento em que um agente externo se apresenta em um momento pontual para tratar de questões relativas ao tema sexualidade e que dá apenas enfoque fisiológico sobre o assunto.

Justificamos nossa afirmação de que a naturalidade torne-se comprometida por vários fatores: a rotina escolar é alterada para que um dado tema seja abordado; este tema não se manifestou naturalmente em todas as turmas ao mesmo tempo e se assim ocorreu em várias, não surgiu da mesma forma; não há convivência entre o agente externo e os alunos. Logo, este tipo de discussão não pertence ao espaço escolar, mas à sociedade.

Analisamos até aqui as representações dos quatro professores entrevistados no que diz respeito à abordagem do tema sexualidade por meio da leitura literária em contraponto com momentos pontuais de discussão do tema na escola. Passemos, pois a tecer algumas considerações pertinentes.

O professor 1, em sua fala, demonstra um ponto de vista menos instrumental do ensino de literatura/leitura no que se refere à discussão do tema sexualidade por meio de textos literários. Notamos isso no momento em que o professor argumenta que nem sempre, em sala de aula, é possível seguir a programação da escola e que os temas inerentes aos seres humanos surgem no espaço escolar.

Contudo, ele defende a ideia de que estes temas que fazem parte da vida humana, assim como a sexualidade, tem mais efeito se abordados em sala de aula por meio da leitura literária, no caso da língua portuguesa, do que se discutido em momentos pontuais. Além disso, tem em mente que o ato de leitura de tais textos não mudará automaticamente as representações de seus alunos acerca da sexualidade. Entretanto, concede a eles a possibilidade de observar, analisar e refletir sobre o tema por meio de textos repletos de verossimilhança.

Nas manifestações da professora 2, percebemos que suas representações sobre a discussão do tema sexualidade quando realizadas no espaço escolar são denominadas pelo adjetivo “polêmicas”. Notamos isto porque ela percebe que a escola ainda é tida como um espaço assexuado e, neste aspecto, contrário à natureza humana.

Por essa razão, nos é possível notar que ela busca uma atitude emancipatória no que se refere à abordagem deste tema em sala de aula. Percebemos isto pelo fato de que ela utiliza textos literários e outros gêneros textuais, como o documentário, para debater estes temas em sala de aula. Desta maneira, ela busca a ruptura do paradigma de que para discutir o tema sexualidade haja necessidade de momentos pontuais – como os que ela menciona ter vivido quando era aluna – e reafirma a postura de que o professor deva discutir este tema durante a rotina da sala de aula.

A professora 3 não chega a cogitar ideia de momentos pontuais. Suas representações são pautadas pelo fato de que a abordagem do tema sexualidade deva acontecer em sala de aula, por meio da contribuição possível que cada disciplina escolar possa apresentar.

Assim, percebemos que, segundo esta professora, a escola deva contribuir de modo adequado a seus propósitos com a abordagem do tema sexualidade e, podemos inferir que aquilo que ultrapassa as possibilidades da instituição escola deva ser discutido por outras instituições sociais.

Por fim, as representações da professora 4 se apresentam de modo contraditório. Ela diz crer na discussão do tema sexualidade por meio de textos literários ao mesmo tempo em que dá mais ênfase ao trabalho instrumental da disciplina e também à abordagem do tema sexualidade por meio de momentos pontuais. Foi possível para nós perceber tais contradições no momento em que a professora diz que não busca por esses textos, trabalha-os somente se estiverem estritamente de acordo com a matéria trabalhada naquele momento e apoia bastante ideia de que o professor de biologia e agentes externos, como profissionais da saúde, devam discutir questões relacionadas com o tema sexualidade.

Portanto, podemos afirmar que entre estes quatro professores entrevistados, no que diz respeito à discussão do tema sexualidade por meio da leitura de textos literários e também através de momentos pontuais de discussão, há representações variadas sobre a abordagem deste tema no espaço escolar. Estas

representações manifestadas são apoiadas em suas crenças, valores, medos, preconceitos e verdades construídas ao longo de suas vidas no que se refere à discussão deste tema no espaço escolar.

5.3 Leitura Regulada Socialmente

Nesta última categoria, analisaremos a relação social entre leitura literária e gênero de seus leitores. Em outras palavras, de que forma o fato de pertencer ao sexo masculino ou feminino influencia a reação dos leitores quando se deparam com a leitura de um texto literário que aborde o tema sexualidade.

Em relação à fala do professor 1, notamos que ele percebe certa diferença de reação entre os alunos e as alunas do Ensino Médio quando o texto literário discutido em sala de aula aborda questões referentes à sexualidade. Ele afirma que enquanto os alunos, mediante a leitura destes textos, buscam demonstrar que sabem mais sobre sexo e sexualidade do que realmente sabem, as alunas demonstram certo constrangimento no ato de socialização da leitura do texto em sala de aula.

O professor afirma, ainda, que no que se refere à reação mediante tais leituras, não há grandes diferenças de manifestação de alunos e alunas de sua época como estudante e dos alunos e alunas de hoje. Apenas ressalta uma diferença social entre essas épocas que o deixa bastante alarmado: a banalização do sexo e da sexualidade em prol somente do próprio prazer físico.

Nas representações deste professor, notamos que ele não vê necessidade destas manifestações que ocorreram e que ainda acontecem quando se lê um texto literário que se refere, de algum modo, ao tema sexualidade. Podemos afirmar isso pelo fato de que percebemos, na análise da entrevista e nas outras categorias, que o professor 1 acredita que os textos literários possam discutir o tema sexualidade pelo fato de apresentá-lo de modo artístico e verossímilhante, uma vez que é um tema inerente à natureza humana.

Contudo, ainda considera a discussão da sexualidade por meio da literatura um assunto complexo. Adjetiva-o desta forma pelo fato de que teme alguma reação agressiva por parte dos pais dos alunos; mais especificamente das alunas.

Notamos, pois, que estas representações estão impregnadas de segmentação social de comportamento de gênero. Em outras palavras, percebemos refletidas nas palavras do professor 1 afirmações que envolvem aquilo que se espera socialmente do comportamento sexual do homem e da mulher.

Logo, a exposição exacerbada masculina e o constrangimento feminino em relação a textos literários que discutam algum aspecto do tema sexualidade acabam por obedecer de certa forma a este padrão de comportamento presente em nossa história tanto da sexualidade quanto do desenvolvimento da mulher como leitora.

Tal diferença de comportamento entre alunos e alunas em relação à leitura de textos literários que mencionem algum aspecto da sexualidade coincide com as falas da professora 2. Ela também notou que os comentários sobre sexo e sexualidade que partem dos meninos são mais exacerbados enquanto o das meninas, a seu ver são quase de “repugnância” (anexo B) sobre o tema.

Além disso, a professora 2 percebeu, por meio de suas experiências em sala de aula que as condições sociais dos alunos que frequentam a escola também influenciam em seu comportamento ao se deparar com um texto literário – ou qualquer outro material – que discuta de alguma forma o tema sexualidade. Ela notou que em realidades “mais periféricas” (anexo B), os alunos costumam nomear e apontar os/as colegas que tem a vida sexual ativa dizendo o que eles supostamente fazem ou não.

A professora diz, também, que existe diferença entre garotos e garotas: eles contam detalhes de sua vida sexual utilizando palavrões; elas não manifestam reação de indignação quando são apontadas sobre determinado comportamento sexual e que, por vezes, assumem os atos mencionados. Esta professora diz que tais comentários não passam do campo fisiológico no que diz respeito à sexualidade. No entanto, discutimos nesta dissertação que, por vezes, os aspectos biológicos e sociais referentes à sexualidade, muitas vezes, se misturam, não sabendo onde se inicia um e onde o outro tem início.

Já na escola “não periférica” (anexo B) – sua realidade atual – ela afirma que os alunos tratam os textos como material de estudo e que as discussões acerca da sexualidade que a leitura literária possa gerar são mais camufladas. A professora 2 justifica este adjetivo dizendo que eles tratam as questões inerentes ao sexo e à sexualidade em terceira pessoa.

Além disso, nesta realidade, ela diz que há um comportamento constante nas discussões: culpar a mulher pelos atos sexuais tidos ainda como reprovados pela sociedade. Somado a isso, neste tipo de realidade, ela afirma que, quando uma aluna é nomeada ou apontada sobre sua vida sexual, a estudante costuma se ofender bastante.

Percebemos, então, nas representações da professora 2, que a reação dos alunos e alunas é diferente no que diz respeito à leitura de textos literários que abordem algum aspecto da sexualidade. Essa reação dos diferentes gêneros se difere também em realidades sociais diferentes.

Percebemos, ainda, em suas falas sobre sua realidade atual, que os comportamentos sexuais segmentados para garotos e garotas ainda é uma questão bastante presente, principalmente no que se refere às garotas. Na realidade anterior na qual ela atuou em sala de aula, é o comportamento dos garotos que se manifesta dentro do padrão histórico: mostrar conhecimento exacerbado sobre sexo e sexualidade.

Portanto, podemos afirmar que a reação dos alunos e alunas mediante textos literários que abordam o tema sexualidade ainda está impregnado de crenças, valores, preconceitos, medos e verdades tecidas no decorrer de nossa história no que diz respeito à sexualidade. Por isso, as reações aos textos literários que mencionam o referido tema não teriam como se diferir daquilo que o leitor crê que seja certo ou errado.

É importante dizer, também, que algumas reações da professora 2 apontam para uma mudança de representação no que diz respeito à discussão da sexualidade por meio da literatura. Afirmamos isto pelo fato de que, quando aluna, ela mesma considerava a literatura como “santa”, “sagrada”, logo, assexuada. Suas experiências de leitura na universidade fizeram com que ela começasse a modificar seu modo de notar a presença da sexualidade no texto literário e apoiar a sua utilização e discussão em sala de aula.

Já nas representações da professora 3, não notamos grandes manifestações sobre a diferença de reação entre alunos e alunas no que diz respeito à leitura de textos literários que abordem o tema sexualidade. Notamos que, para ela, durante a entrevista, as questões da leitura e da formação leitora predominaram em suas respostas.

Podemos justificar este tipo de atitude por meio de alguns fatos importantes revelados na entrevista: a professora 3, em sua formação leitora na época de aluna da educação básica, teve pouco acesso a livros literários. Ela percebeu na graduação a necessidade de aprimorar sua formação leitora para que pudesse ser professora de língua portuguesa. Com isso, o seu contato maior com a literatura se deu em idade adulta.

Logo, podemos inferir que, no seu caso, a maturidade tenha feito com que ela não observasse ou não tratasse de modo polêmico a discussão da sexualidade por meio da leitura de textos literários. Além disso, ela sentiu em sua formação leitora algo mais fundamental do que a discussão de um tema por meio do texto literário: a falta de textos literários em sua formação.

Isto justifica o fato de que, quando a professora 3 trabalha com um texto literário em sala de aula que aborda algum aspecto inerente à sexualidade ela o adjetiva como um estudo “normal” (anexo C). Além disso, percebemos que ela parte do texto literário que aborda algum aspecto de ordem sexual para traçar um paralelo entre o porquê tal época/sociedade encarava determinado assunto de determinado modo e de que forma encaramos hoje.

A professora 3 deixa claro, em outros momentos da entrevista, que a discussão do tema sexualidade ainda é muito complexo pelo fato de que a sociedade e os pais ainda são muito fechados para debater este assunto. No entanto, para ela, é função da escola, por meio das disciplinas escolares, discutir temas presentes na vida dos seres humanos e debatê-los à medida que se faz necessário e de acordo com a contribuição da disciplina em questão, neste caso, a literatura.

Logo, notamos que as representações desta professora sobre leituras reguladas socialmente são as seguintes: uma pessoa que passou pela privação do acesso ao livro e aos textos literários e que, por esse motivo, vê na leitura literária muitas vantagens quando lida de fato e discutida em sala de aula, inclusive para abordar o tema sexualidade.

A professora 4 afirma, assim como o professor 1 e a professora 2, que há diferença no comportamento de alunos e alunas do Ensino Médio no que diz respeito à leitura de textos literários que abordem o tema sexualidade. No entanto, ela aponta uma semelhança e uma diferença em comparação à fala dos outros professores mencionados: os meninos fazem, de fato, “comentários mais

maliciosos”, procurando demonstrar que a sexualidade é um assunto bastante comum para eles; porém, as meninas têm assumido certas posturas em relação à sexualidade que a professora tem notado serem diferentes de posturas de épocas anteriores. Tais posturas dizem respeito a tratar o tema sexualidade com mais “naturalidade” e “tranquilidade” (anexo D).

Notamos certa diferença entre a fala desta professora e do professor 1. Podemos inferir que esta divergência esteja centrada no fato de que um homem discutindo temas referentes à sexualidade na presença de garotas ainda cause certo constrangimento, ao passo que, uma mulher abordando o mesmo tema com suas alunas, a situação se apresenta de modo mais tranquilo.

Notamos, também, a diferença de reação entre a professora 4 e a 2. Esta diz que a reação de suas alunas em sua realidade atual é a de distanciamento e estarecimento em relação ao tema sexualidade, além da tendência de culpar as mulheres por atos que envolvam o tema sexualidade. Podemos, também, fazer a inferência de que a diferença de comportamento na relação entre professoras e alunas reside no fato de que a professora 2 tem pouca diferença de idade com suas alunas. Portanto, a discussão sobre o tema sexualidade tome nuances de opiniões pessoais, isto é, manifestações das próprias crenças e valores. Já com a professora 4, tais discussões tomem corpo de aula e instrução mesmo em relação ao tema referido.

Esta professora é, também, a única a mencionar épocas anteriores em que o tema sexualidade era considerado um “tabu” (anexo D). Ela exemplifica esse comportamento social com a adaptação do livro *Gabriela*, de Jorge Amado, para a televisão, dizendo que ali é possível ver como era o acesso das mulheres a livros em épocas anteriores em nosso país.

Isto significa que nas representações desta professora podemos notar que ela tem consciência de que o tema sexualidade ainda é de discussão complexa, principalmente no que se refere a sua abordagem em função da faixa etária dos alunos, ou seja, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contudo, ela percebeu, também, que atualmente tem ocorrido uma mudança paulatina no comportamento sexual das meninas e, pelo fato de adjetivá-lo como “natural” e “tranquilo”, percebemos que a professora 4 acredita que o tema sexualidade, para si, seja algo caracterizado também desta forma.

Desta forma, nos foi possível notar que, nesta categoria, as representações dos professores se manifestaram por meio daquilo que perceberam nas reações de seus alunos e não em comparações históricas entre épocas e seus respectivos comportamentos manifestados por meio de textos literários. Isso nos leva a perceber que os professores buscaram não discutir as representações do tema sexualidade nos textos literários em si durante a entrevista, mas nas reações que estes textos literários causam em seus alunos como leitores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo principal era analisar de que forma professores de português/literatura do Ensino Médio encaram os textos literários que se referem, de algum modo, ao tema sexualidade tanto no papel de leitor quanto em sua ação docente. Após a realização das análises das entrevistas em função da teoria apresentada nos três primeiros capítulos desta dissertação, juntamente com a produção de categorias surgidas dos pontos mais marcantes destas entrevistas buscando evidenciar as representações destes professores sobre o tema aqui debatido, podemos estabelecer algumas reflexões e considerações.

Em relação ao modo pelo qual o tema sexualidade deveria ser debatido na escola, pudemos notar que termos como ‘complexo’ e ‘polêmico’ permeiam o discurso dos professores. O receio que transparece nas entrevistas é o da possibilidade – em alguns casos, já presenciada – de alguma reação hostil dos pais de alunos e, principalmente, dos pais das alunas.

As análises também nos mostraram que estes professores se preocupam com a formação leitora de seus alunos. Eles acreditam, também, que a sexualidade possa – e deva – ser discutida por meio da leitura literária. Justificam essa afirmação por meio do viés social e cultural pelo qual a literatura aborda os diversos temas que se referem à sexualidade.

Ainda que suas justificativas sobre a discussão da sexualidade por meio da literatura sejam semelhantes, suas representações a respeito da importância da literatura na formação do aluno apresentam certas peculiaridades manifestadas por cada um deles em seus atos de fala: ampliação do olhar proporcionada pela manifestação artística (professor 1); construção de repertório de leitura (professora 2); transformação do ser humano a partir do ato de leitura (professora 3); formação da consciência e a crença do aprimoramento do vocabulário (professora 4).

Percebemos, pois, que a maioria destas representações vai ao encontro de algumas ideias discutidas nos capítulos 1 e 3 desta dissertação: a percepção do trabalho artístico e da verossimilhança dos textos trabalhados com o intuito de ampliar a visão de mundo; a transformação subjetiva/social que pode ocorrer a partir do ato de leitura; a construção de repertório de leitura e o consequente aprimoramento das interpretações.

Porém, ter consciência da importância do papel da literatura na formação do aluno e estar de acordo com a ideia de que a leitura literária possa desencadear discussões acerca do tema sexualidade, não significa que os professores entrevistados tenham consciência de seu próprio processo de formação leitora. Eles demonstram não ter consciência de sua formação leitora. Notamos isto por meio de dois fatores: a falta de desenvoltura para falar sobre textos e livros literários quando pedimos para que eles relatassem sua trajetória leitora; a falta de busca pela formação leitora por parte de seus alunos.

No que diz respeito ao primeiro fator apenas a professora 4 falou com desenvoltura sobre suas experiências de leitura. Mesmo assim, ela discute sobre tais experiências mais por nomes de autores do que por meio dos textos literários que ela leu de fato. A professora 2 afirmou que seu interesse pela literatura se deu de modo tardio, isto é, a partir do final do Ensino Médio. A professora 3 disse ter notado efetivamente a necessidade da formação leitora quando estava cursando Letras. O professor 1 falou bastante sobre as suas representações sobre a função do texto literário e, apesar de ter dito que sua formação leitora foi uma caminhada, não mencionou detalhes deste caminho.

Esta falta de desenvoltura em discutir literatura e não apenas aspectos inerentes a ela desembocam no segundo fator. Em outras palavras, se a formação leitora destes sujeitos não está muito bem definida para eles, torna-se bastante complicado incentivar a formação leitora dos alunos.

Em relação à leitura de textos literários que envolvam o tema sexualidade ocorridos em sala de aula, as análises apontam que os professores notam que ainda há reação divergente no comportamento de alunos e alunas. Tais comportamentos, na maioria das vezes, manifestam traços da nossa história sexual presentes no capítulo 2 desta dissertação: vergonha, repulsa ou constrangimento por parte das garotas; exagero de entusiasmo e demonstração de falso conhecimento do tema por parte dos garotos.

Percebemos, ainda, um aspecto bastante importante: quando questionados sobre como eles encaram esses textos como leitores, nos é possível perceber que as respostas são permeadas pela complexidade do tema. Podemos notar isso pelo fato de que o professor 1 respondeu essa pergunta primeiramente de modo evasivo, respondendo-a depois por meio de outras perguntas da entrevista; a professora 2 mostrou certo discurso emancipatório em relação a esses textos,

dizendo que, inicialmente, ela se chocara, mas, leitura após leitura, habituou-se com textos literários que tratem do tema sexualidade; as professoras 3 e 4 adjetivaram a discussão da sexualidade por meio da literatura por meio de conceitos contraditórios, ou seja, ao mesmo tempo que acreditam ser o tema sexualidade algo natural, normal e tranquilo para discutir com os alunos, sabem que esta discussão é complexa, polêmica e pode causar reações sociais hostis por parte dos pais dos alunos.

Deste modo, podemos afirmar que, para estes professores, o modo de utilizar a leitura literária para discutir o tema sexualidade não está tão claro. O motivo para esta falta de clareza é o medo causado pela grande possibilidade de polêmica que este tema pode trazer juntamente com sua discussão.

Por fim, podemos traçar o seguinte cenário: os professores, por vezes, utilizam textos literários que se refiram de alguma maneira à sexualidade e podemos afirmar isso pelo fato de que, sendo a sexualidade um aspecto inerente ao ser humano, é relativamente fácil encontrar um texto que faça menção a ele. Os professores reconhecem a necessidade de discutir o tema. No entanto, tem noção da complexidade de sua discussão e temem reações sociais agressivas, principalmente dos pais de alunos, ao fazê-lo.

Por fim, ao analisar todos os aspectos apresentados nas entrevistas e evidenciados nas categorias criadas a partir de pontos principais da entrevista o quanto todas essas atitudes endossam o caráter contraditório do ser humano: a dificuldade em discutir um tema tão inerente a sua natureza. Se nos pusermos a pensar sobre esta afirmação, não deveríamos ter dificuldade em discutir algo que nos constitui e que é um traço da constituição de nossa humanidade. Entretanto, nossa formação cultural e social fez com que admitíssemos apenas a discussão da dimensão estritamente biológica deste tema, uma vez que não temos como fugir de suas manifestações. Os aspectos passíveis de camuflagem, tais quais os aqueles que são considerados culturais e sociais acerca do tema sexualidade, acabam por não serem discutidos por envolverem medos, crenças e verdades socialmente construídas.

REFERÊNCIAS

ANNIBAL, S. F. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea**: o contexto do ensino de língua portuguesa. 2009. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília – SP.

ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 409-422.

BARBOSA, R. L. L. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais**: Livros didáticos. São Paulo: Ciência e Arte, 2009.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Leitura: habilidade que pode concretizar a identidade docente. In: CONGRESSO DE LEITURA. 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: COLE/UNICAMP, 2009., v 1. p. 1 – 10.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, v. 28, n. 55, p. 48-54. 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BRANDO, M. F. **Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de orientação sexual**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2008.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDIDO, A. A literatura e a Formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. Universidade de São Paulo, 1972.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 13. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. Os homens e o magistério. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs.) **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v.13, n.24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, 2003.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL PRIORE, M. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995**. 1999. Tese (Doutorado) – Campinas.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: Diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e Práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTHA, A. A. P. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência em poesia. In: **Revista diálogo educacional**. Curitiba, v. 5, n. 16, p. 95-104, set./dez. 2005.

MELO, S. M. M. O invólucro Perfeito: Paradigmas de Corporeidade e Formação de Educadores. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.), **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 115-15.

MORAIS, M. A. C. A formação da leitora brasileira no século XIX. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 377-382.

NOGUEIRA, M. O. G. **A presença da dimensão sociopolítica no trabalho do docente formador**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, A. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>>. 2012. Acesso em: 03 dez. 2012.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização docente no magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Uberlândia **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2006. p. 6167-6176.

RAGO, M. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 479-490.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do Conhecimento Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 27-71.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, E. T. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1998, p. 63-70. (Série Ideias, n. 5).

SOUSA, C. P. et al. Algumas questões a respeito do trabalho escolar. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. **Multiplicidades culturais: projetos e formação de trabalho escolar**. São Paulo: Escrituras, 2007.

SOUZA, E. C. Fabricação de identidades e estruturação de dispositivos pedagógicos: a homossexualidade, a família e a escola. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. **Multiplicidades culturais: Projetos e Formação de Trabalho Escolar**. São Paulo: Escrituras, 2007.

SAVELI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. **Revista leitura: Teoria e prática**, v. 21, n. 40, p. 52-59, mar. 2003

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, H. **Teoria literária**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na escola**: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista 1:

E: Idade?

P1: Cinqüenta e quatro.

E: Ano do término da licenciatura em Letras?

P1: Mil novecentos e oitenta.

E: Agora, sobre a experiência docente... quantos anos você já tá dando aula?

P1: Vinte e... sssssete anos.

E: E áreas de atuação?

P1: Desde quinta série até... até o ensino superior.

E: Ah... você tem alguma informação adicional, que você queira colocar aqui pra gente nesta entrevista?

P1: Como assim?

E: Informação adicional... de... quantos anos, principalmente, pra esta pesquisa, de... Ensino Médio, por exemplo. Quantos anos você deu de aula no Ensino Médio?

P1: Bom. Praticamente, todo tempo eu estive entre Ensino Fundamental, Médio e Superior.

E: Estado civil?

P1: Casado.

E: Filhos?

P1: Três.

E: OK. Agora a gente vai passar para a segunda etapa da entrevista, que é baseada em um roteiro de perguntas. A primeira seria a seguinte: você acredita que, ao mencionar a sexualidade, o texto literário perca, de certa forma, o seu valor estético como obra de arte? Sim e não e por quê?

P1: Não, não perde o seu valor. Muito pelo contrário. Ele exatamente coloca uma visão de arte, uma percepção subjetiva... a partir da ótica do... escritor, do escritor, do poeta, do compositor e... é... e dentro dessa, dessa linha isso, essa subjetividade ela cria exatamente uma sintonia com quem observa sem ser de modo científico.

Então ela permite uma abertura muito maior do que simplesmente os dados científicos de forma objetiva.

E: Relate a sua experiência como leitor antes e durante a sua vida acadêmica.

P1: Bom, des...de, deveria ter provavelmente aí uns 13 anos quando começo com exatamente os clássicos da literatura. Onde eu já vinha fazendo uma... coleção... aqueles / a gente começa com a “Ilha do Tesouro”, e aqueles clássicos e... e vai embora... e já era uma leitura que permitia exatamente o que, uma ampliação do olhar diante das histórias. E depois, é, com a licenciatura, o que faz a gente ter depois aquele olhar mais direcionado, mais restrito, mais... é... esquematizado de de certas observações, mas já com a leitura já permitia essa caminhada legal.

E: E após o ingresso no curso superior, como foi assim... ah... outras experiências de leitura já que você já tinha esse início durante a sua vida escolar que que você pode contar assim pra gente que tem se transformado... ou... se só foi uma continuação dessa caminhada...

P1: Eu percebi que foi mais assim uma continuação. É... embora ali a gente começasse a relacionar muito o texto em sua escrita, dentro de uma época e com o olhar do escritor, dentro de um... de características que situavam exatamente dentro de um ambiente histórico, social, econômico, religioso. Então era o que antes a gen... eu acabava não tendo. Então nesse momento a gente acabava ampliando a leitura crítica, tá. Então ela já tinha um certo direcionamento e aí tinha esse olhar mais em profundidade porque? Porque a gente começava a perceber toda a criação periférica e não apenas do texto em si.

E: E de que forma as disciplinas envolvidas com a literatura estudadas durante a graduação em Letras contribuíram para a sua formação leitora e atuação em sala de aula?

P1: (silêncio) ... Eu não sei se era... por causa dessa leitura anterior que eu fui vendo assim que ela apenas ia complementando já que eu tinha é... um acho que até um fator bem curioso aí também é que junto com a literatura eu tinha já uma leitura de jornal e, principalmente, de... é... por exemplo, n’O Estadão... sempre há uma... um caderno de cultura e isso também ajudava bastante. Então, sempre vinha numa, numa, numa caminhada paralela... e... então isso, no final, nem sei se chegava a ampliar bastante exatamente pela dinâmica do que eu já vinha fazendo durante... durante esse período, mas dá pra sentir que aí é o olhar do professor... é... naquele

momento ampliando para leituras que até aquele momento, às vezes, a gente não acabava percebendo.

E: Você usa em suas aulas textos que envolvam o tema sexualidade? E por quê? Dependendo da resposta... sim ou não... por que esse uso ou essa, esse não – uso?

P1: Olha... tanto é... às vezes a gente segue lá dentro do, da programação da... da escola e muitas vezes também a... aliás, a sala de aula é dinâmica, não dá pra gente nem seguir certos roteiros e nem a gente querer colocar, por que? Porque os temas da... da... da... da vida estão presentes o tempo todo. Então sempre que a temática sexualidade vem, assim como outros temas, ela sempre está presente. Então fatalmente a gente acaba tendo que falar de uma forma direta ou indireta e... aí a gente usa os recursos que a gente tem em mãos, como não vamos tratar da ciência propriamente dita, então a... literatura... a arte vai permitir exatamente esse olhar.

E: E... e pra você, qual que é a função da literatura na formação do aluno?

P1: Ampliar olhares.

E: Você poderia especificar um pouquinho mais?

P1: Quando a gente vem de 2 mais 2 dá 4, que é muito científico e também meio relativo aí... é... no momento em que a... a subjetividade está presente, então cria, faz com que as pessoas tenham a percepção que vai além não apenas do relacionamento direto, mas depois outros sentimentos também envolvidos. Então não apenas... é... na na relação direta do tema, mas há outras tantas relações que só a literatura permitiria isso.

E: E de que modo você acredita que a escola deva discutir temas referentes à sexualidade?

P1: (Silêncio. Suspiro) ... Isso... isso é complicadinho né. Até porque a gente sempre... sempre viveu que como a gente tem que trabalhar que o normalmente o pessoal fala que a escola ta, ta toda errada. Mas, é... talvez aí a... a... a... questão seja, além de uma programação que a gente tem... que está dentro da grade curricular... mas ela pode estar... móvel. Por que? Porque, conforme a... os acontecimentos aparecem na escola, aí é nesse momento que a gente tem que ter o dinamismo de perceber, de se envolver e de tratar do tema. Então... isso de pegar, ou se estamos preparados ou não, pelo menos ter de buscar é... esclarecer, porque, a... a escola, ela é dinâmica, ela não é fechada, conforme as pessoas acham que que seja. Então no momento que o tema surge, é hora de realmente ampliar. Porque é a hora da curiosidade, é a hora em que o... por por algumas circunstâncias, seja

na cidade, seja no estado ou no país, então o tema ele... ele explode ali e não tem jeito de fugir. Aliás o melhor, o melhor caminho é exatamente discutir esses temas presentes.

E: E como você procede ao se deparar com... Desculpe... recomeçando: Como você procede ao se deparar com a presença de um texto literário que envolve questões de ordem sexual como leitor?

P1: (Silêncio) ... Bom, aí... aí é a extensão da... da nossa vida, já que o... que a temática sexual ela faz parte do... do... do nosso dia a dia. Então... ela apenas... é... vai... vai em algum momento colocar uma... uma situação é... em que há sintonia ou não. E aí é a hora que, ãh... no... no... no mínimo permite a gente pense sobre o tema porque, até porque a gente tem uma formação pessoal, tem uma formação social, tem um... N formações e dentro dessas formações a gente mais ou menos se situa ou... ou tem sintonia ou não. Ou o avesso disso.

E: E em sala de aula? Como docente, como você procede ou procederia com um texto que entra nessa temática que... faça alguma referência à sexualidade.

P1: Bom... um monte de reticências assim a gente coloca? (risos) Até, até porque a... a... até porque ao mesmo tempo que deveria ser um tema... simples da gente lidar, acaba sendo complexo. Ainda mais nos últimos, nos últimos tempos... é o que você fala ao mesmo tempo poderia ser esclarecedor como pode ser estarecedor. Então... a gente... tem que procurar... no... no mínimo um certo equilíbrio, observar aí a... a faixa etária dos alunos, mas se a gente pega alunos do Ensino Médio, é... já o conhecimento deles já, já acaba sendo grande. O... apenas a preocupação é se isso é uma temática distorcida. É que não sei se a leitura deles seria tão clara, até porque é... normalmente também as... mídias, além do texto literário, as mídias estão fortemente presentes aí na... na... no dia a dia dessa molecada. E... é... pensamentos, vamos dizer, distorcidos também levam o pessoal a achar que a vida é também é puramente sexual, sendo que a gente sabe da afetividade, do envolvimento, do... do... de outros tantos relacionamentos e de responsabilidade. Então... é... a gente, no mínimo tem que buscar esse equilíbrio pra conversar com a molecada também. Mas não deixa de ser interessante.

E: Alguma informação a mais que você gostaria de... de comentar sobre esse tema que envolve tanto as leituras que você teve desde o início da sua vida leitora, passando pela vida acadêmica, ou desse... dessa... discussão digamos assim... da... da sexualidade por meio da literatura...

P1: É tem, tem um fato que sempre me, me deixou um pouquinho... um pouquinho preocupado... é... que é o fato de nem sempre a gente tem... apesar desse... desse dinamismo da... da escola e tudo mais... aqui em Presidente Prudente, de vez em quando... na Diretoria de Ensino, o pessoal, alguém pensa, aí não sei porque tem que ser no carnaval... o pessoal volta e meia... é... alguém decide falar que a gente tem que falar sobre sexo em pleno carnaval, sobre drogas em pleno carnaval, sobre AIDS em pleno carnaval, como se ali fosse o único momento em que o pessoal... trepasse... que até é mais ou menos isso em sala de aula, eu acabei falando mais ou menos nesses termos, o que assustou um pouquinho o pessoal... mas... é... desde o momento em que a gente note esse relacionamento, desde o que os textos apresentam, é... no mínimo ele permite uma... uma... é... a partir da leitura por que? Porque se vive essa... esse momento... mas depois a pessoa encaminha. Não é a literatura que vai alterar a forma de pensar, mas ela, no mínimo essa leitura ela permite que se faça uma reflexão e... a partir dessa reflexão... ele se direcione melhor na vida. Então nós temos... é... autores fortíssimos dentro desse contexto, mas que... que talvez em vez de uma... é... talvez na... bom aliás já teve até momentos em que, em uma leitura em sala de aula... é... cheguei a perceber uma... um rubor... ah... algumas... adolescentes ficaram vermelhas pra caramba no momento em que estávamos lendo O Cortiço e... e aí quando eu percebi que na verdade já estava tenso a questão, mas aí deu pra suavizar e perceber que é... faz parte do relacionamento humano e aí foi a hora de buscar um equilíbrio novamente... até foi até curiosa essa, essa tensão, mas... mas que foi essa leitura que permitiu que nem sempre numa... num papo espontâneo acaba acontecendo. Sempre no papo espontâneo parece que a coisa vale qualquer coisa, vale qualquer ação, qualquer atitude, o importante é ser feliz e... na... na... sempre a literatura ela permite que no final cada ação traz conseqüências. E, a partir daí, acho que isso dá uma boa orientação pra vida. Aliás, a cada momento que permite uma reflexão... acho que é isso que... que se torna mais importante.

E: Por que você caracteriza como curioso a... essa reação da.. das meninas em relação ao livro O Cortiço?

P1: Porque parece que enquanto a leitura estava solitária... parece que caminhava. Então, no momento que ela foi socializada ali... É... parece que tomou uma... uma intensidade maior nesse... nesse momento. Parece que estava muito... muito explícito né... a partir do... do... do O Cortiço, de Aluísio Azevedo... parecia que estava

muito, muito escancarado. Mas a isso... é... ... pras men... pra algumas... naquele momento... criou então é... um... uma certa vergonha... é... não sei se não tinham conhecimento do fato... é... não sei... ou o fato de estar coletivamente ali... é... então criou essa, essa certa tensão. Mas aí depois deu pra, pra dar uma baixada e mostrar que isso é... é parte da vida e aí a coisa caminhou sem nenhum (risos) sem nenhum problema, sem nenhuma reclamação de pai e mãe, né, porque estava lendo é... esse texto.

E: E isso é uma reação comum nas meninas ou comum nos adolescentes em geral? Dessa faixa etária do Ensino Médio. Esse constrangimento quando se socializa o tema sexualidade por meio da literatura, por meio de um texto literário.

P1: Essa reação, normalmente, é... é das meninas, mas os rapazes, já que os rapazes, eles... eles procuram demonstrar que já sabem tudo. Então, é... eles têm uma reação oposta. Em vez da vergonha, eles já normalmente encaram como se já conhecessem tudo e tal... o que não é verdade.

E: E... na sua época de escola, antes da vida acadêmica... é... as reações eram parecidas ou tinha alguma divergência em relação a esse tipo de texto.

P1: Normalmente o pessoal falaria que 'na minha época', mas minha época é agora, e não aquela. Mas, no tempo de escola, como você disse (risos)... O tempo de escola... é... eu não vejo diferença. Eu não vejo diferença. É... o que tinha que se fazer... o... as leituras eram feitas normalmente e eu não vejo tanta diferença não. Hoje dá a impressão de que eles têm mais informação, mas acho que só as informações... em função de mídias e tantas facilidades, elas... é... acabam um pouquinho distorcidas. É que hoje, normalmente, o que se prega é que o importante é ser feliz. Você ser feliz. Não importa o outro. E não é por aí, já que nós temos uma relação humana. Tudo que você faz tem uma relação direta com o outro e você ser feliz sem o outro estar feliz... ou... é... haveria uma situação contrária também. Então já que em toda essa relação, no mínimo, tem que se buscar um equilíbrio, uma relação em que os pares estejam bem.

E: Algo mais que você gostaria de complementar sobre essa entrevista?

P1: É... eu sei que esse tema é muito interess... interessante... muito pertinente, já que nós tamos numa... numa época em que ao mesmo tempo que a gente fala que está tudo escancarado aí, mas é... muita dúvida a respeito. Aliás está faltando muito esclarecimento, muita... muita atenção, muita... é... acho que está na hora de o

pessoal assumir uma responsabilidade maior. E quando você fala responsabilidade não é dar o nome depois pras crias que surgem depois desse relacionamento não.

E: Então como se desenvolveria essa responsabilidade?

P1: Mostrando exatamente que cada... ação... traz... conseqüências, né. E... então, você... se... se a pessoa pensa... é... nessa relação, no mínimo, ela tem que pensar que depois... traz resultados, traz conseqüências, e a pessoa tem que estar preparada, tem que estar madura pra, pra assumir essa responsabilidade.

E: Muito obrigada.

P1: De nada.

Anexo B

Entrevista 2

E: Idade?

P2: Vinte e quatro anos.

E: Ano do término da licenciatura em Letras?

P2: Dezembro de dois mil e nove.

E: Na sua experiência docente, quanto... há quantos anos você já dá aula?

P2: Bom, entrei na sala de aula quando eu tava no terceiro ano da faculdade, 2008.

Então, já contabilizam quatro anos.

E: E áreas de atuação? Só língua portuguesa, Ensino Médio... tem mais alguma?

P2: Olha, de tudo um pouco eu já fiz, porque eu entrei como eventual, mas é... hoje, efetiva eu to com francês, com língua portuguesa de quinta série ao terceiro colegial.

Tenho salas de quinta e tenho salas de primeiro colegial.

E: E... tem alguma informação adicional que você queira falar sobre a sua formação... ou a respeito de... alguma coisa relativa à sua formação.

P2: Bom, é licenciatura mesmo em Letras, apesar que a faculdade que eu fiz foi a UNESP de Assis, ela dá uma formação mais, vamos dizer assim, pra pesquisador do que pra licenciatura, que isso eu já constatei durante a faculdade, quando eu pude comparar a realidade de sala de aula com o que eu via e agora nesses outros anos eu só fui afirmando, o que causa aí um descompasso no meu perfil, vamos dizer, docente, o choque, o conflito.

E: Estado civil?

P2: Solteira.

E: Filhos:

P2: Nenhum.

E: OK. Vamos passar então para a segunda etapa da entrevista, o roteiro de perguntas. Me diga uma coisa: você acredita, que ao mencionar sexualidade, o texto literário perca, de certa forma, o seu valor estético como obra de arte? Sim ou não, talvez e por quê?

P2: Bom, o interessante é que quando tem sexualidade, é que chama a atenção deles, dos jovens, porque, querendo ou não tem alguns setores que parece que é proibido o professor falar. Tem palavras que até eu, até brinco com eles que eu vou

fazer um vocabulário de palavras que um professor não pode falar, como 'excitar', é... não sei... 'levantar'... ou 'ficar... é duro'... essas coisas que o professor não pode usar. Eu até brinco com eles nesse sentido. Então, às vezes, quando o professor tá tratando de sexualidade, infelizmente, resvala mais pro lado corporal, o lado mesmo sexo. Eles não conseguem ver quando você tá tentando mostrar um erotismo, o que aquilo faz parte da cena. Mas, por outro lado, tirando esse, essa parte de... esse deslumbramento de 'eh'... começa a gritar... começa a fazer piadas... assim de jargão pesado... ele... é um ponto que você usa pra chamar atenção... porque só a... a questão pra eles de... por exemplo, você paga um texto do século XVIII, de pegar não mão e ficar naquilo só é muito chato, é muito maçante, ainda mais que os textos são totalmente descritivos. Quando pega uma situação de sexo, querendo ou não, a de sexualidade, eles... chama atenção, mas eles acabam se fixando no primeiro ponto na parte do contato corporal e pronto.

E: Sim, sim, mas você, pessoalmente, acredita que o texto perca, de alguma maneira, o... o valor estético dele, como obra de arte, pelo fato de ter algo relativo à sexualidade?

P2: Eu acredito que não. Não, nem um pouco, porque eles estão envolvidos com isso o tempo todo, eles tem que saber separar. Pra mim, não perde não, por mais que, eles acabam fixando nisso, não, não perde.

E: E... você poderia relatar pra gente, por favor, a... sua experiência como leitora antes e durante a sua vida acadêmica?

P2: Antes... eu lia, por mais que depois eu optei por fazer Letras, eu lia porque eu era obrigada. Porque, realmente, eu nunca tive uma instrumentalização... nenhuma... sensibilização por parte do professor. Pra eu atingir... é... ler por prazer, eu já tava no finalzinho do Ensino Médio. Antes disso é porque valia nota, por uma série de coisas. Porque eram textos difíceis. Até mesmo eu lembro que pra eu... é... ler 'Dom Casmurro', esses livros que são cânones, demorou pra eu conseguir. Eu pegava e largava porque era muito difícil. Mas pra mim foi bom, porque hoje eu entendo a... visão deles. Durante a faculdade, sim, que eu peguei o ritmo de ler, por gostar. Aí pra substituir... é... como substituição de um lazer meu... Ah invés de eu assistir novela, aí eu fui substituindo paulatinamente por livros, mas, realmente, antes para mim, era mais uma questão de obrigação.

E: E de que forma as disciplinas envolvidas com a literatura estudadas durante a graduação em Letras, contribuíram para a sua formação leitora e também para a atuação em sala de aula?

P2: Contribuiu porque eles começam a mostrar uma vasta gama que é pra... a gente sempre ficava naquilo... é... 'Machado de Assis'... é... 'José de Alencar'... Não. Daí, eu fui vendo que tem muitos outros, e eu lembro assim, pra mim mesma, que você tá falando até de sexualidade, foi um choque mesmo, eu já adulta, quando eu encontre 'Ferrez', eu fui encontrando outras pessoas que falavam mais abertamente... 'Rubem Fonseca', de sexo, com termos escatológicos e tudo mais... Então, pra mim, ainda mais da onde eu vim, da UNESP que eu me formei, é... é o foco é em literatura, foi assim primordial pra eu conseguir abrir hoje e facilitar, não vou dizer facilitar, mas tornar em termos que eles entendam, eu já tive a dificuldade que eles tem também, agora, depois, passando por todos os teóricos que eu passei, eu consegui tornar de um jeito que eles possam pegar, que eles possam entender pra que isso, pra que que serve a literatura, porque que eu tenho que aprender isso. Só pra vestibular? Não.

E: E você utiliza em suas aulas textos literários que envolvam a sexualidade? Também, 'sim', 'não', 'talvez' e por quê?

P2: Sim, eu trago temas fora, é... textos, que tem os textos da apostila deles, mas... geralmente... mas os que tá trabalhando agora em primeiro colegial, não tem. Mas eu já trouxe outros, por que? Porque é o que eu falei no início: chama atenção, sim. Então, eu prefiro alunos que tão lá gritando, 'ahhh', começa aquela balbúrdia no momento, do que alunos apáticos que começam a ter sono. Então, eu trouxe pra eles o 'Feliz ano-novo', até... é... começo desse ano, causou muito... é... muita histeria... que eles ficam agitados, porque é um assunto que parece que o espaço da sala de aula é como se fosse sagrado: eles podem falar tudo, eles podem, mas a gente é como se fosse o santo, o padre, não sei, a freira, no meu caso, que a gente não pode. Então, quando eu trouxe, então meio que eles ficaram assim... estarecidos: 'oh louco!' Palavras que tinham ali, que eles usam, só que ver num texto, imagina, e eu sei que no momento eles acharam que era um autor... imagina... que não era um autor que não era consagrado... que eu tinha tirado aquilo sabe se de... de certo do 'Google', né?

E: É. E... e pra você, qual a função da literatura na formação do aluno? Por que você acha ela importante dentro da sala de aula?

P2: Por mais que eles, ELES não tirem o foco do vestibular, eu penso que dá pra fazer muita relação com, por exemplo, eu até brinco com eles, eu acabo pegando a cultura de massa... novela, eu acabo pegando... tal situação, é de tal livro, aí eu leio um trecho pra eles e vou comparando, então, pra eles verem que tudo na vida, nada é novo. Tudo é reutilizado, e eles conseguem ter esse repertório pra fazer comparações. Uma obra de arte com a literatura, falo 'gente, vocês podem escolher ser o que vocês quiserem na vida, mas, pelo amor de Deus, tenham repertório pra conseguir comparar.' Então, eles focam muito no vestibular, eles querem, às vezes, só o livro que tá caindo lá, só que eles vão entendendo, aos poucos, qual é o meu motivo. Só que, infelizmente, ainda tá muito mecânico, isso da literatura e isso da concepção deles sobre literatura. Mas, que nem, eu falo o... 'no dia a dia, o que vocês acham que é novidade, olha, Machado de Assis já fez, tá'.

E: E de que modo você acredita que a escola deva discutir temas referentes à sexualidade?

P2: Bom... aí fica complicado, que pela minha experiência... é curta, mas pelo que eu vi, os pais, às vezes, são muito reticentes. Eu não falo hoje, talvez, da realidade que eu tô, na onde eu estou, que eu vim de outro local, mas... até as escolas de periferia aconteceu de... falar... ter uma aula mesmo de sexo, sobre sexualidade, sobre preservativo, e os pais irem na escola reclamar, falando que se eles quiserem que o filho saiba, eles mesmo ensinam. Então, por quê? Porque o espaço de sala de aula é um espaço sagrado e o professor é a pessoa que, como sendo desse espaço sagrado, não pode falar nem 'merda' quem dirá... que não tá ligado à sexualidade, quem dirá falar de... outras coisas de erotismo... de outras situações, porque eles... é... a sociedade é muito fechada quanto a isso. A gente pode falar, assim, abertamente, falar... às vezes... no dia a dia, mas no espaço da sala de aula, não. É como se isso não fosse conteúdo curricular. Isso fosse... um assunto... pouco provável... pouco... impróprio. É isso que eu senti até agora. Pode ser que alguns colegas meus falem o contrário, mas... como lidar com isso... ele... eu... eu acho bem complicado, por mais que é tão aberto, eles podem clicar na Internet e achar qualquer coisa, de qualquer forma, eu tenho muita dificuldade. Não nos meus textos de literatura, de falar, não tenho... papas na língua, mas como porque eles falam 'ah, eu já sei... ai, que não sei o quê... assunto batido.' Eu acho que choca mais como eles são uma... geração... de pura imagem, eu acho que choca mais não é aquilo... não sei... eu peguei, você também deve ter pego... 'ai, vamos trazer como é o

aborto'... 'ah, vamos trazer como tal coisa'... mais depoimentos. O que, pra mim, deu muito certo com eles pra falar sobre esse tema, foi quando eu trouxe o documentário da Sandra Werneck, 'As Meninas', porque como era... realmente meninas que existem... depois eu trouxe como elas tão hoje em dia... é... que viveram tanta situação de sexualidade, aí tornou mais... pronto o tema pra... debate. Não ficou aquela coisa científica: 'olha, gente, o aborto acontece isso com seu corpo, se você transar e pegar uma doença sexual acontece isso' e aí as imagens horrorosas, que foi como eu aprendi, que pra mim, sinceramente, só chocou, mas... não ensinou na época.

E: Essa... aula que você disse que foi em outra escola, ela foi só em relação a questões fisiológicas. Em relação à sexualidade...

P2: ...Não. A gente acabou falando da questão psicológica também em relação à sexualidade. Porque, querendo ou não, eles podem ter uma vida biologicamente ativa, só que eles... o pensamento ainda segue o dos pais ou das gerações mais velhas porque acho que a sociedade tá assim ainda, porque até meninas, assim, até citando esse exemplo... de sala de aula, com o documentário 'As Meninas', da Sandra Werneck, as meninas... as meninas engravidavam na juventude e isso já trazia todas as conseqüências já sabidas, só que elas próprias falando, narrando, não era alguém contando por elas. As próprias meninas, depois, na sala de aula, as minhas alunas falavam: 'ah, mas também, bem-feito pra elas... é... quem mandou... é... problema é delas', aquelas coisas que a gente já sabe que não é um discurso masculino apenas, era das MENINAS, ninguém se sensibilizou. As meninas que estavam no documentário tinham a mesma faixa de idade das meninas que estavam presentes. Então, pra eles, fisiologicamente eles podem tá cumprindo esse exercício da vida, mas mentalmente eles se auto-punem, eles ainda escondem, eles ainda fingem que não é com eles. Eles preferem camuflar e achar que aquilo não é uma coisa natural porque é muito repressivo... ainda.

E: E essa questão do... esconder as coisas relativas à sexualidade, ter todas essas travas, digamos assim, é uma reação dos adolescentes em geral, do Ensino Médio, ou... tem uma diferença entre os meninos e as meninas?

P2: Olha, o que eu espantei, logicamente, quando eu fui tentar ter coragem de fazer isso, foi depois de uns dois anos de sala de aula, mas o que eu espantei que... meninos e meninas. Por onde eu passei, meninos e meninas fazem os mesmos tipos de... é... afirmações. Eu falo: 'gente, cuidado, né, a casa do vizinho é fácil, e na

nossa?’ ‘Ah, imagina! Porque tem camisinha dada no posto’, pensando na situação fisiológica, que eles ligam à fisiologia, eles esquecem do psicológico. ‘É anticoncepcional de graça’, porque, o que dá pra remeter é que ‘eu também faço isso, mas eu sou esperto ou esperta, porque eu faço tal coisa, se ela chegou a tal evento... ah... ficou mal-falada’... porque isso ainda é muito forte. ‘Se ela ficou... é... grávida é porque é burra, ela é idiota, o problema é dela’. Meninos e meninas. Meninos faziam durante a exibição. Até aquele filme beeeem já batido, ‘Juno’, que eu tive a possibilidade de passar pra eles, porque a gente tava fazendo uma resenha, até aquele filme que é... ‘besteirol americano’, vamos dizer... é... bobeirinha, causou... é... que que eles esperavam... final de novela das... brinquei com eles, final de novela da Globo, né? Ela ficar com a criança no final, e pra eles, assim, foi um choque quando ela não ficou, pra quem não conhecia ainda o filme, e eu trouxe a crítica sobre o filme e eles assim, não, eles ficaram presos naquele ideal comum. Eles sendo tão pra frente, vivendo tanta coisa já... é... dizendo: ‘imaginal! Como que isso foi acontecer com ela? Porque ela é burra’. A culpa ainda é sempre da mulher, ainda continua sendo da mulher. Então, parece que sexualidade não é duas pessoas. É sozinho... é uma culpa... é um problema... é um fisiológico... Eu sozinho e meus problemas.

E: E em relação aos textos literários que você passou que são referentes à sexualidade também, esses, em sala de aula, é... você notou alguma reação diferente entre meninos e meninas, ou não, foi reação de adolescente, da faixa etária? Especificamente no colegial.

P2: Reação, na minha opinião, da faixa etária que ainda não viveu... outras aberturas, porque... ah... os meninos fazem ‘ah! Isso mesmo!’ Aquela coisa de homem adolescente ainda, né. ‘Tem que catá, tem que cumê, tem que’... até vou usar o palavr...ório deles... é tem isso mesmo. As meninas é ‘ai, gente’, aquela coisa, mais assim, meio que até com repugnância, né ‘ai’... acontecia isso. Ah, e a distância do texto, né, literário. Porque se você pega com eles O Cortiço, que tem a situação lésbica, que tem a primeira situação lésbica da literatura, então, assim, pra eles, é aquela distância que ainda, porque, na realidade, quando eles leem, de primeiro momento, eles não entendem que ali tá tendo realmente uma relação sexual, porque eu acho que eles esperam que fale ‘olha, agora vai acontecer uma relação sexual, dois pontos’, aí vem a narração. Eles esperam isso. Então, assim, quando você vai ali fazer uma interpretação, traduzindo com eles, toda aquela

situação como no Machado de Assis, onde tem entre o Brás Cubas e a Virgi... a Virgínia, que eles tão, que só tem pontos de exclamação, interrogação e reticências, eles não entendem que aquilo lá é uma relação sexual, porque eles esperam 'está para acontecer uma situação de sexo, dois pontos'... é... e quando a gente fala, eles acham que como o texto é de mil novecentos e bolinha, mil oitocentos e bolinha, né? Eles acham que não, que tá muito distante da realidade deles. Só acontece mais um choque mesmo, que... quando eu trago uma coisa quando eu falo a data mesmo, quando eu digo, 'olha, esse texto é de 2006', que nem os textos do Ferrez, que acaba tendo, por ser considerado literatura marginal acaba tendo... é... palavras mais atuais. Mostro pra eles, e eles 'ah, tá, perai', aí dá um comentário mais de bate-boca, mas de certo elas dão aquela repugnância da idade, as meninas. Os meninos 'uhul, tem que... é isso aê', desculpa, vou ter que falar 'bota as aranha pra brigá', mas eles... tem aquela distância 'aconteceu tão longe, imagina'.

E: E... é... como você procede ao se deparar com a presença de um texto literário que envolva questões de ordem sexual como leitora? Então essa é bem mais envolvida com você do que do que com a sala de aula. E em seguida, como você lida com isso com isso em sala de aula.

P2: Quando eu leio o texto pra mim e tenho que passar pra eles?

E: Não... primeiramente, quando você lê como leitora.

P2: Não que tenha uma obrigatoriedade, que eu vou ter que abordar. Quando é pra mim mesmo o texto?

E: Isso. É. Num primeiro momento, sim.

P2: Quando é pra mim mesmo o texto, evidentemente, agora, eu sou completamente acostumada, mas vamos dizer que até o começo da minha faculdade, o início, pra mim também. Eu tinha... eu entrei nova na idade, eu saí do colegial e entrei na faculdade. Pra mim também era o lugar, a literatura era o lugar sagrado, que imagina, por que? Porque ninguém nunca tinha me apresentado. Depois, isso se tornou completamente comum... é... hoje em dia, eu não tenho nenhum estranhamento quanto a isso... é... situações quando eu tinha visto que... nossa! Pode aparecer um estupro num texto. A narração de estupro pode aparecer quando eu peguei uns textos que eu até tinha ficado... é... lá no primeiro ano da faculdade que na época eu fiquei chocada com o 'Angu de Sangue', do Marcelino Freire, eu lembro, e... nossa! Eu até decorei em sala de aula e isso faz uns seis anos já. Por quê? Porque, nossa! Isso pode acontecer no texto literário e é considerado

literatura. Pra mim, isso não era a literatura, porque a literatura a gente tinha, eu tinha como algo plenamente SANTO, que onde só pode acontecer frases... é... bem feitas e hipérbato e aquela erudição toda e não pode nada diferente disso, porque ninguém nunca tinha me apresentado. Ninguém nunca tinha tido essa coragem e hoje em dia, como eu tenho pouca diferença de idade pra eles, querendo ou não, às vezes, não tem nem dez anos de diferença. Colegial tá na faixa de 14, tenho dez anos, mas ensino médio 17 ou 18, eu não tenho problema nenhum de falar com eles sobre isso. Eles podem gritar, podem espernear, mas eu não tenho problema nenhum.

E: Tem mais alguma informação adicional que você gostaria de acrescentar, ou sobre a formação, ou sobre... esse tipo de texto literário... sobre os alunos... sobre a escola... enfim...

P2: Bom, muda. Conforme vai tratar dessa questão de sexualidade muda de perfil de escola pra perfil de escola, porque, querendo ou não, a gente sabe da realidade. Pode ser escola pública, mas a gente tem uma escola pública de um patamar... ah... vamos dizer... pra não colocar... clichês, de patamar onde o público é... as famílias são mais... é... melhores estruturadas e não tô nem falando de condições financeiras, to falando de questão de... quando tem aquela figura que representa o pai, aquela figura que representa a mãe, aquela família mais certinha, vamos dizer, mais burguesa, os alunos eles são mais mecânicos... eles recebem aquilo como, olha... é... eles tem as reações deles, como de adolescente, mas eles recebem aquilo como um material de estudo, mais frio. Alunos já periféricos, que eu já até trabalhei bastante com esse público, foi aonde eu comecei, eles têm reações mais fortes, em relação àquilo e eles começam a apontar dentro da sala de aula, 'aí Fulana, ó, é você aqui, ó. Psora, ó, essa daí, ó, 1,99 paga'. Então, fica até aquela questão, a escatologia, ali o texto não é escatológico, é uma situação de sexualidade, mas ele... aí começa numa sala onde o perfil. Por exemplo, pais, pais e mães são envolvidos com tráfico, tem prostituição no meio, famílias des... famílias completamente desestruturadas, não é aquele modelo ideal burguês que a gente fala: pai, mãe, filhos. Aí da pra ver que... vem o... escatológico, vem o... completamente... não... não-normal... pra sala... não-normal não é bem o termo, mas... o vulgar também, como já não me assusto mais com nada... é... o não... eu não sei nem usar um termo pra sala de aula. Como você tá me pondo agora, eu não tinha parado nem pra analisar, mas lembrando das salas que eu tenho com as salas

que eu já tive, como que é, assim... é... os dois apresentam... esse... esse problema. Só que uma sala que, vamos dizer que, uma sala de aula mais periférica, mais com problemas ligados à periferia, eles apontam, nomeiam, eles... falam... barbaridades que pra gente assim ainda, às vezes, choca, porque tem meninas que são prostitutas dentro da sala de aula, então liga ao biológico e não ao sexual, psicológico. Na outra s... na sala não-periférica, que não tem tantos desses problemas à mostra, eles têm aquela reação de adolescente, mas eles vem aquilo lá mais como texto de sala de aula do que como 'isso na minha realidade'. É mais camuflado, que eu até apresentei pra eles há pouco tempo, eu trago sempre coisa atual porque esses, os outros textos meio que são pesados...

E: Aqui? (na escola atual.)

P2: Aqui. Mas... é... você vai citar o nome da escola depois?

E: Não, não.

P2: É... aqui... eu trouxe pra eles um que passou no profissão repórter... acho que foi um mês atrás, mais ou menos, que o tema era filhos que... é... dorme... que dorme com namorado, namorada em casa. Na casa dos pais. Eu trouxe pra eles e eles não se manifestaram assim... 'olha, isso acontece comigo, isso deixa de acontecer'. Eles se manifestaram com aquilo que eu já tinha te falado... que o telhado dos outros é de vidro e o meu não? 'Imagina!' Porque, tinha lá, uma situação que uma mãe comprou uma cama de casal pros dois dormirem juntos... então aquela... 'nossa!' Aquele susto, né. Aquele... aquele estranhamento. Isso, se eu tivesse numa escola... que não... é...uma família... num é... mais periférica. Isso ocorreria, eu até ponho a cena... discussões... mais... escatológicas... 'Ah, lá! Tá trepando! Ah, tá não sei o quê. Ô Fulano e Fulana, ó lá o que cêis faiz lá!' Aí eles botam nome nos bois e... é mais assim... olho por olho, dente por dente... é... aqui em Presidente Prudente... nessa nova realidade que eu tô vivendo, que é uma escola mais calma, eles não, eles discutem com aquela... aquele senso comum da Igreja... aquele senso comum dos pais... o que é perfeitamente normal, porque eu... no caso, me vejo quando eu era na idade deles.

E: E nessas outras experiências que você tinha, quando eles nomeavam, quando eles apontavam 'olha, é parecido com você', que tipo de interferência você fazia, ou não fazia, enfim...

P2: Eu falava, 'gente, mas vocês tão colocando isso como se fosse um bicho de sete cabeças. Calma... né! Qual o problema? Se você é isso... tão incomodados com a

vida do outro... lembra que se vocês não passaram, vão passar ainda. A gente não pode ficar achando que a tora tá só no olho do outro. A gente vai, enfim, conversando, num diálogo normal, até... porque... tem que tirar aquela máscara de sala de... é... olha, isso é uma aula, tá tentando botar na cabeça da gente é... conceitos, porque ali... é... por mais que venha o conceito da moral, o que dizem que é moral, o que dizem que é “os bons-costumes”, né, que isto aí está muito em xeque... é... eu fico ali falando ‘olha, porque o Fulano não pediu, se ele quiser falar sobre a vida dele, ele fala. Agora, você não tem esse direito, porque você não fala da tua?’ Aí a gente escuta ‘ah, psora’, aí eles falam todo aquele vocabulário pesado e não sai do biológico. ‘Ah, psora, eu como mesmo! Tá dando, eu como...’ eu tenho até que falar pra você sentir o grau de diferença: ‘Eu como mesmo, não sei o quê’... Agora nessas outras... nessa realidade não periférica, eles falam assim, ah, como se fosse uma terceira pessoa, como que nem eu tinha falado ‘ah... é... homem tem que comer mesmo, tá certo!’ Agora, na outra realidade, não ‘Não! Eu como mesmo! Tá dando! Ó, psora! Tal dia, aconteceu tal coisa’ e conta tais situações, aponta a situação e por aí vai, e a pessoa que, detalhe, não tem aquele estranhamento quando ‘ah, Fulana ali, ó, 1,99 paga’, a pessoa dá risada, não tem aquela questão que se fosse acontecer numa escola não-periférica, aquela questão de ‘vou contar pra direção! Professora, faz alguma coisa! Resolve o problema!’ eu não... assim... a pessoa fica nervosa... aconteceu recentemente! Numa sala minha, do primeiro colegial, envolvido com sexualidade também. Um aluno desenhou corpos despidos, desenhou a bunda de uma mulher, vários pênis e colocou o nome da menina. A menina ficou POS-SES-SA! Só que, claro, eu resolvi a situação como manda, porque na cabeça dela aquilo era a pior coisa que tinha acontecido, mas pra mim, ‘olha, quem disse que é você, só porque tá escrito, por exemplo, Maria, que tem tantas Marias, porque tem que ser você?’ Ela tomou aquilo pra ela, mas eu sei, reparando a menina, que ela... na vida dela... ela tem uma vida sexual ativa e... ela tem o parceiro dela e tudo mais. Só que aquilo, é aquilo que eu te falei ‘eu faço, eu vivo isso, mas eu escondo’. E a outra pessoa vem apontar, às vezes, o meu pro... o que eu acho que é um erro... é que esse menino desenhou essa bunda, que poderia ser a bunda de qualquer pessoa, uma folha de papel com um desenho horrível! Mal desenhado, aquele pênis clássico que eles fazem, sabe? Que eles acham que é um pênis, com vários pênis e colocou o nome dela. Mas eu falei ‘por que que tem que ser você? Você assumiu que é você!’ ‘Ah, porque só eu tenho esse nome nessa

sala!' 'Ué, mas você que está assumindo isso! Esquece isso!' Não deu. Eu conversei com ela e como eu vi que não ia surtir efeito, eu não ia deixar a menina ser desmoralizada. Eu conversei com a sala e falei um pouco sobre privacidade. Eu falei assim: 'Olha, gente, vocês querem fazer uma coisa, façam sobre vocês mesmos. Que aí se sintam à vontade e coloquem. Olha, eu sou Fulano de tal e estou me desenhando numa situação que eu acho que é boa e pronto!' Porque... ainda que ela queria vir na direção... queria que o pai do menino teria que vir fazer uma retratação... tudo isso. Isso que na escola não... periférica, não ia acontecer.

E: Algo mais?

P2: Não, acho que não. Acho que até falei demais já.

E: Obrigada.

P2: (aceno de cabeça).

Anexo C

Entrevista 3

E: Idade?

P3: Cinquenta anos.

E: Ano do término de licenciatura em Letras?

P3: Mil novecentos e oitenta e seis.

E: E na sua experiência docente, há quantos anos você já tá na... na rede ou dando aula... Como começou a sua experiência docente?

P3: Estou há vinte nos na rede pública estadual em sala de aula. Ou melhor, eu estive afastada, na vice-direção, por cinco anos. O restante é tudo sala de aula.

E: E nas áreas de atuação... é só português Ensino Médio, tem Ensino Fundamental, tem outras línguas... como que foi essa experiência dos quinze anos?

P3: Não... eu tenho... é... Ensino Médio e Fundamental. Todo esse tempo a experiência é com ensino médio e fundamental. Eu já atuei também com... é... algumas aulas... é... de... de inglês, né, mas a maior parte dentro de todos esses anos... é, eu atuei, é... na disciplina de língua portuguesa.

E: E tem mais alguma informação adicional, por exemplo, onde você fez a licenciatura, alguma informação adicional sobre a sua formação que você gostaria de comentar?

P3: Olha... a minha formação superior no curso de Letras, eu fiz aqui na UNOESTE, né. Depois, também, na UNOESTE eu fiz uma... pós-graduação em... leitura e produção de texto, com a professora Zizi Trevisan e, depois, eu fiz pedagogia. Só que pedagogia, eu não fiz aqui na UNOESTE, eu fiz em Venceslau.

E: E... estado civil?

P3: Sou casada.

E: Filhos?

P3: Três.

E: Agora vamos passar pra segunda etapa, que é o roteiro de perguntas, pra dar início ao depoimento. Você acredita que, ao mencionar a sexualidade, o texto literário... o texto literário perca, de certa forma, o seu valor estético como obra de arte? Sim, não, talvez e por quê?

P3: Olha, eu acredito que não. Eu acho que ele mantém a sua estética literária, sim, o seu valor literário. Eu entendo que... o professor tem que abordar essa questão da sexualidade, mesmo ali no momento em que está... algum texto literário vem demonstrar essa... esse... esse item, é... de uma forma normal, como os adolescentes, explicando naturalmente, e dizendo que o texto literário, porque ele abordou a esse item, da sexualidade, ele não deixa de ser nem mais, nem menos literário. Posso, assim, tar até equivocada, mas... acredito que não. Acho que cabe à gente a traçar aí um paralelo é... em relação a... aquilo que está posto no texto com a nossa realidade. OK?

E: E... você podia contar um pouco pra gente da sua experiência como leitora antes e durante a sua vida acadêmica, e também na pós-graduação, como que foi, assim, a sua experiência leitora desde que começou a ler até hoje.

P3: Olha, Paula, eu... eu tenho a dizer a respeito da minha experiência de leitura, é que... a partir do momento que eu entrei é... na educação, já efetivamente... é... atuando como educadora, é que eu me debrucei com mais intensidade é... no campo da leitura. É... não dizendo que na época da universidade... e também no... no ensino básico, na educação básica até o Ensino Médio... a gente não tinha é... incentivo. A gente tinha sim, é... eu posso dizer... que era de uma forma um pouco diferente. A gente tinha mais dificuldades... Então, quando eu comecei, quando realmente eu... é... terminei o meu curso de licenciatura, eu... comecei, assim... a entender, a enxergar, que eu precisava ampliar o meu leque de leitura, para que eu pudesse demonstrar para os alunos que eu era leitora e tivesse possibilidade de influenciá-lo a se tornar também um leitor. Porque... eu entendo assim que, não tem como a gente ensinar e a gente instigar alguma coisa, se a gente não faz. Então, é necessário a gente é... conseguir... é... fazer essa demonstração concretamente, né, de que a gente é leitor, leitora, de que... é... você já leu este ou aquele livro e que foi, assim, maravilhoso, que vale a pena ler, não é? Contar um pouquinho da história desses livros já lidos, para que ele se sinta, assim, entusiasmado pela leitura, não é? E depois que eu fiz a... a minha pós-graduação... é que justamente eu fui fazê-la, é... por sentir necessidade... necessidade de ampliar essa questão da leitura e da produção de texto, por entender que o nó da educação está justamente nesses dois pontos que um puxa o outro: na leitura e na escrita. Então, por me achar ainda muito... não que hoje eu me acho é... eficiente, de forma alguma! De jeito nenhum! Tô aí, é... aberta a aprendizagem, precisando aprender muito. A gente busca

bastante ainda, e acho que a gente tem bastante a aprender com vocês que estão aí pesquisando, não é? Isso é muito bom. Então, eu fui buscar essa pós-graduação em leitura e produção de texto, justamente para ampliar e melhorar esse... esse trabalho com a leitura, de formar o leitor, porque entendo que... se... é realmente o cidadão é leitor... ah... muda... o panorama da aprendizagem, muda completamente, tá. E, realmente, me ajudou muito, né, essa pós-graduação em leitura e produção de textos, e... a gente continua aí, nessa batalha e nessa... consciência firme de que é a leitura que faz a diferença.

E: E quando você fala dessa dificuldade... é... que teve em relação a... a leitura... durante a graduação ou até antes, essa dificuldade é em relação a acesso aos livros... de que maneira se dava essa dificuldade? Antes... antes da graduação e até durante, como você havia comentado.

P3: Olha, Paula, eu... você é jovencinha, né? A... a minha época de... de estudo em relação à educação básica, digo, do fundamental até o médio foi outra, e a gente tinha bastante dificuldade de acesso a livros nessa época. A gente comprava livros, aí, de segunda... segunda-mão, aí, livros usados, né? E, até, a gente tinha, também, nesse momento, professores que não incentivavam assim tanto a leitura como nós incentivamos hoje. Lógico, que hoje, a gente ainda encontra, se depara com professores que não têm essa consciência, de que a leitura é a diferença na vida de qualquer cidadão. Não só o cidadão no momento da sua aprendizagem ali, né, da educação básica ou do... do curso superior e etc, mas SEMPRE. Sempre a leitura fará a diferença. Então, isso era uma dificuldade, não é, pra gente correr atrás de livros, que não tinha tantos recursos... é literários como nós temos hoje, não é? Isso a gente tem que realmente, tem que... é... reconhecer que hoje está havendo muito investimento nessa questão do... do recurso 'livro', não é? Embora a gente sabe que ainda falta muito... é... em relação a nossa formação para utilizar cada vez melhor esses maravilhosos recursos... é... que estão sendo disponibilizados a respeito da literatura nas escolas. E também na... na... na licenciatura, Paula... eu... eu... eu me lembro, assim, de poucos professores... que... é... incentivavam e incentivavam muito... ainda deixou a desejar o incentivo à leitura. Eu tenho esse... esse sentimento que ainda faltou e... então, e hoje a gente vê, né... como professor... que deveria ter sido diferente. Eu fiz magistério, como eu disse pra você antes de ir para o curso superior, eu fiz magistério. Atuei alguns anos... é... com os pequenininhos, de pré à quarta-série, tá, e... e no magistério a gente... ainda mesmo no magistério,

não é, estando em um curso de formação para professores da... dos... das séries iniciais, eu ainda sinto, ainda digo pra você, que eu sei... sentia falta desse incentivo maior, mais assim intenso em relação à leitura. Eu acho... eu vejo que hoje, muitos professores em muitas escolas estão fazendo muito isso, mas... é... talvez seja por conta aí da tecnologia, tão avançada... que... que os jovens estão, aí, vivenciando atualmente, é... tá muito difícil o incentivo à leitura, não é? Mas, acho que a gente não pode é... desistir. Tem que, assim... é... insistentemente, fazer com que esses jovens entendam que a tecnologia não pode é... jamais irá substituir o livro.

E: E de que forma as disciplinas envolvidas com a literatura, estudadas durante a graduação em Letras, contribuiriam para a sua formação leitora e atuação em sala de aula?

P3: ... Eu acho... de uma forma, assim, é... o professor é... desenvolvia, né, Paula, a disciplina, a gente tinha é... didática, né, falando do magistério, metodologia. Depois, na universidade, a gente tinha literatura brasileira, teoria da literatura. Então, é um envolvimento aí já com a literatura, embora era assim, uma... um envolvimento mais, assim, teórico, não assim voltado mais pra literatura... é... infanto-juvenil, mas ajudou bastante a gente a... a tomar consciência de que é importante você ler. É importante pra você poder é... melhorar a sua formação, porque senão, não tem outro caminho.

E: E você utiliza em suas aulas textos literários que envolvam o tema sexualidade? Sim, não, talvez, só um pouquinho, não de jeito nenhum e porquê.

P3: Ah, utilizo, sim, Paula. E... fora desse... é... de textos literários... que citam essa questão da sexualidade é... eu entendo que o professor ele não pe... não pode perder a oportunidade... é... mesmo fora de um... de um texto literário... ele... é... apareceu a oportunidade, ele não pode fugir a discutir com o aluno essa questão da sexualidade. É uma questão, assim, muito... importante e eu acho que cabe à escola, não só à família, mas também à escola tá discutindo e tá colocando isso de uma forma clara e... mais assim é... o mais correto, vamos dizer assim, entre aspas, pro aluno, né? Então, eu acho isso muito importante, a gente discutir essa questão, não só é... quando aparece dentro de um texto literário, mas também em outro momento qualquer.

E: E pra você, qual que é a função da literatura na formação do aluno?

P3: Eu acho que a literatura, ela é imprescindível na formação do aluno, porque... eu digo assim a eles que o cidadão que lê, ele adquire... é... características diferentes... daquele que não lê. O cidadão que lê, eu digo a eles, que ele se torna uma pessoa

mais sensível, uma pessoa mais perceptível, uma pessoa com maior possibilidade de dialogar, de compreender o ponto de vista do outro e expor o dele, uma pessoa com maior capacidade de... de entender... o que o outro está... falando e fazer uma crítica construtiva. Então, eu digo a ele que a literatura, ela tem, assim, é... vantagens que... TANTas vantagens, que a gente talvez nem dê conta de explicar, de perceber, mas que essas vantagens, elas vêm, e elas... é... tomam conta do ser que lê, assim, é... passo a passo, conforme ele vai lendo, ele vai se transformando em outro ser, um ser diferente. Um ser possível, capaz de transformar... aquilo que não está é... de acordo com a coletividade, não com a individualidade, mas, de acordo com a coletividade. O bem comum. O ser que lê, ele adquire essa... essa possibilidade, essa capacidade.

E: E de que modo você acredita que a escola deva discutir os temas referentes à sexualidade?

P3: De que forma que a escola deve discutir?

E: Sim, sim.

P3: Olha, Paula, eu acho que a escola deve discutir de uma forma, assim, é... é... direta, clara, sabe, sem... sem é... preconceito algum, porque é um tema é... pertinente a... a... ao ambiente escolar, não é, e também um tema que não é... eu acredito que não... nenhum tema pode ser centralizado numa determinada disciplina. Eu acho que todas as disciplinas têm a sua contribuição, não é, é... é... a dar para a... qualquer tema para o aluno. Então, a sexualidade é um deles também. Não só o professor de ciências, o de biologia pode trabalhar. O professor de língua portuguesa dentro da literatura também, não é? Ele pode e deve trabalhar, porque... a gente... percebe hoje, Paula, às vezes... que... alguns alunos... eu não sei o que acontece na família... não existe um diálogo, assim, interativo, aberto entre o jovem e os pais. Então, a escola não pode de eximir de... abrir esse debate com o aluno a respeito da... da sexualidade, não é? E nós estamos, aí, é... num momento... é... polêmico, falando de sexualidade, aí falando a respeito da homossexualidade, né? Então, é... a gente... nós nos deparamos no dia a dia, durante as aulas, algumas passagens de textos, ou falas dos próprios alunos que surgem na sala de aula, é... a respeito da homossexualidade e a gente percebe que há alguns alunos totalmente... é... como é que eu digo, resistentes a aceitar isso. Aí, acho que cabe ao professor, independente da disciplina, independente da aula, intervir nesse momento e fazer um debate, até uma produção de texto, não é, pra colher desses alunos a opinião de

cada um deles, mas não só saber a opinião, trabalhar... é... colocar na cabeça desses alunos que a gente tem que acompanhar, aí, as diferentes evoluções dentro da nossa história, do momento social histórico e tem que respeitar o diferente, não é? Cada um tem que ter a sua... a sua possibilidade de opção e a gente tem que... é... respeitar. Então, eu acho que todos os temas são pertinentes a quaisquer disciplinas, né? Cada uma aborda é... de uma forma, mas todos... é... têm a sua importância, que por final, é a formação do aluno em relação aquele tema abordado.

E: E... como você procede ao se deparar com a presença de um texto literário que envolve questões de ordem sexual como leitora? Pessoalmente, quando você pega um texto que fala ou sobre a relação de gênero em determinada época, ou sobre sexualidade, ou sobre celibato. Enfim, algum texto que toca nessa questão, como você encara pessoalmente como leitora? E, em seguida, como docente.

P3: Eu acho que como leitora eu... encaro é... normalmente, mas assim, procurando sempre... é... observar, descobrir em que momento histórico e social aquele texto foi produzido, não é? E, a partir desse levantamento, desse conhecimento, do contexto, a gente... é... fazer, tirar as conclusões da gente. E assim eu ensino os alunos. Assim, também, eu oriento os alunos, que quando a gente lê um texto, é necessário a gente... é... buscar o momento histórico e soci... social que o autor produziu esse texto, o que acontecia naquele momento, como era. Então... aí a gente traz esse... esse momento, esse contexto do texto para a atualidade e a gente faz um paralelo, não é? Esse... esse assunto, esse que estamos falando agora, a sexualidade, né, desse momento em que o texto foi produzido é... acontece da mesma forma hoje? Mudou? Em que mudou? De que forma mudou? Não é? O povo daquela época via, analisava esse fato como? De que forma? E hoje? De que forma analisamos? Por que é... temos que analisar de uma forma diferente? Porque o momento histórico é outro. Então a gente tem que, eu também abordo assim. Eu levo orientações aos alunos de que eles abordem de uma forma normal, mas fazendo essa... essa análise, do... do momento histórico do... do fato. OK?

E: OK. E... tem algo mais que você gostaria de... de comentar, seja sobre literatura, seja sobre literatura e ensino médio, sobre... questões da sua formação acadêmica e leitora ou então em referência a esse tema sexualidade, escola, sobre... alguma coisa que você tenha visto nesses quinze anos de... de experiência em sala de aula e até nos cinco como, é... na parte da direção, né, na parte da direção e... que tenha

chamado a atenção e que seja relativo a esse tema, que você acredite que seja importante trazer aqui pra esse diálogo.

P3: Olha, Paula, eu... eu sinto necessidade ainda... né... e não assim... é... não como, como Escola Mirella, atuante aqui da Escola Mirella, nesse pequeno espaço, mas eu sinto necessidade, eu sinto falta é... como Estado, Estado, mais assim, interesse... interesse por parte do Estado de ter, assim, momentos de leituras e discussões é pertinentes, é dentro da literatura, de textos literários. Eu sinto a falta desse momento. Eu acho que seria, que isso seria muito importante... é... contribuiria muito para alargar, assim, a formação do professor. E, conseqüentemente, é... melhorar o ensino é... em relação à leitura dentro da sala de aula. Eu sinto muita falta disso. Eu acho que o governo...

E: Em relação ao Ensino Médio, isso?

P3: Sim, sim! Eu estou dizendo isto, eu estou dizendo isso, Paula, desde as séries iniciais. Porque, veja bem, é... este ano, eu estou, digamos, duas pontas... é... de dois níveis. Eu estou é... com duas quintas-séries, que é o início, não é, do ensino... é... do segundo ciclo da educação básica e tô, estou com duas séries, perdão, quatro séries do início do último nível, do último ciclo, que é o Ensino Médio, da educação básica. Eu tô com duas pontas. E a gente observa, assim, que tanto numa ponta quanto noutra, que... é... essa questão da leitura nos alunos está muito empobrecida. Falta muito... E olha que nós temos material! É diferente da minha época! Nós não tínhamos essa maravilha de material. Você pensa, nossa biblioteca é maravilhosa! Fascinante! Então... Entretanto, a gente não vê os alunos, a grande maioria, se fosse a minoria até eu ficaria mais contente, mas é a grande maioria. Você não vê os alunos, você não sente os alunos é... motivados, interessados, sabe, ah... 'professora, eu quero ler, eu quero pegar tal livro'. Há, há, sim, lógico que há, mas é um contingente pequeno ainda, considerando que nós temos, mais ou menos, aí, mil e quinhentos alunos. Então, eu sinto falta, desse... desse trabalho, da secretaria da educação, de envolver mais os professores de língua portuguesa e literatura em encontros que pudessem discutir a importância da literatura dentro das escolas. Assim, também, a rede municipal, né? Digo municipal porque... aqui em Prudente é... de primeira a quarta, né, as escolas já estão todas municipalizadas. Então, que o município também fizesse isso. Porque quando a gente pega as quintas-séries, a gente, nossa, nota isso visivelmente, que não... houve... que falta... esse trabalho de leitura com mais, assim, intensidade, com mais vigor, com mais,

sabe, dedicação, com mais amor... falta isso, Paula. Então, eu sinto falta disso. Eu acho que o Estado tá falhando muito e aí você não pode ter outros resultados nas avaliações externas, feitas pelo Estado, senão os que estão, que estamos tendo! Não é? Pois é. O nível de interpretação lá em baixo, a redação, sem comentário, por quê? Porque manda material, mas não tá investindo é... de uma forma coerente, adequada no desenvolvimento, no trabalho com essa literatura.

E: Algo mais?

P3: Não... eu acho que você já se cansou de mim, né? (risos)

E: Não, não (risos). Então, muito obrigada!

P3: De nada. Sempre às ordens.

Anexo D

Entrevista 4

E: Idade?

P4: Quarenta e sete.

E: Ano do término da licenciatura em Letras?

P4: Mil novecentos e oitenta e cinco.

E: E... na sua experiência docente, há quantos anos você já está lecionando?

P4: Vinte e um anos.

E: Algum período em direção de escola, ou não, todo esse período na sala de aula?

P4: Não, só sala de aula.

E: E áreas de atuação: só língua portuguesa, alguma língua estrangeira, ensino fundamental, médio...

P4: Bom, no começo da carreira, trabalhei com língua inglesa... é... ensino fundamental, ensino médio e supletivo de ensino médio. Também já trabalhei com alguns cursos livres na... na universidade, né, pra grupos de alunos, trabalhando mais na área de redação, e é isso.

E: E... já há algum tempo com língua portuguesa para ensino médio, ou começou mais esse ano, ou alguns anos... anteriormente.

P4: Não. Todo o período que eu leciono, sempre ensino médio, às vezes, fundamental, mas sempre, na maior parte, é ensino médio.

E: Em língua portuguesa.

P4: Em língua portuguesa.

E: Ah, sim. E... alguma informação adicional sobre a... a sua formação, o local onde se formou, alguma especialização...

P4: Então, eu me formei na UNOESTE, aqui em Presidente Prudente, né, e... fiz vários cursos de extensão cultural, uma média de quarenta cursos de extensão cultural, entre... a maioria deles de... trinta horas. Também fiz vários cursos de cem horas, de cento e vinte horas. Fiz, também, vários cursos on-line, um deles foi curso de espanhol, que teve a duração de duzentas e quarenta horas, né, muito interessante por sinal, e tem especialização em literatura, também curso de trezentas e sessenta horas.

E: Ah, sim. E... mais alguma informação adicional sobre a formação que você gostaria de comentar.

P4: Não... acho que não. Assim, é... na verdade, eu nunca parei de estudar. Desde que eu me formei, sempre eu estudei. Eu nunca fiquei um ano sem fazer nenhum curso. Agora, ultimamente, nós temos feito muitos cursos on-line, né, devido à praticidade, mas em nenhum momento parei. Presencial, final de semana e sempre fora do período de aula, né?

E: Estado civil?

P4: Casada.

E: Filhos?

P4: Dois. Uma menina e um menino.

E: Vamos passar agora pra segunda etapa que, nós entramos em outra etapa do depoimento, que é norteado por algumas perguntas. É... a primeira é a seguinte: você acredita, que ao mencionar a sexualidade, o texto literário perca, de certa forma, o seu valor estético como obra de arte? Sim, não, talvez, só um pouquinho, por quê?

P4: Pode repetir a pergunta?

E: Sim. Você acredita que quando um texto literário menciona a sexualidade, seja a relação de gênero em alguma época, a sexualidade, o celibato, qualquer questão relativa à sexualidade, se esse texto, de certa forma, o valor estético como obra de arte. Como texto literário.

P4: Não, não é porque... não, não. Não acredito, não. Eu acho que... esse processo, ele acontece de forma natural. Não perde de maneira nenhuma. E tudo depende também de como você apresenta e de como você trabalha esse texto. Mas eu não vejo dessa forma não. É... nunca aconteceu de perder, de fugir, é... daquilo que eu me proponho a fazer, fugir... fugir dessa estética, fugir dessa naturalidade que o texto apresenta. Às vezes, o que acontece, é que o aluno, ele tem certa dificuldade com o vocabulário, né. Então, você acaba tendo que esmiuçar um pouco mais, então perde um pouco a originalidade, mas não... não se desvincula dessa parte literária, de maneira nenhuma, porque você retoma ele, você esclarece, mas você volta no texto, né, depois que você esmiuçou, esclareceu, você volta para que eles entendam.

E: Mas o texto, em si, assim, é... independente dessa... dessa tradução entre aspas que a gente faz pro aluno, você não acredita que ele perca... é... a qualidade da obra, digamos assim, o valor estético pelo fato de mencionar a sexualidade?

P4: Não! De maneira nenhuma! De maneira nenhuma.

E: E por que você acredita nisso, que ele não... não perca?

P4: Olha... pela... pela maneira com que os autores do texto fazem a abordagem sobre sexualidade. Então, tudo depende dessa maneira e é uma maneira muito pessoal, muito estética, muito comprometida com as características da fase literária. Então, acaba não perdendo, né? Eu insisto no que eu disse antes: talvez os alunos não entendam, mas é tudo depende disso e não vai perder por conta disso, porque o autor, ele está inserido num momento literário, ele escreve dentro da estética que ele se propõe. Por isso é que não perde.

E: É... você poderia relatar um pouco pra gente, nesse depoimento, a sua experiência como leitora antes da graduação, durante o período da graduação, em todos esses cursos que você fez também, na especialização. Como que foi esse trajeto, assim, até hoje.

P4: É... eu sempre, parece até redundante falar isso, um professor de língua portuguesa, né, mas eu amo ler até hoje. Sempre gostei desde criança e, no princípio, eu gostava muito de ler gibis e leio até hoje. Adoro ler gibis, principalmente, tenho coleção não só de gibis como de DVDs também da Turma da Mônica.

E: Ah, eu adoro também.

P4: É... o que me encantava quando eu era criança. E, também, eu lia quando eu era criança, é... Tio Patinhas, aqueles gibis de Walt Disney, eu lia muito. Gostava demais da conta. Vivia sempre com um gibi do lado. E quando começou... que eu comecei a quinta-série, então já começaram aqueles é... livros, né... de histórias com algumas imagens, porque antes, quando eu fiz da primeira à quarta-série do ensino fundamental, o professor não dava muita leitura de livrinhos. Era difícil, né? E daí eu comecei a partir da quinta-série, uma leitura mais efetiva, né, uma cobrança mais efetiva, mas sempre me encantei, né? Me encantava, também, na minha época, eu vou falar assim, né (risos)... é... tinha muitos... muitas coleções de livrinhos, de histórias infantis, dos clássicos da literatura infantil, e junto, acompanhava o disquinho de vinil. Então, eu lia, é, e escutava e isso, pra mim, era

maravilhoso. Sem contar que os disquinhos, eles eram coloridos, né? Então, eu amava 'A bela adormecida', 'As sete mil léguas submarinas' eu escutei e li não sei quantas vezes. Eu tinha a coleção desses clássicos, né? Depois, mais pra frente, é... no ensino médio, é... os livros de literatura, os clássicos da literatura, os romances clássicos de literatura, né, que eu percebia uma leitura mais elaborada, um pouco mais de... de dificuldade, mas nem por isso deixei de ler. E juntamente com isso, esses romances, né, de ordem geral. Quando digo de ordem geral, digo de diversos escritores. E depois... quando eu cursei Letras, daí, além dos clássicos da literatura brasileira, portuguesa, também li alguns clássicos da literatura americana, que me encantou, assim, muito, né. E, até hoje, né, leitura, pra mim, é um prazer e não tenho muita preferência por autor e por... por tipo e classificação. Eu gosto desde o romance a aventuras, suspense, drama, também... bula de remédio... enfim, eu devoro bula, eu gosto de ler, né? Além de ser parte integrante da minha profissão, pra mim, é um prazer muito grande.

E: Mas nenhum autor, assim, em preferência... um período literário...

P4: É... não... assim...

E: Alguém que te prenda mais.

P4: Não... tenho! É... é... por exemplo, na literatura brasileira, na poesia, Carlos Drummond de Andrade, que eu gosto demais da conta. É, na literatura portuguesa, Fernando Pessoa, falando em poesia, né? Daí, gosto muito também de Eça de Queirós, na literatura portuguesa, né? Acho a obra dele muito bem elaborada, muito bem contextualizada, não sei se porque, também... no curso de especialização... a professora abordou muito a questão da vida dele e me encantei por ele. Também gosto, muito de... aí vou falar um monte... porque eu gosto de um monte! (risos) Não dá pra escolher um, né? Clarisse Lispector, eu acho um máximo, né? Acho, assim, de uma inteligência, de uma... de um afrontamento, né? Muito... a... à frente da época dela, né, muito destemida, adoro ela, a obra dela, e... gosto muito, na literatura americana, de 'Olen Mclow', né, e deixa ver se eu esqueci de algum. O que eu não gosto, agora eu vou falar a única coisa que eu não gosto: não gosto muito de, dessas literaturas fantasiosas, por exemplo, Paulo Coelho, abomino! Não gosto. Não consigo ler. Já tentei. Muitas vezes, mas não me encanto, não.

E: É... quando você comenta do... do Eça de Queirós, seu contato maior foi na especialização ou já tinha um certo encantamento antes.

P4: Não, foi na especialização, né? Porque teve... uma professora que... ela desenvolveu uma... um trabalho... de mestrado... e doutorado e uma parte desse trabalho ela desenvolveu em Portugal. Então, ela teve contato com os lugares onde ele morou, onde ele viveu, tudo fazendo parte desse trabalho dela. Então, acho que essa clareza com que ela passou os fatos da vida dele, como ele começou, enfim, isso tudo... é... me fez vê-lo de uma outra forma, porque quando você conhece melhor, né, você parece que se encanta mais. Também, Clarisse Lispector, quando a professora... eu já gostava, mas a professora do... do... da especialização, ela contou fatos, assim, muito interessantes de afinidade, que ela tinha, né, mesmo sem ter conhecido Clarisse Lispector, ela contou uns fatos de afinidade dela com a Clarisse. Então, só veio a sacramentar e contribuir essa admiração que eu tinha pela autora, né? Mas, é isso.

E: E... de que forma as disciplinas que eram envolvidas com o... com a literatura, estudadas durante a graduação em Letras, ah... contribuíram para a... para a sua formação leitora e para a sua atuação em sala de aula? Na graduação... na especialização você falou bastante, mas se quiser, também, contribuir com mais coisas... mais das disciplinas, mesmo, da graduação... desse primeiro momento, voltado mais pra Letras?

P4: Daí você diz contribuíram pra minha docência. É isso?

E: Contribuíram para a sua formação leitora e atuação em sala de aula.

P4: Então... essa... essa... cobrança, né, essa devolutiva que você faz, você acaba tendo essa obrigação, o que pra mim não era uma obrigação, era um prazer, né, eu fazia por prazer, porque eu fiz Letras por prazer. É... talvez hoje, esse prazer, ele não exista tão intensamente devido a certas condições que nós professores estamos atravessando, mas isso é uma outra história. Então, assim, essa devolutiva, essa vontade de abrir uma obra, é... conhecer a obra, isso tudo pra mim foi muito importante, porque quando você lê por ler é uma coisa, agora você ler para devolver para alguém o que você está lendo, como, por exemplo, fazer uma ficha de leitura, né, você contribuir, ali, pra formação de outros alunos dizendo o que você achou, o que você pesquisou, é... dando uma informação adicional da obra, isso é muito bacana. E esse trabalho, também, de devolutiva, e... e... eu falo sempre abrir a obra... é... estudar em todos os aspectos, eu trabalhei muito quando eu ministrei aula, eu até esqueci de comentar isso, no CEFAM, né? Então, eu trabalhei muito, é não sei se eu posso falar agora, sobre isso...

E: Pode.

P4: Eu posso?

E: Sim, sim, porque se fala sobre a contribuição das disciplinas que você teve na... na graduação pra essa atuação em sala de aula, sim, é completamente pertinente.

P4: Então, e eu esqueci, também, de falar lá na minha atuação que eu trabalhei no CEFAM e... também no magistério. Eu dei aula no magistério, terceiro e quarto ano, eu trabalhei muito com literatura infantil... então, isso também foi muito prazeroso pra mim, gostei muito de né... é... mas voltando... é... o que me tornou uma leitora mais assídua, assim, é além dessa devolutiva, desse prazer, também chegou um momento quando eu comecei a trabalhar em sala de aula, a necessidade de ler mais... ela vai acontecendo na sua vida. Porque você não pode falar e explicar coisas que você não sabe. Situações, histórias, contexto. Então, é uma coisa vai puxando outra, né? E literatura é muito... complexo... e é um campo muito vasto, né? Você se depara com vários tipos de leitura e... e, às vezes, pra entender uma você tem que ler outra. Então, uma vai... puxando a outra. E além da literatura, eu me interessei muito por redação, né, gosto demais da conta e vivo pesquisando autores, autores e autores e por aí vai.

E: E você utiliza em suas aulas textos literários que envolvam o tema sexualidade? Também com resposta de sim, não e por quê?

P4: Eu utilizo... é... mas, assim, eu não procuro. Isso vai acontecendo naturalmente. Se for aparecendo dentro do... do que... da matéria que eu esteja trabalhando, eu trabalho normalmente, mas eu não procuro especificamente textos envolvendo sexualidade. Mesmo porque, a minha clientela, a maioria Ensino Médio, os mais novos que eu tenho, e tenho tido... de uns... quinze anos pra cá, os mais novos são de oitava-série, né? Então é... é... isso acontece de forma natural. Não. Não fujo dos textos. Apareceu, eu trabalho, é... e mesmo porque também os alunos, eles já não estranham... não tem... é... muita diferença você trabalhar com um texto... que envolva sexualidade porque na... na faixa etária que eu trabalho, esses textos, eles estão muito adequados para a idade deles. Não é nenhuma novidade, vamos colocar assim. E... eu... acho importante abordar diversos tipos de texto, mas não procuro. Isso acontece sempre naturalmente.

E: E pra você, qual é a função da literatura na formação do aluno?

P4: Ah, eu acho... primordial. Um bom aluno, você sabe... que ele... leu é... dentro que foi proposto na escola. É muito diferente. Porque se você... é... Então, assim,

um aluno que ele foi orientado através de livros literários, ele tem outro perfil leitor. Às vezes, os alunos falam que é difícil, mas aqueles que se propõem e, sob orientação do professor, atravessam essa dificuldade, ele começa a ter prazer na leitura. Em qualquer tipo de leitura, né? E tudo depende também da maneira que você aborda, mas é de extrema importância a literatura na vida de um estudante. Ele vai ser... é... um leitor muito mais consciente, muito mais politizado, com um vocabulário muito mais amplo. Então, ele não vai ter, isso eu sempre falo isso, pros meus alunos, que o aluno que aprende a ler literatura, ele lê qualquer coisa, ele não vai ter dificuldade, né? Mas nunca forçando, né? Sempre deixando à vontade, na escolha do livro, sempre também orientando, mostrando o porquê estão lendo, qual a importância.

E: E de que modo você acredita que a escola deva discutir temas referentes à sexualidade?

P4: Em qualquer série?

E: Mais especificamente no Ensino Médio.

P4: Ensino Médio?

E: É. Sim.

P4: Eu acho que... não tem, assim,... uma regra. O que acontece aqui, que eu observo já há muitos anos no Ensino Médio, que a escola faz, é... palestras. Acho bacana palestras. Pessoas, é... que vem da área da saúde pra ministrar palestras e aí acabam abordando o tema sexualidade... e... porque, através... de textos, eu já disse, isso acontece naturalmente, sem um... sem muita novidade pra eles. Agora, eu acho palestra interessante e... professores também mais... é... direcionados na área de biologia trabalhar com a questão das doenças, essa parte toda. E toda a equipe, independente da matéria pode estar abordando a qualquer momento. Surgiu. Se houver interesse, se houver um questionamento por parte dos alunos, se você enquanto professor ali naquele momento achar interessante é... abordar sob outro ângulo, outro aspecto, também pode falar de maneira natural, para Ensino Médio. Não vejo nenhum problema.

E: Então, aliada à questão das palestras, que são agentes de fora, digamos assim, da escola, com esse trabalho que ocorre, naturalmente, digamos assim...

P4: É, naturalmente. Isso é importante frisar. Eu não acho que deva haver uma parada: 'hoje nós vamos estudar um texto que fale sobre a sexualidade.' Fala, fala ali no texto, você comenta... se eles se sentirem à vontade, comentam, escrevem,

enfim, até uma produção. Mas, assim, tudo dentro do seu planejamento do dia, da aula, o que você determinou, mas não parar pra falar, pra fazer isso. Vai fluindo.

E: Sim. E a reação dos alunos, assim, dos adolescentes em geral, em relação a esse tipo de texto, quando... quando acontece, quando aparece.

P4: Eu acho que eles se comportam muito bem, assim... de maneira muito tranqüila, muito natural... é... eu percebo, também, que antes... eles se assustavam, faziam comentários maldosos. Hoje, isso acontece, né? Mas é pouco. Eles já lidam de uma forma bem... tranqüila, espontânea. Também fora da sala de aula, eles conversam sobre isso de maneira muito tranqüila, né? Isso, eu tenho observado já há algum tempo.

E: Esses comentários maldosos, é dos adolescentes em geral, ou tem uma diferença entre meninos, meninas, ou não?

P4: Sempre os meninos, né, abordam de uma maneira mais maliciosa, né? Mas as meninas, elas também, às vezes, fazem um comentário ou outro, mas é... já assumem certas posturas. Não negam, não fogem do assunto e falam, também, é... sem constrangimento.

E: E como você procede ao se deparar com a presença de um texto litero/literário que envolva questões de ordem sexual como leitora e... em seguida, é meio relacionado isso em sala de aula. Primeiramente, como leitora. Você paga um texto e tem alguma questão que, de ordem sexual.

P4: Eu acho normal, é... a não ser que seja um texto mal redigido, com palavras de baixo calão, né? Mas se for um texto que esteja ali, inserido naquele contexto do romance, da leitura, não vejo nada de mais, né? E pra trabalhar com os alunos, também, mesma coisa, eles não acham nada de mais não... é... eu acho que a mesma, a mesma posição que eu tenho, eles têm, né, aquilo que eu já disse anteriormente, tudo depende da maneira que você passa. Se você passar naturalmente, a coisa flui naturalmente. Agora, se você se espantar, eles também vão se espantar, enfim.

E: Tem algo mais que você gostaria de... de colocar nessa/nesse depoimento sobre... essa relação escola, sexualidade, sexualidade e literatura, a relação da escola com a leitura, algo envolvido com esse tema que, que nós estamos discutindo.

P4: É... eu acho, assim, que a sexualidade, ela... ela deve/ela deva ser tratada em sala de aula de forma natural, só que, é... no meu caso... no Ensino Médio isso já

acontece. Agora, quando você vai abordar na escola, de maneira geral, tem que tomar um certo cuidado com as séries iniciais. Porque isso pode causar um certo constrangimento e, até futuramente, o professor, a direção, enfim, os envolvidos, ali, nesse processo educacional, eles podem vir a ter problemas, né? Então, tudo depende da idade e da maneira como você vai abordar isso. No mais, eu não vejo, assim, eu acho até que antes era um tabu se falar, se ler determinados textos. A gente vê agora, né, na 'Gabriela', 'não pode ler', né, tal romance. Hoje não. Isso não existe mais, né? O que existe hoje é uma outra questão com relação aos alunos. O que existe é que eles não se propõem a ler, né? Independente do tipo de leitura. É... a motivação ela acontece, tem que acontecer constantemente para que eles tenham essa vontade de ler, mas independente da relação com sexualidade e leitura, isso não tem nada a ver.

E: Algo mais?

P4: Acho que não (risos).

E: Obrigada.

P4: Ah, imagina. Sempre às ordens.

APÊNDICES

Apêndice A

Dados Pessoais

Idade:

Ano do término de licenciatura em Letras:

Experiência docente:

a) Anos:

b) Áreas de Atuação:

c) Informações adicionais:

Estado Civil:

Filhos: () sim

() não

Quantos?

Apêndice B

Roteiro de Perguntas

- 1) Você acredita que ao mencionar a sexualidade, o texto literário perca de certa forma, o seu valor estético como obra de arte? Por quê?
- 2) Relate a sua experiência como leitor antes e durante a sua vida acadêmica.
- 3) De que forma as disciplinas envolvidas com a literatura estudadas durante a graduação em Letras contribuíram para a sua formação leitora e atuação docente em sala de aula?
- 4) Você utiliza, em suas aulas, textos literários que envolvam o tema sexualidade? Por quê?
- 5) Para você, qual a função da literatura na formação do aluno?
- 6) De que modo você acredita que a escola deva discutir temas referentes à sexualidade?
- 7) Como você procede ao se deparar com a presença de um texto literário que envolve questões de ordem sexual? E em sala de aula?