

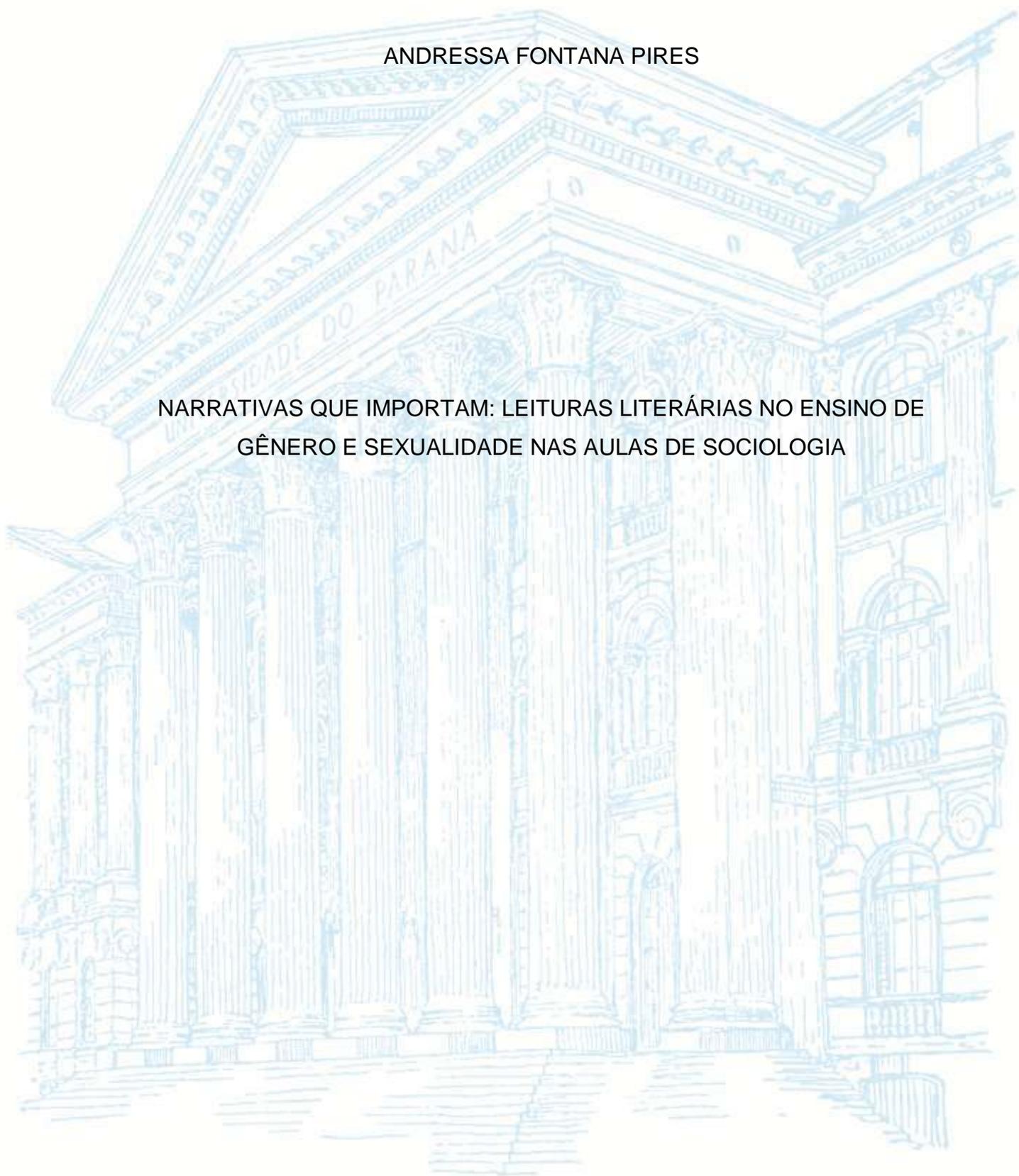
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA FONTANA PIRES

NARRATIVAS QUE IMPORTAM: LEITURAS LITERÁRIAS NO ENSINO DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

CURITIBA

2020



ANDRESSA FONTANA PIRES

NARRATIVAS QUE IMPORTAM: LEITURAS LITERÁRIAS NO ENSINO DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Fagner Carniel.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Pires, Andressa Fontana

Narrativas que importam : leituras literárias no ensino de gênero e sexualidade nas aulas de Sociologia. / Andressa Fontana Pires. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Fagner Carniel

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Gênero – Sexo – Aspectos sociais. 4. Literatura – Estudo e ensino. I. Carniel, Fagner. II. Título.

CDD – 301



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ANDRESSA FONTANA PIRES**, intitulada: **NARRATIVAS QUE IMPORTAM: LEITURAS LITERÁRIAS NO ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA**, sob orientação da Profa. Dra. FAGNER CARNIEL, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 07 de Fevereiro de 2020.

FAGNER CARNIEL
Presidente da Banca Examinadora

RAFAEL GINNÉ BEZERRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

VALÉRIO FLORIANO MACHADO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para Margarida e Custódio.

AGRADECIMENTOS

Esta investigação é fruto de uma intensa caminhada trilhada não só por mim, mas por diversas pessoas ao meu redor. Pessoas que me apoiaram e incentivaram de inúmeras maneiras e em diversos momentos, ajudando-me a manter a fé tão necessária em tempos atuais. Portanto, este trabalho não deve ser concebido como fruto de um esforço intelectual solitário, mas como a substância de diversas vivências, percepções, sentimentos, reflexões e resistências encabeçadas por mim a partir das inúmeras trocas que, felizmente, articulei tanto em minha vida docente e acadêmica quanto pessoal.

Início agradecendo a todas as oportunidades que me foram cedidas em meio a minha trajetória na educação pública que, desde os tempos de Romário Martins e CEP, estimulam-me a expandir os horizontes. Deixo aqui um agradecimento especial às que de alguma forma dedicaram seu tempo, sua atenção e seus saberes à minha formação, especialmente ao professor Iedo Néspolo por me apresentar os prazeres da literatura, à professora Elena Shizuno por me instigar o olhar histórico e ao professor Ney Jansen por me introduzir ao fascínio do pensamento sociológico.

À universidade pública que me acolheu em um momento de intensas mudanças e questionamentos, reforçando em mim o valor do conhecimento, do ensino e da pesquisa.

Ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) que, em um contexto extremamente conturbado, acalentou meu coração dando o incentivo necessário à minha permanência em sala de aula, mantendo acesa a esperança de que a educação pode sim se tornar libertadora.

Ao fomento de pesquisa recebido por mim tendo em vista que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À professora Simone Meucci por toda sua dedicação, generosidade, perspicácia e compromisso com a luta pela valorização da sociologia escolar.

A todo o corpo docente do PROFSOCIO e, em especial, à professora Eva Scheliga por sua dedicação e carinho.

Ao secretário Marcel Santos por sua constante disposição e simpatia.

Ao professor Rafael Bezerra por colaborar com esta pesquisa tanto em seus instantes iniciais quanto em sua avaliação final.

À professora Valéria Floriano por aceitar contribuir com meu trabalho ao compor a banca de defesa.

À Camilla Souza, Chari Gonzalez, Laís Merissi, Fernanda Carvalho, André Fabrício e a Carla Lamara, amigas brilhantes com as quais tive o prazer de caminhar em conjunto nesse tempo de grandes aprendizados.

Ao meu orientador professor Fagner Carniel que desde o início de minha proposta investigativa me apoiou incondicionalmente. Obrigada pela paciência, confiança, generosidade e observações preciosas.

E, finalmente, às minhas queridas alunas sem as quais essa aventura intelectual não seria possível.

Literature is dialogue; responsiveness. [...] Literature offers not only myths but countermyths, just as life offers counter-experiences — experiences that confound what you thought you thought, or felt, or believed. [...] Literature can tell us what the world is like. [...] Especially in a time in which the values of reading and inwardness are so strenuously challenged, literature is freedom.

Susan Sontag

RESUMO

Qual é o lugar da literatura no ensino de ciências sociais? O que podemos aprender sobre metodologias de ensino e sobre o próprio estatuto heurístico da literatura com os usos que professoras estão realizando de textos literários em suas aulas de sociologia? Por meio de uma investigação das práticas de ensino que mobilizam narrativas literárias e de percepções docentes acerca de seu valor pedagógico em escolas públicas da Região Metropolitana de Curitiba, no Paraná, proponho uma reflexão a respeito do papel mediador que a narrativa ficcional pode desempenhar no trabalho didático de conteúdos considerados “polêmicos” para o ambiente escolar. Em particular, sugiro reflexões acerca do modo pelo qual a linguagem ficcional pode propiciar performances possíveis para o ensino de gênero e sexualidade em meio a uma realidade marcada por conflitos em torno da chamada “ideologia de gênero”. A partir disso, vislumbro nesta investigação algumas reflexões acerca de uma composição criativa entre o campo e a bibliografia especializada na área para dialogar com os emergentes desafios éticos, estéticos, políticos e educacionais de se ensinar ciências sociais no magistério da educação básica.

Palavras-chave: educação escolar, ensino de sociologia, leitura literária, gênero e sexualidade, metodologia de ensino.

ABSTRACT

What is the place of literature in social science education? What can we learn about teaching methodologies and the heuristic status itself of literature from the uses teachers are making of literary texts in their sociology classes? Through an investigation of teaching practices that mobilize literary narratives and teacher perceptions about their pedagogical value in public schools in the metropolitan region of Curitiba, Paraná, I propose a reflection on the mediator role that the fictional narrative can play in the didactic work of contents considered “controversial” for the school environment. In particular, I suggest reflections on how fictional language can provide possible performances for the teaching of gender and sexuality in the midst of a reality marked by conflicts over the so-called “gender ideology”. Therefore, I glimpse in this research some reflections on a creative composition between the field and the specialized literature in the area to dialogue with the emerging ethical, esthetic, political and educational challenges of teaching social science in the schooling.

Keywords: schooling, teaching sociology, literary reading, gender and sexuality, teaching methodology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAÇA ÀS BRUXAS.....	22
3. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DO APRENDER CRÍTICO	40
4. SOBRE ESPAÇOS DE TROCA: OS USOS SOCIAIS DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	51
5. TEMPOS DE LEITURA: SIGNIFICANDO NARRATIVAS, PLURALIZANDO PERSPECTIVAS E NEGOCIANDO DIFERENÇAS.....	64
5.1. O PAPEL DE PAREDE AMARELO.....	66
5.2. A MOÇA TECELÃ	75
5.3. PÁSSAROS NA BOCA	88
6. NARRATIVAS QUE IMPORTAM: GÊNERO E SEXUALIDADE EM MEIO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA.....	95
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	123
ANEXO I – CHARLOTTE PERKINS GILMAN	123
ANEXO II – O PAPEL DE PAREDE AMARELO	124
ANEXO III – MARINA COLASANTI	131
ANEXO IV – A MOÇA TECELÃ	132
ANEXO V – SAMANTA SCHWEBLIN.....	135
ANEXO VI – PÁSSAROS NA BOCA	136

1. INTRODUÇÃO:

Ao investigar os hábitos que configuram o universo cultural no qual estou inserida como docente de sociologia na rede pública de ensino do Paraná, deparei-me com um cenário demarcado pela baixa representatividade de autoras mulheres nos hábitos de leitura de minhas alunas¹. Indagando as turmas sobre as obras lidas no início do ano letivo de 2019, identifiquei que uma pequena parcela destas sequer conhecia literaturas escritas por mulheres². Poucas mulheres lidas, poucas mulheres reconhecidas em um panorama que parece estar em consonância não só com as realidades escolares contemporâneas mas, ainda, com uma intensa invisibilização e silenciamento de outras produções intelectuais que não aquelas identificadas com a masculinidade branca e eurocêntrica em escala histórica e global³. Relegada a uma contínua vigilância e censura, a literatura em diversos períodos foi apontada como incompatível (e muitas vezes até mesmo como um perigo) à “natureza feminina”. Por estarem sancionadas à esfera doméstica, à maternidade e, portanto, ao cuidado, restava às mulheres o “esvaziamento da mente” em prol de uma adesão mais efetiva e inequívoca às funções legitimadas pela ordem patriarcal da divisão sexual do trabalho. Neste sentido, o percurso, as conquistas e o reconhecimento feminino no campo da produção intelectual se apresentam como uma importante intersecção

¹ Ao colocar em perspectiva o sexismo gramatical intrínseco à generalização da escrita (acadêmica) pelo masculino, o trabalho em questão propõe uma reviravolta narrativa ao generalizar pelo feminino – de uma forma ampla, quando se lê “as alunas”, por exemplo, subentende-se o universo total de estudantes.

² De quase 360 alunas, pouco mais de 100 liam alguma obra literária no momento da “enquete” sendo que do total de títulos levantados, pouco mais de 35% eram de autoras mulheres.

³ Como relatou Lopes em entrevista publicada pela Revista Fórum, “uma escritora brasileira que tenha conseguido publicar por uma editora grande enfrenta mais ou menos os desafios que qualquer escritora no mundo: dificuldade para conquistar espaço em livrarias, em premiações, em eventos, na divulgação da própria editora. A mídia também restringe o espaço para as autoras e, quando fala sobre elas, com frequência foca mais na vida pessoal e na aparência das escritoras do que em suas obras. E há ainda uma questão dos nichos: o tipo de livro que o mercado espera que uma mulher escreva ou que espera que ela não escreva. Mas, além disso, no Brasil, é preciso destacar a dificuldade que uma mulher encontra para conquistar sua autonomia financeira através da escrita. Ganha-se pouco, então essa mulher terá dificuldade para viver disso. Se ela depender exclusivamente de sua renda para seu sustento, de certo a escrita vai ganhar um espaço meio que de *hobbie*, sendo praticada no tempo de descanso, entre freelas, bicos e afins. É preciso levar em consideração também que o mercado editorial é bem restrito no Brasil, então é ainda mais difícil conseguir publicar ou adquirir rentabilidade com a venda de um livro. Por fim, a questão com a escrita e com a arte, de forma geral, é que ela não é vista como necessária para o mundo. É preciso insistir muito para seguir em frente. Para uma mulher, é pior ainda, porque questões como a maternidade, e o que se espera dela, a divisão desequilibrada de tarefas no lar e os preconceitos e estigmas se colocam diariamente. Já se essa mulher for pobre ou negra, tudo isso se acentua ainda mais”. Para mais informações acessar: <https://www.revistaforum.com.br/semanal/kdmulheres-um-projeto-pel-azsso-Acessomulheres-na-literatura/>. Acesso em 12/04/2019.

aos avanços dos Movimentos Feministas, pois, rompendo com as barreiras impostas à produção reflexiva nos deparamos com a criação, publicação e circulação das vozes que até pouco tempo eram substancialmente ignoradas. Como agentes de sua própria história, sujeitos de suas próprias experiências, autoras de suas próprias narrativas, a produção intelectual das mulheres ao longo da história (mesmo em face de diversos questionamentos) aponta para um reposicionamento epistemológico acerca do próprio estatuto do conhecimento, ou seja,

para a necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas que nos foram delegados pelas narrativas tradicionais, levando-nos ao desafio de captar as transições dos modelos interpretativos da história e alimentar uma nova experiência social crítica em relação aos tradicionais paradigmas culturais hegemônicos masculinos. (TEDESCHI, 2016, p. 154).

Diante desse cenário, remoto e presente, o que a escola, o ensino de sociologia e eu mesma na condição de docente teríamos a fazer? Como articular uma prática de ensino e aprendizagem que leve em consideração as vozes femininas? Como introduzir autoras? Qual seria o potencial pedagógico desse trabalho? Qual seria o seu valor para as vidas juvenis que habitam os espaços escolares e as aulas de sociologia? E, ademais, o que isso significa tanto para os currículos de sociologia na educação básica de um modo mais amplo?

Penso justamente que as respostas estejam articuladas às reflexões que há mais de cem anos atrás foram propostas por Nísia Floresta, a “primeira” (educadora) feminista brasileira⁴. Como uma das primeiras mulheres no Brasil a romper com os limites entre público e privado (DUARTE, 2003), esta intelectual lança mão de questões que mesmo há muito formuladas se apresentam como extremamente atuais no momento em que questionam espaços ocupados e limites enfrentados pela população feminina na formação de uma opinião pública e intelectualizada: “Por

⁴ Nísia Floresta Brasileira Augusta foi o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em Papari (hoje cidade Nísia Floresta) no Rio Grande do Norte, em 12 de outubro de 1810. Seu primeiro livro, *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*, foi publicado quando a autora tinha 22 anos, fruto de uma forte influência dos escritos de Mary Woolstonecraft (intelectual inglesa considerada por muitas fundadora das perspectivas feministas). Em sua obra de estreia, Floresta propôs às mulheres novas considerações quanto aos seus papéis na sociedade, algo extremamente inovador para o Brasil da época. Como educadora, esta intelectual brasileira também defendeu posições revolucionárias em obras e ensaios, enfatizando a temática feminina. Seu pensamento foi, ainda, influenciado pelo filósofo Augusto Comte (fundador do Positivismo) com quem conviveu durante suas viagens à Europa – via, portanto, as mulheres como importantes figuras sociais, dotadas de uma “identidade positiva” fundamental para o crescimento das sociedades. Para mais informações acessar: <https://blogueirasfeministas.com/2014/08/06/nisia-floresta-a-primeira-feminista-brasileira/>. Acesso em 12/04/2019.

que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência” (FLORESTA, 2016, p.181). Destarte, pensar a invisibilidade feminina no campo da produção intelectual aponta para relações de poder e de dominação que, mesmo em face de diversas conquistas, permanecem como resquícios (legitimados ainda hoje por canais institucionais) da dominação masculina. Em meio a um contínuo processo invisibilizador, a autora chamava atenção para um tema que nos é ainda muito caro – negar as possibilidades e as condições da produção e da circulação de conhecimento produzido por mulheres é negar a “exatidão do pensamento, a pureza da expressão, a justeza das ações [pois] sem ela [a ciência] não se pode jamais ter um verdadeiro conhecimento sobre si mesma” (Ibid, p. 181).

Pensando não só a educação para mulheres, mas ainda o lugar e o papel das mulheres na educação, marco o contexto no qual o empreendimento teórico que apresento a seguir se localiza – reflexões que se orientam justamente a pensar os espaços, as possibilidades e os efeitos de uma educação sensível às questões de gênero e sexualidade, não do ponto de vista panfletário, mas como uma proposta de reposicionamento epistêmico (e, portanto, político) do conhecimento escolar⁵. Ultrapassando os parâmetros curriculares, as aulas de sociologia e até mesmo os muros da escola, acredito que a intersecção entre educação, literatura, gênero e sexualidade apresenta grande potencial na tentativa de se pensar não só o sentido e as potências de nossa disciplina, mas ainda os alcances de uma educação contra-hegemônica e, portanto, libertária.

Destarte, nesta investigação o que procurei apresentar foram considerações sobre metodologias de ensino e aprendizagem da sociologia escolar a partir de um olhar mais acurado aos eixos de gênero e sexualidade bem como suas implicações políticas. Sugiro uma revisão sobre o que se tem pensando quanto aos espaços e efeitos da disciplina sociológica em meio à educação básica enquanto um reposicionamento epistemológico que leve em conta relações de poder que extrapolam os muros da escola.

Chamo atenção logo em um primeiro momento para o balanço das condições que marcaram a institucionalização da sociologia como uma disciplina

⁵ Pensando gênero tal qual uma categoria analítica relevante ao pensamento social, compactuo com as considerações de Scott (1995) quando esta aponta o conceito como uma ferramenta útil para se investigar a organização social, política, econômica e cultural a partir de saberes que estabelecem significados determinantes para a classificação e hierarquização de indivíduos.

escolar no Brasil – um intenso processo de intermitência que dimensiona uma rede de tensões e conflitos conectadas a reivindicações por projetos concorrentes de sociedade (SILVA, 2007; MORAES, 2011; MEUCCI, 2015; CARNIEL; BUENO, 2018). Em face de tal perspectiva, aponto para os embates contemporâneos que em meio a uma conjuntura demarcada por investidas conservadoras em prol do cerceamento de direitos humanos básicos à grande parcela da população, legitimam ataques à educação escolar básica e pública, principalmente no que concerne às propostas reflexivas que tem por base o desvelamento dos processos históricos que marcam o todo social (BIROLI, 2018). Na medida em que se tecem em consonância aos processos atuais de fechamento da democracia, tais ofensivas se conectam a uma série de desmontes que vêm sendo conjecturados, inclusive, do ponto de vista institucional. Justamente em meio a este imbróglio, a sociologia escolar se torna alvo de múltiplos questionamentos, tendo ainda seu próprio *status* de ciência colocado constantemente à prova na medida em que, pouco a pouco, seu espaço curricular é questionado. Neste sentido, ao refletir mais especificamente sobre as possibilidades e alcances do debate de gênero e sexualidade no ensino básico, percebo que este processo ultrapassa a formatação dos currículos, pois, visto como um tema “polêmico”, articula-se ainda enquanto uma proposta política que coloca em xeque os próprios processos hierarquizantes, bem como, excludentes que marcam a vida em sociedade⁶ (CÉSAR, 2009; WALSH, 2014; GROSGOUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; BIROLI, 2018).

Oriento-me, a partir de tais reflexões, aos pressupostos de correntes pedagógicas libertárias que me ajudam, no decorrer destas páginas, a suscitar os esquemas das reflexões, das investigações e das experimentações que almejei alcançar no desenrolar deste empreendimento investigativo. Pontuo, desta forma, que em meio às realidades conturbadas que circunscrevem a sociologia nas escolas, movimentos pedagógicos orientados à contextualização bem como à significação dos conteúdos possam ser mais efetivos às discentes quando sugeridos pela via “não convencional”. Como consequência, surgiram-me indagações de ordem prática as quais, por sua vez, colocaram-se como norte dessa empreitada. Ao conceber a construção coletiva de conhecimentos em sala como o ponto axial que

⁶ Para além da inserção de gênero e sexualidade nos currículos básicos, essas controvérsias também se orientam a propostas curriculares outras como os da “diversidade étnico-racial e religiosa, direitos humanos, [...] formas de inclusão, formação de jovens adultos, educação no campo, indígena e quilombola [bem como] tecnologias da informação e comunicação” (CARNIEL; BUENO, 2018, p.2).

fundamenta a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1996; HOOKS, 2013), a proposta de pesquisa em questão rompe com a ultrapassada noção de transmissão de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” levando em consideração as possíveis conexões entre correntes teóricas e metodológicas das ciências sociais com as próprias realidades e especificidades vivenciadas pelas estudantes.

Nesse sentido, o uso da literatura enquanto elemento mediador à discussão de gênero e sexualidade nas escolas é apontado como uma alternativa pedagógica no momento em que vincula situações hipoteticamente imaginárias e abre caminho pelo campo da abstração e, conseqüentemente, da imaginação aos debates sociológicos de maneira menos impositiva e categórica. Torna-se viável, a partir disso, considerações acerca do próprio hábito da leitura (bem com o seus efeitos) em meio ao universo escolar no sentido de se superar a ânsia por uma “leitora” ideal e, ainda, por uma “leitura técnica” (PENNAC, 1993) em prol de se dar vazão a reflexões sociológicas por via de sensações provocadas pela narrativa ficcional⁷ (BEZERRA; ROMKO, 2016).

Fundamentando-se em minha própria experiência profissional acerca do ensino e aprendizagem da sociologia escolar, o interesse pela pesquisa em questão se debruça justamente naquilo que, enquanto professora da disciplina, experiencio cotidianamente dentro das salas de aula. Em meio há cinco anos lecionando sociologia no ensino médio, sempre em escolas públicas da Região Metropolitana de Curitiba, percebo que a busca pela significação do debate é contínua – no que concerne à complexidade das propostas curriculares (pelo nível de abstração), às dinâmicas internas a uma sala de aula (conversas paralelas e uso do celular, por exemplo) bem como pela própria posição que a disciplina ocupa dentro de uma sociedade que enxerga seus pressupostos como ameaças à manutenção do sistema⁸. Deste modo, para além das reflexões acerca dos sentidos e significados

⁷ Deste modo, em meio às proposições aqui elencadas vale salientar a crise do ensino de literatura no Brasil que, de acordo com Cechinel (2019), é decorrente de múltiplos vetores que se atravessam e que não se revelam integralmente se analisados como casos isolados. Deparamo-nos com a recontextualização de uma prática que por si só preconiza a atenção principalmente em um esforço individual, autocentrado e solitário em uma nova realidade repleta de estímulos, imagens e sons em profunda sintonia com a “sociedade excitada” do tempo presente (TÜRCKE apud CECHINEL, 2009).

⁸ Outro ponto decisivo à definição da pesquisa em questão foi a organização de uma oficina para o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia que aconteceu no Rio de Janeiro entre os dias 20, 21 e 22 de setembro de 2018. Ofertada por mim, a oficina intitulada *O uso da literatura no ensino de sociologia: a experiência do “ser feminino” repensada a partir da educação como prática de liberdade* demandou leituras que foram decisivas à delimitação do problema de pesquisa em questão.

da disciplina na educação básica, a própria transposição entre os conhecimentos acadêmicos e escolares se torna tema decisivo pelo fato desse processo não se restringir a problemas de “reducionismo”, “simplificação” e “transmissão”, mas sim por ser uma operação embasada na percepção, reflexão e respeito quanto ao caráter e fundamentos particulares de ambos os conhecimentos (BEZERRA; ROMKO, 2016). Processo intelectual que, por sua vez, é fundamental para delinear o escopo da didática e possibilitar que as escolhas metodológicas em disciplinas escolares muito próximas aos seus cânones científicos, tal como a sociologia, sejam conscientes (Ibid).

Em face destes inúmeros dilemas políticos, teóricos e metodológicos que sugiro o uso da literatura enquanto uma potencialidade didático-pedagógica. Como um elemento útil de mediação, percebo que a partir do momento em que as leituras (efetivadas de forma coletiva em meio à turma) vinculam situações hipoteticamente imaginárias, distantes por estarem registradas em um livro, produto de pessoas desconhecidas, estas vão sendo pouco a pouco percebidas como próximas, compartilhadas dentro de um sistema social excludente nas suas mais diversas esferas⁹. Esse processo se coloca como efetivo à proposta didática da disciplina na medida em que mobiliza “modelos cognitivos prévios” (MOSCOVICI, 2010) tornando debates sociológicos “delicados” (orientados ao gênero e sexualidades) menos impositivos e, até mesmo, taxativos. Pela via dos “vínculos identitários e afetivos” (colocados em perspectiva através do discurso ficcional) se torna possível o “distanciamento entre sujeito e objeto” e, com isso, a percepção de que as representações sociais se constituem, enfim, como um conhecimento que confere sentido ao mundo ao passo em que informa práticas e que sustenta laços de pertencimento (BEZERRA; ROMKO, 2016).

Perante tais considerações, a investigação aqui sugerida será efetivada tendo em vista o contexto do ensino médio de escolas públicas da região de Piraquara, cidade metropolitana de Curitiba¹⁰. Anseio, com isso, fomentar subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem professoras da educação básica quanto a artifícios pedagógicos para se suscitar reflexões sociológicas “polêmicas” em sala.

⁹ Marcando, assim, o princípio da alteridade no sentido de que “pensar a outra” é um processo que ajuda a “pensar em mim mesma” e, com isso, abrir margens a perspectivas que não são as nossas (GUSMÃO, 1997).

¹⁰ Piraquara é um município da Grande Curitiba, localizada no Estado do Paraná, Brasil. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018, é de 111.052 habitantes.

Entretanto, vale ressaltar alguns pontos de inflexão ao debate, os quais mesmo dotados de múltiplas potencialidades, podem representar alguns entraves à proposta.

Em um primeiro momento, a categoria “juventude” não será entendida aqui como “apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983), mas como uma construção social que se articula, para além da “luta entre jovens e velhos”, com elementos outros tais como “cidade ou espaço urbano, etnicidade, corpo, gênero, classe social e até mesmo lazer e violência” (PEREIRA, 2010, p.15). Percebo estes elementos como pontos que cedem múltiplos sentidos à ideia de “juventude”, bem como esta categoria pode ainda aferir novas maneiras de se compreender justamente estes “pontos” mencionados. Dando margem à produção de novos e diversos rearranjos quanto ao conceito de juventude esta categoria se apresenta como relacional e localizada dentro de um tempo histórico e espacial. Destarte, nem mesmo a “condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGUILIS, 1994, p. 25), fato que torna cada vez mais necessário atentar-se ao modo pelo qual esta “condição de juventude” se manifesta, ou seja, como “se é jovem” de forma desigual conforme fatores dos mais diversos possíveis. Portanto, opondo-me às perspectivas essencializantes, a proposta em questão levará em conta a “condição de juventude” enfrentada no contexto em questão, negando assim contornos fixos e objetivos da proposta metodológica elencada¹¹.

Ademais e, mais especificamente no que concerne ao debate teórico e metodológico encabeçado, aponto para possíveis empecilhos quanto ao “condicionamento” de jovens a uma leitura institucionalizada a qual, historicamente, cedeu a legitimidade do entendimento apenas a quem deteve os instrumentos para

¹¹ Em consonância às considerações de Louro (2007), o trabalho em questão reconhece que “se nossos enfoques teóricos têm distinções, então, obviamente, o mesmo acontecerá com as metodologias que colocamos em ação”, característica essa que marca a sociologia acadêmica bem como sua vertente escolar. Ainda de acordo com a autora, “vale a pena ressaltar o quanto o campo da educação tem se comunicado com outros campos disciplinares, tais como a psicologia, a antropologia, os estudos culturais, a comunicação, a literatura, a história, a sociologia, os estudos de cinema e muitos outros. Cada vez mais acontece o borramento das fronteiras entre os campos de estudo, o que praticamente inviabiliza ou torna sem sentido os rótulos que tradicionalmente se constituíam numa imposição (e, de certa forma, uma limitação) para as pesquisas [bem como para as práticas de ensino]. Não me parece adequado supor, portanto, um único modo de conhecer “científico” [tal como um único modo de conhecer escolar] que deva ser buscado por todos” (Ibid, 2007, p. 213). Curiosamente, embora essa característica seja extremamente produtiva do ponto de vista da construção do conhecimento ela também é, para muitas, ponto que legitima a “doutrinação ideológica” em sala (CARNIEL; BUENO, 2018, p. 2).

tal (como domínio de informações contextuais, tal qual datas, escolas e estilo, por exemplo) (CARNIEL; RUGGI, 2012). Segundo Pennac (2013), essa ideia engessada da leitura (a qual cobra ao fim um rendimento objetivo) desvela o princípio norteador da instituição escolar que, na preparação de mão de obra técnica, “condiciona” jovens estudantes ao alcance de metas e desempenho nivelados por números, tudo isso em prol das necessidades de uma sociedade neoliberal¹² (Ibid, p. 71). Neste sentido, “como fazer recuperar em uma jovem o prazer de ler?”¹³. Obviamente, não existem respostas absolutas à questão, contudo, algumas práticas podem surtir efeito. Dotadas de direitos, as jovens enquanto estudantes e, ainda, como leitoras precisam se dar conta de quer ler, bem como estudar, informar-se, refletir, filosofar, ser e amar... São vivências que não possuem modelos ideais, embora imposições insistam em dizer que sim. Propor a leitura literária como um método de ensino-aprendizagem é, de tal modo, propor experiências que serão múltiplas e particulares a cada uma. Por conseguinte, sugiro que uma postura ética, estética, política e pedagógica frente ao progressivo “desgosto” da leitura é uma postura não impositiva que, por sua vez, também desconstrói a ânsia por uma “interpretação ideal”¹⁴.

Por fim, resta ainda pensar sobre os processos de transposição dos conhecimentos os quais, mais especificamente, marcam o interesse desse trabalho. Desta forma, para além do método didático em si sugiro, ainda, ponderações quanto

¹² Cito como um grande exemplo as reformas do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a Portaria MEC 727/2017 que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) e os parâmetros da Base Nacional Curricular Comum (2018), proposições que são apontadas por muitas intelectuais como alterações no campo das políticas educacionais conectadas ao ajuste fiscal atrelado às lógicas da privatização e, portanto, sucateamento do Ensino Médio. Em outras palavras, um conjunto de políticas que articulam limitações, contradições e retrocessos inerentes à flexibilização dos currículos, especialmente da educação técnica-profissional bem como ao “apartheid” socioeducacional, instituindo escolas para ricos e classe média alta – com currículos *a la carte* onde empresários poderão cobrar por disciplinas que estão fora das 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, estas com currículos limitados às 1.800 horas e com apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática)” (CNTE, 2018, p. 415).

¹³ Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), considerada a investigação estatística mais ampla no país sobre o tema, 44% da população não compartilha do hábito da leitura e 30% nunca comprou um livro. Os dados apontam ainda que a média de obras lidas por pessoa ao ano é de 4,96 sendo que, desse total, 2,43 foram terminadas e 2,53 lidas em partes (entre livros didáticos, técnicos, religiosos, autoajuda e enciclopédias, por exemplo). Todavia, no que concerne a parcela de jovens entrevistadas (24.414.394, 13% do total da amostra), a pesquisa informa que 84% daquelas que têm de 11 a 13 anos e 75% daquelas que têm de 14 a 17 anos se declaram leitoras assíduas – no primeiro grupo encontramos uma parcela de 58% que afirmam ler por gosto e no segundo grupo um índice de 48%. Para mais informações acessar: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em 17/09/2019.

¹⁴ Carniel e Ruggi (2012) sugerem que dessa conjuntura, a da imposição da leitura técnica, lança-se o germen que fundamenta a crescente prática de plágio nas escolas, pois, enquanto resistência ao direito da escrita, o plágio parece ser a expressão de um sentimento de incapacidade discursiva no sentido de uma bricolagem das ideias: “Quem não lê, não escreve”.

aos princípios da própria relação “pesquisa e ensino” (CARNIEL; BUENO, 2018, p. 4) – existe nos fundamentos do conhecimento sociológico, bem como do antropológico e do politicólogo, a ânsia por interlocuções que extrapolem a esfera acadêmica? Há, como questiona Carniel e Bueno (2018), um compromisso ético com os usos e as recepções das pesquisas e das considerações que destas surgem? Com quais noções de público as ciências sociais se propõem dialogar? Enfim, como ponto a ser desenrolado no decorrer desta pesquisa, ficam tais “dilemas” que de maneira geral reafirmam a necessidade de se pensar (tento em vista o contexto atual) quais são e em que medida “os sentidos e significados da sociologia enquanto disciplina escolar também [se] constitui [enquanto] um exercício de sociologia pública” (Ibid, p. 12).

Em termos gerais, lanço aqui algumas das reflexões que julgo essenciais a um trabalho que se orienta, em sua grande medida, às considerações quanto às potências do ensino e aprendizagem da sociologia no ensino básico tomando o eixo gênero e sexualidade como central ao debate. Para além disso, aludo a proposição de meios e modos efetivos para o estabelecimento da imaginação sociológica nesse nível do ensino: quais as possibilidades e os limites do uso da leitura literária enquanto via de sensibilização de temas “polêmicos” tendo em vista um contexto de ação e pesquisa bem específico – a saber, uma realidade urbana demarcada por altos índices de violência contra a mulher¹⁵ bem como da própria criminalização do referido debate em sala¹⁶?

Enquanto um exercício exploratório, a linhas que se seguem lançam mão de questões que, em um primeiro momento, parecem ser fundantes ao empreendimento sugerido. Negando explicações totalizantes, instruções absolutas e muito menos a explanação sobre modelos fixos e categóricos de ensino algumas convicções parecem, contudo, nortear as reflexões aqui elencadas sendo que a principal delas é a de que o ensino de sociologia, bem como a própria leitura, é um ato de resistência...

De resistência a quê? A todas as contingências. Todas: Sociais. Profissionais. Psicológicas. Afetivas. Climáticas. Familiares. Domésticas.

¹⁵ Como já mencionado, o contexto de pesquisa e ação delimitado é o de escolas públicas da região de Piraquara, eleita nos últimos anos uma das cidades mais perigosas às mulheres no Brasil. A seguir, apresento alguns dos dados que correspondem a tal realidade.

¹⁶ Sob a acusação da “ideologia de gênero”.

Gregárias. Patológicas. Pecuniárias. Ideológicas. Culturais. Ou umbilicais. Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos (PENNAC, 1993, p. 73).

Por conseguinte, para efetivar a proposta acima elencada sugiro algumas reflexões que em conjunto desenharão de forma mais satisfatória o intuito desse trabalho. Aponto logo de antemão para o fato de que os princípios metodológicos aqui elencados se orientam substancialmente às perspectivas da pesquisa qualitativa, tendo em vista uma investigação com ares ensaísticos. Orientando-me à proposição de práticas de ensino alternativas, pontuo diálogos teóricos os quais fundamentam uma postura didática orientada a um esquema que, mesmo embora, articulado previamente não substancializa ou, ainda, engessa o desenrolar das experiências em sala. Neste sentido, a proposta metodológica aqui sugerida abre margens à ideia do “improvisado” e, mais especificamente, das “demandas” que as diversas interpretações literárias podem suscitar em cada prática experienciada. Chamo atenção, portanto, para o fato de que as vivências pedagógicas sugeridas terão como *background* as realidades escolares nas quais leciono, como já dito, especificidades do ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba.

Como pontos que parecem ser indispensáveis aos contornos das dinâmicas almeçadas, saliento as contribuições acerca dos usos e potencialidades do texto literário em sala de aula tendo em vista, em um primeiro momento, considerações de ordem prática como a importância da leitura em voz alta, coletivamente efetivada, bem como a necessidade de textos não muito longos ou com vocabulário distante da realidade das discentes¹⁷. No que concerne às dimensões teóricas, aponto ainda para o universo literário escolhido, produção ficcional de autoras mulheres que retratem em suas obras sobre as condições do “ser feminino” em seus mais diversos contextos e situações. Com isso, outro adendo à escolha de tal material literário se orienta à necessidade dos escritos aludirem a narrativas metafóricas que, como alternativa ao decalque da experiência, não trazem de forma explícita reflexões orientadas aos eixos de gênero e sexualidade abrindo margens às múltiplas interpretações por parte das alunas que compartilharem da leitura. Intento, nesse

¹⁷ Deste modo, saliento o fato de que as obras literárias sugeridas ao empreendimento proposto se compõem de contos, pois, enquanto um estilo narrativo geralmente conciso, esta modalidade textual parece se atrelar aos encaminhamentos metodológicos de uma forma mais facilitada. Contudo, não nego a pertinência de estilos outros que, se bem articulados às perspectivas docentes em questão, podem muito bem configurar espaços de troca tal qual as narrativas aqui sugeridas.

sentido, atrelar tais reflexões pouco a pouco com a teoria sociológica que, a partir das ideias jogadas ao grupo, possam subsidiar (ou ao menos incentivar) os pressupostos de uma imaginação sociológica conectada com as próprias vivências e percepções acionadas pelas turmas em cada aula.

Proponho, enfim, o conjunto de cinco capítulos que visam subsidiar o desenrolar desta investigação. Em um primeiro momento, apresento um texto reflexivo que, na tentativa de articular uma experiência profissional ao tema mais abrangente da investigação, conecta-se a considerações teóricas que se orientam a pensar os sentidos da sociologia escolar bem como a presença do debate de gênero e sexualidade nas escolas. Posteriormente, aponto para as reflexões pedagógicas que subsidiam o desenho da proposta elencada, em outras palavras, debates teóricos que, do ponto de vista didático, orientam-me a pensar os contornos, as possibilidades e os efeitos daquilo que defendo como principal objetivo desse trabalho: o ensino da sociologia escolar a partir do uso da literatura. Na sequência, lanço algumas considerações quanto às potencialidades da narrativa literária em meio ao pensamento social de gênero e sexualidade na escola enfocando, portanto, o conceito de letramento literário como ponto de intersecção entre os campos da sociologia escolar, literatura e práticas de ensino e aprendizagem que se proponham contra-hegemônicas. E, ao final, apresento algumas das vivências pedagógicas que articulei em meio às turmas nas quais fui docente de sociologia durante o ano letivo de 2019 – deste modo, lanço mão de algumas reflexões acerca dos “achados do campo” considerando os múltiplos fluxos de significações das histórias lidas, as narrativas encabeçadas pelas estudantes e a latência das reflexões reivindicadas.

2. CAÇA ÀS BRUXAS:

Em meio a uma aula do período noturno no ano de 2018, em tempos da corrida eleitoral, fui intimidada durante minha prática docente. Intimidação que se efetivou por meio das palavras de alguns de meus alunos que, creio eu, não se deram conta do peso simbólico de seus atos – ou estavam mais do que conscientes, possibilidade que, na época, assustou-me em dobro. Coincidentemente (ou não), tudo se passou durante uma conversa sobre o sentido das ações sociais de acordo com a teoria weberiana. Uma aula predominantemente teórica, pois, com ares introdutórios, ora contava com a leitura de excertos, ora com a explicação docente, ora com a significação da teoria por meio de exemplos que eram pontuados tanto por mim quanto por parte da própria turma. O interesse reinava pela sala. Construíamos, mesmo em meio a momentos de caos, uma escuta atenta que por vezes se rompia com falas desordenadas, porém, conectadas. Turbulências construtivas em uma noite de outubro.

Havia conseguido conquistar a curiosidade de muitas estudantes que, durante o ano letivo, pareceram ter passado grande parte do seu estar na escola, fora dela. Por meio dos celulares e, principalmente, dos dispositivos sonoros a turma em questão, como tantas outras, engendrava uma constante fuga perceptiva e, portanto, subjetiva do espaço escolar. Naquele momento parecíamos ter ultrapassado juntas os muros da escola na medida em que conectando, justamente, experiências escolares com vivências exteriores, sugeríamos coletivamente significados para o debate sociológico tanto em sala quanto fora dela.

Mas foi justamente nessa noite agradável que, mesmo vencidas algumas barreiras penosas e constantes à prática pedagógica, fui refreada. Em um primeiro ano do ensino médio de uma das muitas escolas públicas da região de Piraquara, via-me em um grupo que constantemente era classificado pelo corpo docente e diretivo da referida instituição como agitado, relutante, desafiador, pois, tal qual a maioria das alunas repetentes¹⁸, compunham uma “típica” turma do período noturno,

¹⁸ Na referida escola, o turno da noite muitas vezes é tratado como punição à reprovação, pois, alunas do Ensino Médio que se encontram nessa situação são, muitas vezes, remanejadas para este turno. Em várias turmas matutinas nas quais presenciei algum tipo de intervenção da equipe diretiva e/ou pedagógica, a noção de punição por meio da mudança de turno é muito evocada. Contudo, para

ao menos naquela escola. Típica por aglutinar muitas das características “comuns” às discentes que partilhavam daquela condição limiar – eram “trabalhadoras”¹⁹, porém, “atrasadas”²⁰, “dispersas”, porém, “espertas”, “desinteressadas”, porém, “ligadas”, e assim por diante. Classificada como uma das turmas mais “problemáticas” da escola (tendo, portanto, as características “negativas” mais enaltecidas) a referida turma, conseqüentemente, parecia não instigar esforços pedagógicos por grande parte do corpo docente. Via-me em uma turma meticulosamente esquecida.

Resistindo ao fluxo, entretanto, eu mantinha um relacionamento amistoso com estas jovens. Conseguia, mesmo que a muito custo, propor momentos de reflexão, debate e, vez ou outra, produção. Momentos raros, mas ainda assim experiências construtivas tanto para turma, quanto para mim mesma. No entanto, nessa “pacata” noite de outubro algo de “novo” aconteceu. Algo que até então eu não havia passado, algo possivelmente inédito até mesmo para as discentes em questão. Eu, animada, circulava por todo o canto da sala. De ponta a ponta, olhando para todas. Gesticulando, movimentando-me na ânsia por não perder o que juntas havíamos conquistado – o interesse pela aula, um sentido para aquele esforço. Em meio às leituras, explicações, perguntas e exemplos cheguei ao fundo da sala e quando conversávamos especificamente sobre quais os possíveis “porquês” do estar na escola (exemplo elencado no momento), meninos que se localizavam nas carteiras mais à frente começaram a gritar o nome de um então candidato à presidência. Virados para o quadro, sem projetar o corpo e, muito menos, o olhar em

muitas jovens, estudar à noite é, em contrapartida, um elemento de *status* e, ainda, benefício, pois, os “roles mais maneiros” acontecem nesse momento.

¹⁹ Em consonância a uma parcela significativa das escolas que integram o sistema escolar público no Brasil, grande parte das alunas do período noturno trabalham de forma assalariada, muitas vezes desempenhando uma jornada de 8 horas ou mais. Esta situação se conecta a um panorama mais geral no qual, segundo estimativas do *Pnad Contínua (2018)* realizado pelo IBGE, encontramos do total de 47,3 milhões de jovens brasileiras (entre 15 a 29 anos de idade) 13,5 % trabalhando e estudando, 28,6% não trabalhando, porém, estudando, 34,9% trabalhando, porém, não estudando e 23% não trabalhando e nem estudando. Para mais informações acessar: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25801-nem-nem>. Acesso em 15/12/2019.

²⁰ Por conta das constantes repetências acumuladas por diversas discentes (principalmente do período noturno), a distorção idade/série se apresenta como um ponto alarmante à referida realidade escolar, bem como a muitas outras instituições públicas de ensino básico. Diversas tentativas são articuladas nesse sentido. No caso específico da turma, contamos com dois exemplos de destaque: Monica e Charles o por estarem extremamente “atrasadas” pularam da sétima série do ensino fundamental do período vespertino (a qual, inclusive, no ano anterior lecionei como docente da disciplina de Ensino Religioso para ambas) para o primeiro ano do ensino médio noturno (o movimento se deu por meio de uma prova de “competências”).

minha direção, gritavam. Em uma mesma sintonia, ritmo e força, urravam. Brados que se efetivaram somente quando eu tomava a palavra. Brados que me interrompiam constantemente. Brados que abafavam a minha voz. Brados que desconsideravam o conteúdo de minha fala. E me silenciavam.

Senti-me insegura. Insegurança que me tomava tanto do ponto de vista físico quanto institucional. Paulo, Marcelo e Wesley²¹, todos com seus 17 ou 18 anos, pareciam me lembrar que aquele lugar ocupado por mim não seria mais aceito no projeto de sociedade que o então candidato representava. Interrompendo minha fala, lembravam-me que todas as propostas reflexivas que eu propunha (enquanto professora de sociologia) não teriam mais espaço e, portanto, não seriam mais ouvidas (literalmente). Interrompendo minha fala, conectavam-se a todo um ideário no qual eu, enquanto indivíduo, mulher dotada de perspectivas outras que não necessariamente as suas, não mais seria considerada. E, assim, fui sendo eliminada, mesmo que ainda no plano imaginário, mesmo que ainda no plano das ideias. A cada grito, minha presença política aparentemente se aniquilava e toda a perspectiva sociológica e reflexiva que representava foi rapidamente questionada, ironizada, abafada e pouco a pouco se dissipou no ar morno da sala.

Deste exemplo pontual, destes cinco minutos finais de uma aula “caótica” de sociologia, percebo toda uma significação da realidade escolar contemporânea. Não apenas enquanto um indivíduo supostamente negado mas, ainda, enquanto um desenho de sociedade invisibilizado. Deparo-me, deparamo-nos, com o abafar das vozes atentas aos processos de dominação e exclusão, com a deslegitimação de perspectivas científicas e com a recusa da potencialidade encarnada nos meandros de uma educação crítica – que, por meio da reflexão teórica sobre a prática efetiva, abre margens à práxis que conecta o pensar com o ser, com o estar e com o agir (FREIRE, 1996).

Vale ressaltar, contudo, o fato de que o olhar que lanço sobre a atitude dos alunos acima citados conta com uma percepção dotada de contornos parciais e, até certo ponto, injusta – oriento-me apenas por minhas observações, reflexões e, também, sensações. Neste sentido, projeto um olhar que extrapola a situação em si, conectando esse “pequeno” acontecimento que me afetou pessoalmente e profissionalmente, a tudo aquilo que se passa em nosso tempo. Elenco este evento

²¹ A título de preservação da identidade das estudantes, todos os nomes citados ao longo do texto são fictícios.

não como forma de denúncia pessoal, muito menos o percebo de forma isolada, mas sim como uma experiência significativa que possibilita reflexões acerca dos sentidos e significados da sociologia na escola básica brasileira na contemporaneidade. Ademais, atento o olhar mais especificamente ao modo como, em meio a realidades conturbadas, as reflexões sociológicas voltadas a debates tidos como polêmicos, intensificam as ofensivas conservadoras que constantemente questionam a legitimidade bem como a intencionalidade de nossa disciplina em meio à educação básica. Precisamente em meio a tal conjuntura (marcada por um contínuo processo de fechamento democrático) que a sociologia escolar encarna um componente curricular decisivo na recontextualização pedagógica em torno de projetos educacionais orientados à formação cidadã e ao reconhecimento de novas agentes, marcando em última instância os contornos políticos do conhecimento escolar – a saber, aquele que se compromete em racionalizar processos da vida coletiva que por muitas são naturalizados (MEUCCI, 2015).

Como já pontuado por Florestan Fernandes (1954), as ciências da sociedade emergem em um contexto específico no qual o funcionamento automático da vida em coletivo deixa de proporcionar ajustamentos práticos e eficientes. Tal qual uma ferramenta essencial ao processo reflexivo frente a esses momentos de transições, falências e rupturas, a sociologia escolar não deve ser orientada apenas ao debate teórico preso às perspectivas academicistas, mas enquanto um elemento transformador ser uma

condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social (Ibid, p. 106).

Acredito, portanto, que olhar acurado à sociologia da sociologia no ensino médio, postula-se como um fundamento à própria prática pedagógica na medida em que se observa na historicidade, as contradições bem como as modulações da disciplina em face dos contextos nos quais é pensada. Os movimentos e os enfoques destas investigações são múltiplos e complexos²². E neste sentido, partilho

²² Transitam desde abordagens quanto aos aspectos didáticos e curriculares (conteúdos e metodologia de ensino) e sua transposição didática (entre conhecimento científico e conhecimento escolar) bem como quanto aos seus efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais que extrapolam o espaço educativo. Handfas e Maçaira (2014) afirmam que a produção de pesquisa sobre o ensino de sociologia tem crescido consideravelmente a partir dos anos 2000. Em meio a este campo de

das palavras de Silva (2007, p. 422) quando esta afirma que o papel desta disciplina “na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de ensino médio e de currículo que iremos definir ao longo da história”²³. Em tempos atuais, considerarmos esta premissa se tornou mais do que necessária, pois, refletir sobre o espaço do debate sociológico nas salas de aula, bem como suas particularidades didático-pedagógicas, é um exercício que antes de mais nada deve se orientar a profundas reflexões quanto aos moldes, princípios e papéis que a formatação da educação brasileira toma na contemporaneidade. Torna-se imperativo reconhecer, como sugere Meucci (2015, p. 251), as “relações entre a institucionalização da sociologia escolar e a ambivalência sociopolítica” para que seja possível identificar “na contingência histórica, sentidos possíveis da ciência sociológica em nossa sociedade”²⁴.

Nesta perspectiva, ao me atentar aos trajetos peculiares tomados por esta ciência no âmbito da educação básica brasileira (os quais, por sua vez, foram profundamente demarcados por inserções fragmentadas e intermitentes), percebo que nossa disciplina se tornou alvo de representações por vezes contraditórias. Mesmo que um primeiro momento, em seu passado escolar, a sociologia tenha sido concebida como ferramenta de legitimação do sistema (até mesmo com ares antidemocráticos) (Ibid, 2015, p. 255), nos últimos 30 anos o seu retorno às bases curriculares coincide com as agendas de redemocratização do país. Destarte, aos moldes de uma “disciplina escolar recente”, as perspectivas sociológicas passam a indagar sobre as “condições de produção das diferenciações sociais, reclamar as causas da desigualdade e, ao mesmo tempo, refletir acerca do exercício da alteridade e da identidade (autorrespeito e respeito pelos outros)” (Ibid, p. 259). Deste modo, é precisamente na figura de uma área especializada acerca da

estudo em formação há, segundo as autoras, o predomínio de enfoques acerca do currículo, concepções sobre a sociologia escolar, institucionalização das ciências sociais, trabalho docente, formação docente, práticas e metodologias de ensino.

²³ “Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreende-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da Sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade” (SILVA, p. 408). Silva (Ibid) ainda argumenta que os modelos “clássico-ciêntífico”, “tecnicista” (regionalizado), “de competências” (regionalizado) e “científico” são os que vêm se mesclando em meio as reformas educacionais no país.

²⁴ A autora aponta, portanto, para variáveis indispensáveis à análise, sendo estas: (a) a relação Estado-Sociedade, (b) os agentes que reivindicam sua institucionalidade e (c) as condições de produção e circulação social do conhecimento sociológico.

produção de novos parâmetros para o entendimento da vida em sociedade que esse campo de estudo tem sua posição escolar e finalidade pedagógica na mira de contínuas vigilâncias, questionamentos e ataques, intensificados cada vez mais pelo “crescimento da percepção sobre o fracasso das conquistas democráticas” (Ibid, p. 258).

O episódio relatado no início deste capítulo pode ser interpretado como uma expressão de uma recente (e crescente) ofensiva conservadora contra a presença da sociologia no ensino médio. Episódio que se conecta a um momento amplo que é justamente demarcado por constantes enfrentamentos e, ainda, acusações acerca de conteúdos curriculares da disciplina que apontados como parciais, são vistos como doutrinas propagadoras de “ideologias” que devem ser eliminadas. Contudo, vale ressaltar que tais questionamentos, de acordo com Biroli (2018), constituem-se de críticas seletivas e pautadas exclusivamente na recusa ao debate acerca do sistema de propriedade vigente e às desigualdades sociais (apontadas como “doutrinação marxista”), bem como de perspectivas críticas às desigualdades de gênero e às formas de violência ancoradas no sexismo e na heteronormatividade (elencadas, por sua vez, como “ideologia de gênero”). Ataques que se tecem em sintonia com os processos atuais de fechamento da democracia nos quais uma série de desmontes tornaram implementados, do ponto de vista institucional, os ideais dessa frente conservadora. Vale ressaltar que em 2014, os termos gênero e educação sexual foram retirados do Plano Nacional de Educação e quando sancionado dois anos depois, o documento continuou sem as menções. Ainda no ano de 2016, uma votação no Plenário da Câmara que retirou da Medida Provisória da Reforma Administrativa 696/2015 o termo gênero que compunha a definição de competência do Ministério de Direitos Humanos: “Planejamento de gênero que contribua na ação do Governo Federal e das demais esferas de governo para a promoção da igualdade entre mulheres e homens”. Em 2014, foi também retirado do documento final da Conferência Nacional de Educação os termos homofobia, orientação sexual, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, segregação, sexismo, transfobia, entre outros. Em meio a esses embates, ocorria ainda o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma, processo que se alinhou aos princípios evocados por essa frente conservadora: deputadas no momento da votação invocaram o termo “família” 110 vezes e “Deus” foi mencionado nas falas de 50 destas. Posteriormente a mesma Câmara aprovaria a PEC 55 que

limita os gastos públicos por 20 anos, afetando diretamente as áreas de educação, tecnologia, saúde e assistência, dentre outras. Período que, inclusive, reverbera em tempos atuais, momento no qual as fronteiras entre Estado, sociedade e mercado aparentam se reorientar na mesma medida em que se legitima recuos constantes às conquistas democráticas estabelecidas pela constituição de 1988²⁵. Entretanto, mesmo em face de diversas políticas de retrocesso, a ameaça à “família brasileira” foi cada vez mais sendo ancorada na politização da sexualidade, na visibilidade e conquistas de Movimentos Sociais (como LGBTQIA+ e Feministas) e no questionamento da ordem desigual derivada da sociedade capitalista de classe – pontos que são, por sua vez, elencados com subversivos à “ordem moral do Brasil”²⁶ (Ibid).

Mediante tal conjuntura, saliento o fato de que na mesma medida em que a investigação científica desvela os processos culturais, econômicos e políticos de construções e hierarquização das identidades sociais, esse conhecimento é acusado de ser doutrinador, ferindo as lógicas organizacionais tidas como absolutas à época. A escola, enquanto instituição decisiva ao processo de continuidade da ordem vigente (ALTHUSSER, 1999), ocupa papel fundamental no processo pelo qual “pedagogias das formas de ser” reivindicam legitimidade. É justamente nesta perspectiva que, apontado por Louro (2000) como um ambiente cristalizado por múltiplas funções sociais, o espaço escolar coloca em ação “várias tecnologias de governo” que logo se transmutam e se complementam como “tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno” (Ibid, p. 14) – garotos aludindo deliberadamente a ideários que remetem ao discurso fascista são bons exemplos disso²⁷.

²⁵ Processo que se legitimou ainda mais com a reforma trabalhista na figura da aprovação da terceirização irrestrita – redução de garantias para trabalhadoras tendo em vista o discurso ideológico acerca da “ampliação de liberdade das partes” (BIROLI, 2011).

²⁶ É importante salientar que o maior expoente dessa frente conservadora hoje é o Movimento Escola Sem Partido que foi fundado em 2004 e atualmente se conecta a diversas ações em diversos países latino-americanos. Em linhas gerais, a organização possui duas estratégias de ação alinhadas: a de modificar as normas e os conteúdos escolares na medida em que também se encoraja o constrangimento de docentes acusadas de serem “parciais”. Em 2015 o MESP ganhou sua configuração legal mais visibilizada na forma do Projeto de Lei 867/15, o qual reivindica o direito da família de educar suas filhas de acordo com seus valores morais e crenças religiosas em detrimento de uma modificação na Lei de Diretrizes e Base. Para mais informações acessar: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 24/06/2019.

²⁷ Refletindo sobre o papel do ódio nas narrativas nazistas, Dias (2018, p. 41) aponta para este elemento “como o tecido conectivo [...] que une, liga, nutre, protege e sustenta práticas [fascistas], incluindo as discursivas, ao construir seus objetos para criar seus — outros conveniente; o ódio retroalimenta paranoias, racismos, obsessões; liquida tolerâncias e delimita inimigos”.

Partilho do pressuposto que, no exato momento que a instituição escolar coloca em perspectiva essas “formas de ser”, observamos uma dentre tantas funções sociais e políticas da escola. Portanto, é em detrimento da reprodução automática, descontextualizada e, evidentemente, excludente de modelos hegemônicos que nos atentamos ao cunho temporal e espacial dessas representações sociais substancializadas pelo senso comum, momento em que há de fato uma ruptura (mesmo que não absoluta) com a sua função político-legitimadora – voltamos, assim, a falar sobre a educação como prática de liberdade (FREIRE, 2011).

A sociologia escolar contemporânea, aos moldes de um conhecimento localizado justamente por ser orientado às “experiências vividas” (BIROLI, 2011, p. 85), cria “subsídios para uma produção que adere a valores como o da igual dignidade, da diversidade humana como princípio fundamental para a definição dos direitos e suas reivindicações” (Ibid, p. 85). Torna-se evidente, em meio à conjuntura analisada, que a dita “família tradicional” é convocada em prol da defesa da moralidade frente à fragilização dos sistemas conhecidos de proteção. Situação que só se torna possível tendo em vista um contexto neoliberal onde a regulação pró-mercado se intensifica progressivamente desembocando na redução de direitos sociais e investimentos públicos básicos. Há, portanto, uma conformação frente ao sistema imposto, movimento que engendra um “conteúdo moral renovado” ultrapassando o discurso meritocrático a partir do momento que aciona “uma ideologia antipluralista e anticosmopolita” (Ibid, p. 87). Com isso, a própria noção de individualidade e o sentido assumido pelos vínculos sociais, tanto públicos quanto privados, são ressignificados em uma realidade demarcada por intensos processos de precarização da vida (por meio do esfacelamento de bens de serviço bem como das relações de trabalho) contexto no qual resta produzir famílias “funcionais” (aos moldes do patriarcado) que tomem essas faltas como responsabilidades da esfera privada²⁸.

Em meio às “inseguranças gestadas”, às crises institucionais, ao sucateamento de bens de serviços públicos, a valorização dos discursos

²⁸ Realidade na qual as mulheres, já sobrecarregadas por todas as tarefas da esfera privada, são também responsabilizadas por funções de que o Estado se esquivava – a “família tradicional”, de acordo com Biroli (2011), aponta para a contínua legitimidade da divisão sexual do trabalho tanto na esfera privada quanto na esfera pública, reivindicação esta que de quebra ausenta as responsabilidades da instituição estatal na medida em que relega o cuidado e a educação ao âmbito individual.

antipluralistas, de ódio e de discriminação (Ibid, p. 90), o gérmen do processo de “desdemocratização” ganha contornos e legitimidade por parte da própria população. Toda essa arquitetura balizada em discursos morais (que na esfera religiosa encontram ainda com a legitimidade do “sobrenatural”) intensifica e amplia a progressiva redução da permeabilidade do Estado Neoliberal, pois, interesses que não sejam compatíveis à agenda de mercado são combatidos, sendo ainda mais aqueles que questionam a sua lógica. E esse parecer ser o ponto fundante às celeumas que envolvem a sociologia escolar na medida em que se estabelece o diálogo da educação com perspectivas quanto às desigualdades, hierarquizações e determinismos do ponto de vista social, político, cultural e econômico, reflexões apontadas como “doutrinadoras”, em outras palavras, uma perigosa articulação à manutenção do *status quo*.

Mas e quando o debate coteja processos que são historicamente (e, por muitas, ainda, biologicamente) concebidos como dados? Como as perspectivas das ciências sociais são apreendidas? Quais as ressonâncias das reflexões sobre gênero e sexualidade em sala, por exemplo? Em meio a muitas polêmicas, a “caça às bruxas” se intensifica. Mesmo embora afirmada a relevância bem como os motivos da presença dos referidos conteúdos em ambiente escolar (tendo em vista os crescentes números que cercam a violências contra mulheres e LGBTQIA+, por exemplo)²⁹, percebo (e vivencio) múltiplos e intensos entraves à prática docente quando orientada a estes eixos. Constantes são os enfrentamentos, questionamentos e denúncias³⁰, pois, em face das controvérsias que cercam nossa

²⁹ Violências que ainda permanecem no campo da invisibilização a partir do momento em que grandes órgãos de pesquisa confundem muitas vezes conceitos como identidade de gênero e orientação sexual. Vale pontuar que apenas neste ano o fascículo *Atlas da Violência* (IPEA) passou a contemplar a violência sofrida pela comunidade LGBTQIA+; com isso, outro ponto salta os olhos: a recente inserção deste eixo investigativo chama atenção à carência de dados oficiais atrelados à declaração de óbito do Ministério da Saúde ou até mesmo ao Boletim de Ocorrência, por exemplo. Há, com isso, apenas dois órgãos de investigação que historicamente se orientam aos índices das violências direcionadas à comunidade – GGB (Grupo Gay da Bahia) que realiza o estudo há 39 anos, e a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil). No que concerne à violência contra mulher, o fascículo *Atlas da Violência* de 2019 apontou para o maior número de casos de feminicídios em 10 anos: em 2017, 4.936 foram mortas, com o total de 13 vítimas por dia. Para mais informações acessar: <https://ponte.org/pela-primeira-vez-atlas-da-violencia-traz-dados-sobre-populacao-lgbti/>; http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432. Acesso em 07/11/2019.

³⁰ Certa feita, ainda no turbulento ano de 2018, fui “denunciada” ao setor pedagógico na escola em que leciono. “Denúncia” efetivada por uma aluna que, contrariada pelo fato do debate acerca de Movimentos Sociais contemplar a comunidade LGBTQIA+ (algo que confrontava suas crenças religiosas, segundo seu relato), afirmou que a “professora de sociologia estava pregando frases gayzistas para a turma”. A título de curiosidade, a “denúncia” foi recebida por uma pedagoga que partilhava dos mesmos dogmas religiosos da garota, fato este que atenuou o ocorrido – precisei

disciplina, propostas sociológicas orientadas a temas considerados “polêmicos”, intensificam o “estigma ideologizante” que a sociologia vem tomando na contemporaneidade. Enfim, é precisamente nessa perspectiva que as experiências escolares assentadas nas temáticas de gênero e sexualidade se legitimam enquanto processos com potencial heurístico ao desvelamento não só das dinâmicas internas aos “muros da escola” mas, ainda, enquanto um posicionamento político que coloca em perspectiva a própria epistemologia do conhecimento na medida em que questiona sua condicionalidade em face das relações de poder legitimadas nas mais diversas esferas da vida em sociedade – colocando em perspectiva, inclusive, um reposicionamento pedagógico acerca do modo como ensinamos (e aprendemos) sociologia.

O encontro entre escola brasileira e a educação sexual não é recente, data do início do século XX e, de acordo com César (2009), tem pressupostos delimitados e validados por posicionamentos higienistas e eugênicos³¹. A questão toma contornos polêmicos quando o debate de gênero reivindica espaço e coloca em xeque os princípios até então consolidados. Deste modo, evidencia-se a presença da sexualidade como um “dispositivo histórico de controle” que, aos moldes foucaultianos, formula o currículo nacional enquanto um conjunto de políticas orientadas às epistemologias essencialistas dos corpos, das práticas e dos desejos. Por meio de uma sexualidade contida, legitima-se uma série de regramentos sobre formas de conhecer o mundo, a si própria e, portanto, de estilos de vida, em outras palavras, estruturas sociais de percepção que nos dispõem ao cuidado com algumas populações (privilégios da norma) e indiferença sobre outras (BUTLER, 2010) alicerçando, portanto, esquemas mentais que sustentam a violência que recai sobre as pessoas fora da ordem androcêntrica e heterossexual (ERIBON, 2008). Em outras palavras, um sistema de inteligibilidade que delimita os horizontes nos quais emergimos como sujeitos aprendizes de sentimentos, pensamentos, discursos e práticas. Há, com isso, o estabelecimento daquilo que é tido como “correto”, “natural”, “coerente”, “saudável” e “seguro” o que, logicamente, exclui, estigmatiza e

reapresentar meus planos de aula bem como lecionar a referida aula para esta pedagoga, pois (a meu ver), esta também se mostrou relutante quanto ao caráter científico do referido debate.

³¹ As primeiras preocupações com o debate de sexualidade nas escolas surgem nos anos 20 e 30, sendo legitimadas por interesse de figuras que se propunham a pensar o universo escolar nacional como professoras, médicas e intelectuais. No ano de 1922, o interesse da educação nacional sobre a educação sexual nas escolas se fortalece com Fernando de Azevedo, quando este destacou a importância do ensino da matéria para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para o “interesse da raça” em vistas de um “sexo bem educado” (MARQUES apud CÉSAR, 2009).

inferioriza todas as outras possibilidades que dentro desse espectro não se encaixam – em outras palavras, os “fora da lei de gênero” (BORNSTEIN, 1995).

Ao refletir justamente sobre os marcos epistêmicos que constituem políticas de educação voltadas à sexualidade e ao gênero no Brasil, Diniz e Oliveira (2014) apontam para o fato de que o currículo nacional (por muito tempo e ainda hoje) se orienta a uma perspectiva pautada pela heteronormatividade e pelo binarismo de gênero como retórica pedagógica oficial alocada em um

horizonte epistêmico [que], evidentemente, não está representando a heterogeneidade da vida social, mas performando mundos. Os mundos performados na programação inserem-se nos parâmetros normativos do sistema de gênero, apresentando identidades e modos de vida que figuram como naturais, invisíveis, universais: heterossexuais, homens-machos e mulheres-fêmeas. Tais posições são pensadas como naturais, e não como possibilidades que emergem em um campo social estruturado em hierarquias. (Ibid, p. 246).

Ao produzir saberes e, portanto, poderes estes imaginários que enaltecem o sujeito hegemônico masculino, cisgênero³² e heterossexual, articulam campos narrativos que definem os parâmetros políticos educacionais distantes de uma “agenda de redescrição das práticas de gênero e sexualidade e de questionamento de suas formas de subalternização” (Ibid, p. 243). Desta forma, muitas das políticas educacionais dispõem de “normas silenciosas” tal qual um currículo oculto que dimensiona corpos universais e neutros que são heterossexualmente e binariamente categorizados em um movimento que nega parâmetros educacionais voltados a uma agenda de direitos humanos na medida em que demarca, limita e visibiliza sujeitos e experiências em detrimentos de outras possibilidades.

Nos anos noventa, após a invisibilização dos Feminismos como criadores de epistemologias educacionais, o debate sobre sexualidade e gênero foi, novamente, colonizado pelas áreas da saúde e biologia³³ (CESAR, 2009). Desta forma, frente aos altos índices de disseminação de infecções sexualmente transmissíveis, a prevenção se tornou o paradigma do discurso sobre a educação sexual e construção

³² Um indivíduo cisgênero pode ser entendido como aquele que se identifica com o gênero compulsoriamente designado ao seu sexo biológico.

³³ Tendo em vista o ambiente de extremo controle e repressão moralizante no período da Ditadura Militar no Brasil, qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foram suprimidas com rigor. Nesse sentido, a imbricação entre educação sexual e os debates de gênero são tomados como marcos educacionais das lutas pela democratização do país, pois, faziam partes de um projeto de escola que se legitimou nas lutas pelo fim do sistema ditatorial (CÉSAR, 2009).

das identidades de gênero³⁴. Tal sexualidade imposta naturalizou normatizações que se efetivam através de dispositivos como discursos, estimulação dos corpos, práticas sexuais, linguagens, rituais, representações, convenções, fantasias e desejo salientando o fato de que é no âmbito da cultura e da história que as identidades sociais, nos seus mais diversos aspectos, são definidas.

Identidades que são, por sua vez, múltiplas e distintas e, de acordo com Louro (2000), interpelam um mesmo sujeito em meio a diversas situações, instituições e agrupamentos a reivindicar (na mesma medida que dá sentido ao seu pertencimento) suas muitas possibilidades de ser. Em consonância, é em face de uma pedagogia dos gêneros e sexualidades hegemônicas que Bento (2011) aponta a existência de tecnologias discursivas que preparam os corpos ao desempenho dos papéis prescritos tendo em vista um referencial de coerência entre sexo/gênero/desejo. A escola se torna, portanto, legitimadora das conjecturas da ordem social cisgênero, binária e heteronormativa na medida em que prepara suas alunas para vida em sociedade (tanto do ponto de vista curricular, de competências práticas e teóricas, quanto do ponto de vista das regras e dinâmicas de sociabilidade³⁵). Essas lógicas de ação se legitimam enquanto proeminentes ao passo que, ancoradas aos nexos dos sistemas sociais amplos (mesmo que não unificados), reforçam como normas modelos de sociabilidade, construções do eu e percepções da outra que, por sua vez, ditam contornos, expectativas e parâmetros acerca das experiências de sexualidade e de identidade de gênero. Entretanto, mesmo que as vivências pessoais não se desfaçam das categorias sociais de seu

³⁴ Foi justamente no início dos anos 90 que a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos tópicos a serem trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O fascículo sobre o *Tema Transversal Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo (CÉSAR, 2009).

³⁵ Segundo César (2009), nos Parâmetros Curriculares Nacionais a sexualidade é proposta tendo sua articulação com debates de gênero, contudo, essa articulação se fundamenta em uma percepção errônea e tendenciosa: “A categoria é definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Scott [...] mas sim, em virtude da percepção do gênero como ‘papéis’ a serem desempenhados pelos dois ‘sexos biológicos’ determinados” (CÉSAR, 2009, p. 46). Portanto, permanece ainda a determinação entre sexo/gênero/desejo. Ainda segundo a autora, é importante ressaltar que, nessa perspectiva, alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais permanecem sem lugar no ambiente normativo da escola, pois, dentro dessa perspectiva a cis-heteronormatividade não é questionada e indivíduos que rompem “radicalmente” com a ordem (trans, por exemplo) não são adequados ao discurso institucional. Assim, o que resta é o afastamento dos corpos indesejáveis. Afastamento que, por sua vez, é muitas vezes mascarado pelo discurso de evasão. Torna-se urgente, nesse sentido, diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, “ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia” (BENTO, 2011, p. 555).

testemunho e reclamem constantemente códigos cognitivos que tornem possível a inteligibilidade das coisas e dos sentimentos perante um patrimônio cultural disponível (DUBET, 1996, p. 105), os conflitos se tornam constantes, pois, muitas das vivências individuais acabam por não encontrar amparo (e, portanto, significação) em meio aos postulados recorrentes. Surge, por conseguinte, uma intensa disputa acerca destes valores preponderantes, fato que expõe a incoerência de um sistema de ação orientado ao gênero e a sexualidade enquanto elementos assentados no império do biológico e, ainda, na genitalização das relações sociais³⁶. Com efeito, “quanto mais nos afastamos da unidade do ator e do sistema, mais os universos de referência compartilhados se diversificam, e mais os indivíduos são obrigados a ‘deliberar’” (Ibid, p.105) tornando, portanto, a experiência ponto elementar à própria contestação dos sistemas sociais. Trajetórias pessoais, únicas, desviantes e orientadas, conseqüentemente, à ruptura sedimentam as dinâmicas da “política da identidade” (HALL, 1997), ou seja, (re)articulações (ou até mesmo supressões) das lógicas dos sistemas de ação tendo em vista a subversão de formas “convencionais” de pensar, ser e sentir – a saber, identidades plurais, provisórias, fragmentadas e até mesmo descartáveis que se traduzem em narrativas pessoais construídas em várias direções³⁷. Em meio a esses múltiplos processos, há a reivindicação de indivíduos por espaços públicos e, com isso, a inexorável demanda do *status* de humanidade bem como dos direitos humanos básicos atrelados a ela.

Acredito, portanto, que devemos nos atentar às peculiaridades desse “modo de produção de indivíduos” o qual, segundo Dubet (1998), é marcado progressivamente por um processo de “desinstitucionalização” das esferas historicamente orientadas à formulação e perpetuação de um conjunto de papéis e de valores coerentes à norma (igreja, família e escola, por exemplo). A escola,

³⁶ Enquanto um dispositivo histórico de controle, a sexualidade heteronormativa atrelada às noções binárias de gênero toma o sexo como ponto central entre o corpo e as práticas restritivas. Neste sentido, resta a indagação: o que torna as identidades de gênero e sexuais proclamadas com tanta fixidez em meio a sistemas de ação autônomos e dotados de lógicas particulares? Segundo Louro (2000), é justamente a “incerteza” das dinâmicas identitárias que gera a busca por uma “marca” definidora da identidade; o corpo, neste sentido, é tido como algo inequívoco possuidor de uma verdade absoluta (por ser supostamente “biológico” e, portanto, “natural”).

³⁷ Conjuntura que impõe três operações intelectuais essenciais ao seu entendimento: 1) identificação das lógicas de ação presentes nas “experiências concretas” dos indivíduos; 2) percepção do modo pelo qual estas diversas lógicas se articulam no processo; 3) e “subir” da experiência para o sistema, ou seja, compreender como tais lógicas são catalisadas na articulação do plano individual e coletivo (DUBET, 1996, p.111).

vivenciada cotidianamente por mim e por tantos outros indivíduos, configura-se com “cada vez mais dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (Ibid). E é, assim, que do ponto de vista das alunas, os processos de construção da individualidade parecem se realizar sobre esse duplo registro. Postulam-se, então, os dilemas: “Como me inserir, perceber, pensar, sentir e me construir em uma escola que negligencia parte importante de minha existência?”. Ao serem ignoradas e até mesmo taxadas como “desvios”, “problemas” e “obstáculos” à escola, as sociabilidades juvenis entram constantemente em descompasso (e, conseqüentemente, em conflito) com uma estrutura escolar já há muito ultrapassada. Conseqüentemente, rompendo com as conformações a papéis sociais fixos e absolutos, é no domínio de experiências não congruentes e demarcadas por tensões (conectadas tanto às esferas do emocional quanto do cognitivo) que os indivíduos se formam enquanto tal (DUBET, 1996, p.96). É preciso, portanto, encarar um movimento complexo (e, diga-se de passagem, contraditório) que pressupõe o crescimento no

mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros, ao contrário, vivem apenas em um destes registros. Então sua experiência escolar se desfaz, ela não tem mais muito sentido se os professores não são capazes, por seu engajamento e seu talento, de construir as motivações que, via de regra, não são oferecidas às alunas. Isto se torna mais difícil na medida em que não estão numa idade em que a percepção da utilidade social dos estudos, obter um emprego e uma qualificação, seja suficiente para dar sentido à escola. (DUBET, 1998, p. 29).

Destarte, a construção da subjetividade passa a depender cada vez menos dos moldes impostos pelas esferas institucionais fato este que coloca em xeque a noção de autoridade na qual se orienta (ao menos em termos ideais) a relação docente/discente. Historicamente atribuída à instituição escolar (através do consenso da família) por teoricamente representar os valores sociais mais amplos bem como ser vista como única fonte do patrimônio cultural e do conhecimento (TAILLE, 1999), a legitimidade das relações hierárquicas no seio da vida estudantil se distancia cada vez mais dos arquétipos ideais nos quais se assentou outrora. Rompendo com o panorama da ordem determinista que acaba por suprimir as dinâmicas identitárias ao nível da reprodução, há a interação dialética e autônoma que marca os sistemas de ação permeados pelos indivíduos em suas trajetórias. Engendrando a posse subjetiva de um eu e de um mundo experienciado, os

indivíduos se deparam constantemente com outras fontes de socialização, processo o qual, por sua vez, nunca é bem sucedido ou, ainda, finalizado.

Em face de tais considerações, as experiências juvenis são identificadas por Pereira (2016) enquanto dimensões multisituadas que se constituem relacionalmente a partir de disjunções ou conjunções com experiências outras. Um imbróglgio no qual, em meio ao ambiente escolar, articula-se a vivências, discursos, práticas e ideários que, por meio das múltiplas relações estabelecidas, coloca em perspectiva a própria experiência docente e o modo como ela se constitui (Ibid, p. 151). Através de uma crise de autoridade institucional, a escola enfrenta novas formas de exercício do poder, da disciplina e do controle na medida em que embates são constantemente vivenciados através das “produções e afirmações da diferença”. (Ibid, p. 31) Ao se ignorar a presença das inúmeras alteridades que surgem no contexto das experiências juvenis e escolares, estas reivindicam espaço por meio de mecanismos outros como gozações, brigas, silenciamentos e enfrentamentos. Converter as diferenças às normas e as assimilar aos padrões hegemônicos não é mais uma saída.

Observando cotidianamente que a instituição escolar assegura e favorece o estabelecimento bem como a perpetuação de determinados “saberes sociais” em detrimento de outros, sugiro a existência privilegiada de um campo semântico de ação, que indispensável ao processo de socialização do indivíduo, imerge discentes (bem como docentes) em um “mundo vivido” na mesma medida em que legitima um “saber sobre esse mundo”³⁸ (DUBAR, 2005, p. 120). Por meio do estabelecimento da “identidade integradora” (DUBET, 1996, p. 115) as vivências escolares apontam, em sua grande maioria, para o estabelecimento e legitimidade de princípios essencialistas corpos, mentes e sentimentos. Desde a mais tenra infância, aos moldes de sistemas de ação hegemônicos, verifica-se que a escola potencializa discursos tanto quanto práticas que se sedimentam na dualidade “menino/menina”: cores, roupas, aparência, posturas, palavreados, possibilidades, enaltecimentos, brincadeiras, etc. Caro momento ao processo da socialização que reforça, na oposição, a identidade de um “eu” em detrimento a um “elas”, ou em outros termos,

³⁸ Estes saberes sobre o mundo são, de acordo com Dubar (2005, p. 126), articulados através dos princípios específicos das instituições com as quais os indivíduos se relacionam; são, portanto, motor da socialização primária quando visam a legitimação de saberes “gerais” que asseguram a construção dos “mundos sociais” logo na infância ou, então, da socialização secundária que se orienta ao estabelecimento de saberes “especializados” legitimadores permanentes dos “mundos especializados”.

percepção de si quando na inteligibilidade da “estranheza” da outra se mantém e, ainda, reforça-se os elementos mais onerosos à pertença de uma comunidade. Com isso, identifica-se que as trajetórias mais prestigiadas são aquelas que, em consonância com as lógicas de ação heteronormativas, cisgênero e binárias, marcam a distância de nexos que corrompam a ordem da referência estabelecida. Surge, portanto, a delimitação daquilo que é tido como “correto”, “natural”, “coerente”, “saudável” e “seguro” o que, logicamente, exclui, estigmatiza e inferioriza todas as outras possibilidades que dentro desse esquema não se encaixam³⁹. Vincula-se a tal contexto a “potência” relacionada ao êxito da “coerência” identidade/sistema, potência a qual cede autoridade às lógicas, trajetórias e valores tidos como “legítimos”⁴⁰. Entretanto, possibilidades de tensões se evidenciam por meio da “identidade recurso” (Ibid, p. 128) que se justapõem às dinâmicas de trocas concorrenciais tendo em vista não necessariamente o embate frontal das identidades (por meio da assunção ou subversão das lógicas), mas sim o acesso aos recursos políticos. Neste sentido, pontuo novamente o fato de que a reivindicação acerca do debate sobre gênero e sexualidade extrapola os currículos escolares, evidenciando-se como o pleito ao entendimento e ao reconhecimento de identidades sociais “outras” na medida em que torna as decisões teóricas, epistemológicas e também metodológicas, decisões de cunho político⁴¹.

Como lócus decisivo ao empenhamento das estratégias individuais, o ambiente escolar evidencia de forma contundente que o indivíduo não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses. A “identidade subjetiva” (DUBET, 1996, p. 130) emerge, assim, como um diálogo social interiorizado fruto da tensão individual com as lógicas integradoras tanto quanto estratégicas. Dos choques biográficos surgem, conseqüentemente, os princípios de saberes cada vez mais

³⁹ Estas práticas outras, as sexualidades e gêneros não normativos, devem pela lógica imposta ocupar o lugar das margens, além de serem também esquadrihadas por discursos médicos e terapêuticos que produzem saberes e, portanto, definições dessas “outras”. O conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 1984).

⁴⁰ Ofensas e questionamentos aos valores de referência se constituem, portanto, enquanto subversões ao sistema bem como às identidades atreladas coerentemente a ele. O reforço à norma pode se articular de maneiras diversas, sendo que na escola encontramos, por exemplo, o “heteroterrorismo” enquanto um artifício decisivo na inibição (e também defesa) de certos comportamentos por meio de insultos, regramentos, piadas e frases incansavelmente repetidas (até mesmo pelo corpo docente e administrativo escolar) (BENTO, 2011).

⁴¹ Não com o viés da tolerância e aceitação, mas sim com a perspectiva do entendimento epistemológico acerca dos processos e embates que delimitam lógicas sociais “corretas” em detrimento de outras (CÉSAR, 2009).

fragmentados, múltiplos e contraditórios sendo que a hierarquização destes conhecimentos já não é mais garantida por uma instância unificada – e nem mesmo a escola resiste a tal tendência. A possibilidade de transformação do social evidencia-se, a partir disso, como inseparável da transformação das identidades sociais. Portanto, mesmo que consagrada como uma das instituições primárias orientada à coerência das lógicas hegemônicas, mesmo que em seus moldes institucionais (ainda mais em tempos atuais) se reivindique como mantenedora da “unicidade da coerência”, a esfera escolar se orienta a partir da coexistência e articulação da multiplicidade de saberes, lógicas e, portanto, trajetórias que comporta – algo que foge a determinismos institucionais, pois, não dependendo exclusivamente de normatizações constitucionais, fundamenta-se nas próprias vivências (passadas e/ou contemporâneas) evocadas pelos sujeitos que integram o “chão da escola”.

O olhar sociologicamente acurado à realidade escolar contemporânea traz potencialidades no sentido de se perceber “o despertar de realidades/agências desconhecidas no senso comum, especialmente no senso comum acadêmico” (Ibid, p. 382) na medida em que, para além de modelos fixos de reprodução e reafirmação de dinâmicas absolutas de sociabilidade ou ainda da recusa e contestação total de padrões determinados, encontramos nos meandros das vivências escolares muitas dissonâncias e ressonâncias de estruturas hierarquizantes (PEREIRA, 2016). Em face de uma rede de “antidisciplina” que coloca em xeque a eficácia da dominação e reprodução das normatizações da instituição escolar, estas ações por outro lado podem reafirmar outras estruturas de poder ainda que modo alternativo às práticas de exercício de dominação dos espaços escolares⁴². Novamente, reitero que o episódio acima citado se apresenta como um bom exemplo a ser considerado, pois, dentre os diversos elementos que o distinguem, atento-me aos nexos de significados imbricados não só nos gritos dos garotos (atos que, em si, são muitas vezes efetivados como formas cotidianas de questionamentos e enfrentamentos às lógicas da vida escolar), mas ao conteúdo e o modo como estes brados foram

⁴² Marcados por diversos momentos, estes processos de dissonâncias e ressonâncias são apontadas por Pereira (2016) como movimentos que se instituem em diversos espaços e temporalidades das experiências escolares. Orientado à tensão geracional permanente às relações entre discentes, docentes e instituição escolar, os elementos de alteridade e autoridade são constantemente colocados à prova por meio das performances lúdico-agonísticas que acontecem de diferentes maneiras por meio tanto da monotonia, da indiferença, quanto pela via da violência, do lúdico e do cômico, por exemplo.

conjecturados. Atento-me às suas possíveis conexões com todo um intenso debate que demarca a esfera pública contemporânea, conexões que obviamente arquiteto a partir da minha leitura talvez um tanto enviesada. Ao acionarem o nome de um candidato presidencial que justamente se postulava como um os grandes interlocutores a toda essa grande ofensiva à presença sociológica nos currículos básicos, os gritos na mesma medida em que silenciavam minha voz, tumultuavam a aula e enfrentavam minha suposta autoridade docente, quebravam com as normatizações do estar e ser na escola na mesma medida em que pareciam se alinhar a estruturas de poder que extrapolam as salas de aula, estruturas as quais mesmo excludentes ganham, muitas vezes, legitimidade por parte de grande parte da população.

Torna-se indispensável, portanto, atentarmos-nos à educação formal a partir da conformação dos indivíduos em prol da égide Estado-Nação, a qual possuindo a escola como engrenagem fulcral ao processo de adesão individual ao todo social, lança mão de pedagogias de afirmação que imprime marcas sociais, culturais, econômicas, psíquicas e políticas nos indivíduos que a partir delas se conectam. Vivências escolares, acredito eu, que engendram dinâmicas com grande potencial ao entendimento do desenho político-institucional mais amplo.

Por isso, volto novamente ao episódio de outubro. Nesta mesma noite, soou o sinal para a próxima aula e entrei em uma nova sala. Fui recebida por Flávio, menino trans e negro, que também ameaçado pela lógica do discurso fascista acionado pelos berros entoados há poucos minutos, logo me cumprimentou: "Como vai, professora? Eu estou com medo!". Mesmo embora não tivesse escutado o que se passara anteriormente se dera conta de que o contexto de investidas conservadoras ganhara formas mais delineadas, criando contornos de legitimidade. Ao fim do turno da noite, no momento da saída, ouvi novamente os gritos só que agora ecoando em meio ao burburinho do pátio... Não mais no espaço abafado da sala, o discurso de ódio foi bradado livremente em meio às dependências da escola.

3. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DO APRENDER CRÍTICO:

Mesmo em face dos percalços que envolvem a prática docente (bem como a experiência discente), as vivências escolares podem se apresentar como espaços de acalento, de respiro. Espaços nos quais uma redimensão da vida social (e também pessoal) pode se articular a partir de novas experiências para além das já cristalizadas nas mais diversas esferas da vida em sociedade. Neste sentido, o diálogo e, portanto, a construção coletiva de saberes parecem circunscrever as potencialidades de emancipação que o ambiente escolar dispõe. Sugiro, portanto, que estes espaços de liberdade se relacionam produtivamente com a docência na medida em que esta mantém uma postura pedagógica sensível frente aos impasses que cercam as realidades sociais, políticas, econômicas, religiosas, dentre tantas outras que marcam as trajetórias juvenis na contemporaneidade. A proposição da experiência literária como prática de ensino e aprendizagem indica uma via de acesso a esses espaços na medida em que quebra com o ideário de transmissão e memorização de conteúdos e possibilita, pela via da imaginação, um reposicionamento de perspectivas frente ao mundo.

Orientando-se a uma didática contra-hegemônica, inúmeras potencialidades são articuladas sob a perspectiva do aprender crítico. Pensar para além dos marcos epistêmicos há muito consolidados, propor dinâmicas que ultrapassem o mero repasse de informações, significar conteúdos escolares frente às múltiplas dimensões da vida humana são apenas algumas das múltiplas possibilidades desta postura ética, estética e política frente à educação. Deste modo, a instituição escolar não se apresenta única e exclusivamente como espaço de conformação das lógicas vigentes, pois, nas brechas do seu estar, ser e pensar, horizontes apontam para a ressignificação (bem como transgressão) dos princípios excludentes. Brechas institucionais apontadas por indivíduos que ultrapassam (na mesma medida em que questionam) caminhos de conformação e de perpetuação das lógicas de um sistema escolar que classifica e hierarquiza corpos, desejos, sentimentos e experiências. Aludo, portanto, à leitura literária como um momento oportuno para a criação de um espaço de troca cuja principal característica consiste em, através da voz, “ouvir e ser ouvida”, articulem-se fissuras do hegemônico na medida em que se experencia

espaços, tempos e vivências nas quais as insurgências podem vir a se articular. Destarte, ao propor uma prática pedagógica que envolve a narrativa literária como uma possibilidade para a significação do ensino da sociologia escolar, sugiro justamente um espaço alternativo à ordem social, política e pedagógica que cerca os currículos, as escolas e as agentes que por meios destes elementos se relacionam. Uma potência em vistas da contextualização e significação de debates sociológicos para além das perspectivas academicistas, conectando justamente as realidades das jovens com as possibilidades que da imaginação sociológica pode ofertar.

Sugiro, portanto, que se entendermos a educação como uma das dimensões da formação humana, a didática não deve se orientar única e exclusivamente por suas dimensões científicas e técnicas. Torna-se imprescindível abrir margens a experiências pedagógicas significativas e emancipatórias aos sujeitos que por meio da prática docente/discente se conectam, pois, não só de informações objetivas, lógicas precisas, cálculos inequívocos, testes exatos e métodos inquestionáveis que o movimento de desvelar e significar o mundo se efetiva. É preciso muito mais que isso. É preciso, como Freire (2011) afirma, uma postura ética, estética e política frente ao ato de ensinar bem como de aprender – pressupor, aliás, que para ensinar é preciso encarnar um movimento de aprendizado ininterrupto, tal como a própria existência humana se apresenta. A responsabilidade ética provém justamente desse domínio da continuidade o qual torna todos os sujeitos imersos no fluxo histórico capazes de optar, avaliar, decidir e, ainda, romper com sanções que lhes são impostas. Como “seres condicionados, mas não determinados” (Ibid, p. 20), a educação deve assim ser a possibilidade inteligível de perceber o mundo tal como de se perceber no mundo em meio a um tempo, espaço e acontecimentos específicos e também multifacetados.

Neste sentido, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo [...], mas se alonga à produção das *condições* em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2011, p. 28, grifos meus). Mas quais seriam, afinal, tais condições? Como alcançá-las? Quais suas possibilidades ideais e efetivas? Partindo do princípio de que as aulas mesmo antes de serem preparadas já estão “cheias”, Corazza (2012) aponta para a necessidade de se perceber os “dados-clichês” que constituem toda e qualquer prática pedagógica, ou seja, elementos que já elencados previamente pelo sistema de ensino podem ser determinantes nos contornos do que irá (ou não) ser ensinado (conteúdo), no modo

como se é ensinado (didática), a que sujeito(s) e subjetividade(s) esse movimento se orienta, quais valores e critérios são levados em consideração no processo e, enfim, em prol de que “vontade de poder” (a favor ou contra quem ou o quê) tal empreendimento é direcionado. “Dados-clichês” que não são desprezíveis, passivos, inocentes ou, ainda, descartáveis: têm a potencialidade de produzir “ativamente o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula”⁴³ (Ibid, p. 2). Contudo, por serem incapazes de determinar fórmulas mágicas para se preparar e muito menos de se efetivar a prática docente devem ser revisitados e, principalmente, repensados.

Assinalo, portanto, a indagação: como criar condições (em meio às “aulas cheias”) para o aprender crítico? É justamente nas voltas do fazer pedagógico que tais possibilidades se efetivam, possibilidades que decorrem em grande parte de uma postura reflexiva por parte da professora em prol da conexão teórica e prática entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem. Sugiro, em face disso, que ao se romper com os determinismos dos modelos já cristalizados, processos de contextualização bem como de significação possam ser mais proveitosos às discentes quando sugeridos por vias “não tradicionais”.

É nessa perspectiva que as práticas de literatura enquanto possíveis momentos para reflexões acerca dos eixos curriculares de gênero e de sexualidade nas escolas são apontadas como alternativa pedagógica no momento em que vincula realidades hipoteticamente fantasiosas e abre caminho pelo campo da abstração e, de tal modo, da imaginação aos debates sociológicos de maneira

⁴³ Pensando a partir de uma perspectiva histórica, Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam a “maquinaria escolar” como um espaço no qual (tendo em vista modelos hegemônicos de ensino) “se ensina e se aprende um amontoado de banalidades desconectadas da prática. [...] O colegial se verá deste modo excluído do saber e dos meios e instrumentos que permitem o acesso a ele [mesmo e ao mundo]. O saber é propriedade pessoal do professor, só ele realiza a interpretação correta dos autores, conhece e censura as fontes, adequa conhecimentos e capacidades, e decide quem é o bom aluno. Mas que saberes detêm tão onipotente especialista? Saberes “neutros”, “imateriais”, isto é, saberes separados da vida social e política que não só têm a virtude de converter em não saber os conhecimentos vulgares das classes populares, senão que, além disso, através de mecanismos de exclusão, censura, ritualização e canalização dos mesmos, imporão uma distância entre a verdade e o erro. [...] A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da “neutralidade” e da “objetividade” da ciência. Esta relação entre o saber dominante e os saberes submetidos reproduz-se de algum modo na relação professor-aluno, que não é, estritamente falando, nem uma relação interpessoal nem uma relação com saberes que deem conta das realidades circundantes, senão que é uma relação social, de caráter desigual, marcada pelo poder e avaliada pelo estatuto de verdade conferido aos novos saberes” (Ibid, 1992, p. 11).

menos impositiva e categórica. Uma proposta que, por sua vez, extrapola a formatação metodológica clássica, reafirma o posicionamento político dos saberes escolares e coloca em perspectiva a própria epistemologia do conhecimento ao passo em que questiona sua condicionalidade em face das relações de poder legitimadas nas mais diversas esferas da vida em sociedade. Na medida em que “ensinamentos” escolares ultrapassam conteúdos programáticos, modelos de sociabilidade, construções do eu e percepções da outra se legitimam como aprendizados inerentes ao “estar” na escola. Em face disso, a metodologia aqui elencada se apresenta com uma possibilidade de ruptura com as “tecnologias” utilizadas para o auto-disciplinamento, que aos moldes de “pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2000), ditam justamente os contornos, expectativas e parâmetros acerca das experiências de sexualidade e de identidade de gênero postuladas pelo sistema global. Intento uma ação pedagógica que, de acordo com Walsh (2014), não se configure apenas pela defesa e reação perante sistemas educacionais hegemônicos (alinhados a projetos patriarcalistas, heteronormativos, racistas e, tendo como princípios governamentais perspectivas de ordem neoliberal) mas como de uma insurgência circunscrita “em/por uma construção contínua, criadora e mantenedora de uma forma ‘outra’, um ‘modo outro’, de estar em e com o mundo” (Ibid, p.20) – em outras palavras, condições básicas para que a educação possa, de fato, efetivar-se enquanto uma prática de liberdade (HOOKS, 2013) na medida em que quebra com “epistemologias do reconhecível” e aponta para uma forma de (re)existência, de “modos outros”, tanto de ser como de pensar.

Dito isso, saliento o fato de que a referida proposta se desenrolará em meio a uma realidade sociocultural permeada por altos índices de violência contra a mulher bem como em meio à própria estigmatização do pensamento de gênero e sexualidade em meio ao ambiente escolar. Em face de tal contexto, torna-se imperativo a percepção bem como o respeito aos múltiplos saberes com que as educandas chegam às salas – saberes que decorrentes de inúmeras vivências, possivelmente já acomodados e sensíveis ao domínio da subjetividade, sugerem possibilidades (e também muitas dificuldades, diga-se de passagem) para se atingir à curiosidade epistemológica. Nesse sentido, como criar (em meio às “aulas cheias” e às especificidades encontradas) um espaço onde a disposição para se (re)avaliar, (re)significar-se e se (re)construir seja possível? Como a abertura a tal risco, a esta “aventura existencial”, torna-se possível (FREIRE, 2011, p. 68)? O primeiro

paradigma a uma educação que se proponha “outra”, significativa e, principalmente, libertária é a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio e, portanto, aprender deve ser empolgante e divertido. E isso, nas palavras de hooks⁴⁴ (2013), não se atinge apenas com o entusiasmo pelas ideias (não se pode depositar em um belo poema toda a responsabilidade para tal movimento do espírito, pelo menos não em uma sala de aula). Há de ser construído aquilo que a autora denomina “Comunidade Pedagógica”, um espaço no qual a capacidade de gerar entusiasmo está ligada ao interesse que se tem uma pela outra, por ouvir a voz uma da outra, por reconhecer a presença de todas⁴⁵. E, além disso, insistir na ideia de que essa presença é importante tendo em vista as peculiaridades de cada aula em específico bem como o respeito ao direito da recusa, pois, como princípio básico de uma relação que se proponha libertária, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2011, p. 105).

Diante de tais reflexões, reivindico ainda como outro fundamento relevante à perspectiva teórica e metodológica aqui discutida a necessidade da valorização da experiência ao invés de uma cobrança literal acerca do entendimento do texto proposto⁴⁶. Desta forma, as experiências podem, inclusive, ser múltiplas tendo em vista que as “palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). Acredito, portanto, que a leitura ficcional se apresenta como uma ponte para internalizações pessoais e múltiplas, que mesmo conectadas a um pano de fundo histórico comum, constituem-se de particularidades contextuais e biográficas. Como um direito intrínseco à leitura (bem como à própria construção do conhecimento), não se pode restringir o processo à capacidade utilitária de decifrar um código escrito, um dado objetivo. Através de “atividade paradoxal”, a de nos abstrair do mundo para dar a ele mesmo um sentido (PENNAC, 1993) se lança mão não de esquemas rígidos para um ato simples de comunicação imediata, ou mera transmissão de ideias, dados,

⁴⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, intelectual e ativista norte-americana que, em homenagem a sua mãe e avó, opta pela grafia de nome em letras minúsculas afirmando que “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para mais informações acessar: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minuscula-s/>. Acesso em 15/10/2019.

⁴⁵ Sugere-se, em um primeiro momento, que o uso da literatura em sala de aula leve em consideração, portanto, a voz das discentes, pois, “é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 2011, p.111). Com isso, a prática da leitura em voz alta (coletiva ou individual) seria um passo no sentido de suscitar a participação e o sentimento de pertencimento no momento em que se estabelece uma fala com elas e não a elas.

⁴⁶ O verbo ler não suporta imperativo (PENNAC, 1993).

signos e fatos. Mas antes disso, das possibilidades de compartilhamento de sensações, perspectivas, ideias, opiniões e, acima de tudo, de conhecimentos formulados a partir das experiências lidas e, por conseguinte, vivenciadas e significadas pelo exercício da imaginação, da subjetivação e, espera-se, também da alteridade.

Assim como Larrosa (2002) postula, mexer com palavras é algo maior que uma ferramenta na medida em que é justamente com palavras que damos sentido às coisas e a nós mesmas. Logo o contato com a ficção narrativa, o trânsito de interpretações e as possibilidades que estas apresentam à significação de conceitos e debates sociológicos vão muito além de uma questão terminológica, mecanicista ou até mesmo ilustrativa. Enquanto uma possível via para a transposição didática da sociologia acadêmica para a sociologia escolar, abre-se margens para criação de condições da experiência sociológica por meio das palavras, da subjetivação das situações lidas e, com isso, vivenciadas a partir da linguagem. Por meio de um ambiente de aprendizado que também leve em consideração o contexto de ação, as interpretações pessoais de cada participante bem como as emoções intrínsecas ao processo, alude-se a um “modo outro” de pensar (e viver) o conhecimento escolar. “Modo outro” de (re)existência e transgressão ao passo que questiona padrões fixos e absolutos apontando que até mesmo pela via da sensibilização artística, imagética e emotiva, também se constrói (coletivamente) o conhecimento.

Ao colocar em xeque o “monólogo da razão” (WALSH, 2014) ocidental, moderna, eurocêntrica, branca, heteronormativa, cisgênero, binária e neoliberal, instiga-se aprendizados, desaprendizados e, principalmente, deslocamentos de modelos cognitivos prévios, os quais assentados em determinismos disciplinadores e normativos acerca da coerência sexo/gênero/desejo, cerceia muitas das experiências e possibilidades das discentes. Em meio às “fissuras” do hegemônico, sugiro espaços, tempos e vivências nas quais as insurgências se articulam – em outras palavras, “rachaduras” que possibilitem a quebra com o sistema educacional majoritário (Ibid) transformando o ato de estudar em um ato contra-hegemônico (HOOKS, 2013). Uma práxis pedagógica que se conecta ao movimento de expansão e conexão desses espaços em prol da criação coletiva de condições significativas e emancipatórias de aprendizado. Em outras palavras, práticas didáticas que não se assentem no repasse de dados e interpretações exatas assentadas nos binarismos de gênero e na cis-heteronormatividade, mas na potencialidade advinda das

múltiplas experiências compartilhadas em sala através da literatura lida e relida a partir das inúmeras trajetórias e dos diferentes olhares. Dinâmicas que se orientam às potências das narrativas literárias ao passo em que estas facilitam, de acordo com Hirschman (2011), o estabelecimento de diálogos potentes entre a ficção lida, as experiências da vida de cada leitora, o panorama social mais amplo, o cotidiano escolar e iniciativas pedagógicas.

Não como uma “fonte de informações” que devem ser prontamente assimiladas, interpretadas, avaliadas e (re)compartilhadas, pressupõe-se que a leitura em sala tenha o seu tempo e seu espaço. Tempo específico dentro de cada condição coletivamente e particularmente construída pelos sujeitos inseridos no processo. Parto do princípio, portanto, que a atividade aqui proposta deva ser articulada tendo em vista o estabelecimento de um contexto no qual jovens (muitas delas não habituadas com a leitura literária) possam (re)significar suas práticas de leitura, tomando consciência do potencial criativo de suas interpretações em meio ao entendimento de conjunturas sociais mais amplas bem como de si mesmas (HIRSHMAN, 2011). Em face disso, para que não haja a “destruição generalizada da experiência” (LARROSA, 2002), a referida metodologia necessita criar condições para a “exposição” tanto de discentes quanto de docentes, pois, é incapaz de experimentar “a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Ibid, p. 25).

Partindo do princípio que a escola é o espaço ideal para tempos e espaços de renovação (MASSCHELEIN, 2014), sugiro que as integrantes da comunidade pedagógica devem ter como meta maior a construção de um contexto de aprendizagem no qual se extrapole o ambiente dos conhecimentos absolutizados pela esfera da vida coletiva e cotidiana. Como alude Masschelein (Ibid), o ambiente escolar oferece o formato (a composição particular de tempo, espaço e matéria) para o “tempo-livre” enquanto uma preciosa oportunidade de transcendência à ordem social e familiar bem como às sanções implicadas por estas. Os princípios das pedagogias “outras”, do saber crítico, das metodologias alternativas ou, ainda, da leitura literária como meio de suscitar debates de gênero e sexualidade visam justamente a criação de condições para esse deslocamento. Um ambiente educativo no qual discentes possam caminhar de forma autônoma (em meio a tempos e espaços livres, múltiplos, particulares e coletivos) bem como refletir ativamente

(sobre essas várias possibilidades). Potencialidade que não se efetiva pela transmissão de informações e interpretações objetivas, mas sim pela criação de condições para a vivência de experiências oriundas das múltiplas possibilidades que a literatura bem como o pensar, o estar e o ser na escola oferece.

Retomo, portanto, as ideias de hooks (2013) quando esta afirma que a educação como prática de liberdade é uma educação revolucionária e de resistência que transforma o ato de estudar em um ato contra-hegemônico e o resultado disso é que tanto discentes quanto docentes têm a chance de se reinventar através das ideias. E é justamente a partir destas reflexões que arquiteto as questões que se colocam como cerne da proposta investigativa da qual este trabalho se incumbem: Como propor processos pedagógicos nos quais todas as integrantes igualmente se comprometam com a criação de um contexto de aprendizado? Ou seja, como engendrar um contexto de construção coletiva de conhecimentos sociológicos levando em consideração tanto correntes teóricas e metodológicas das ciências sociais quanto a própria realidade e especificidades ali vivenciadas?

As dinâmicas de leitura literária enquanto possíveis espaços de ensino e aprendizagem é proposta exatamente nesse sentido. Defendo, portanto, que tanto pelo viés prático da participação discente (leituras coletivas) tanto pelas implicações (subjetivas) que essa mesma leitura nos causa, o texto narrativo apresenta potencialidades mediadoras para uma real significação de temas, conceitos e debates sociológicos (polêmicos), como gênero e sexualidade, tão fundamentais, como já dito, ao contexto das realidades juvenis e escolares vivenciadas. Na medida em que se fundamenta em um exercício de alteridade, a literatura possibilita o “próprio conhecimento através do outro” abrindo margens a própria reconstrução de si (BEZERRA; ROMKO, 2016, p.168). Como uma porta de entrada eficaz ao debate sociológico, a narrativa ficcional parece acessar condições de (auto) reflexividade que postulam o caráter da sociologia escolar, bem como o processo de ensino e aprendizagem como um todo, pois, como Petit (2010) afirma,

o desvio através de outro lugar ou de outro tempo abre a possibilidade de simbolização. Não estamos aqui diante de histórias que refletem como um espelho a imagem de pessoas semelhantes a si mesmas, exprimindo-se da mesma maneira, mas em uma dimensão que, a princípio, distancia: um símbolo, mais que um reflexo. Dito de outro modo, algo que permite se representar, se situar, pensar (o que um espelho não permite). Algo que por causa disso, é suscetível de domesticar um pouco a violência das pulsões e, ao mesmo tempo, abrir laços com outros, mais do que confinar alguém

ao convívio com seu semelhante, a estar face a face com o mesmo, o idêntico a si (Ibid, p. 205).

Destarte, ao colocar em perspectiva situações da esfera cotidiana (tanto no nível público como privado), aponto para o uso da narrativa ficcional, escrita por mulheres, que retratam em suas obras as condições do ser "feminino" nos mais diversos contextos e situações. Como elemento mediador ao estabelecimento do pensamento social de gênero e de sexualidade na escola, essa narrativa ficcional feminista sugere "a metáfora como alternativa ao decalque da experiência" (Ibid, p.169) o que por si só (em face de temas tão reivindicados e, portanto controversos na esfera pública) apresenta inúmeros caminhos pelos quais a contextualização bem como a significação das discussões propostas podem vir a se desenrolar⁴⁷.

Em termos práticos qual é, enfim, a utilidade de se propor práticas de leitura literária enquanto metodologia de ensino? Bourdieu (1996) aponta há que um "contrato de leitura" que se baseia em consensos do senso comum, uma confiança ingênua que a leitora deposita em sua leitura no movimento de entrega de si (que a ação por si só pressupõe). Tal qual a teoria bourdieusiana, parto do princípio de que há pressupostos do senso comum (produtos da incorporação das estruturas do mundo social) que orientam as leituras e, na medida em que esses pressupostos são colocados em perspectiva (pela mediação literária), as discussões sociológicas ganham força e sentido no processo reflexivo do eu e das outras. Partindo do princípio de que a investigação sociológica pressupõe em si um esforço de interpretação das práticas sociais no cerne de suas motivações e efetivações, a sociologia escolar parece tomar contornos mais inteligíveis quando conectada às realidades das estudantes – por estarem mais sensíveis às suas individualidades e, portanto, mais sintonizados com a vida cotidiana das quais integram, os atores sociais exigem um exercício interpretativo mais presente e situado nos seus campos de ação. O presente trabalho segue, portanto, o pressuposto elencado por Melucci (2005) quando este pontua a necessidade de uma dupla hermenêutica epistemológica nas ciências sociais – processo que, segundo o autor, orienta-se à negação de conhecimentos e explicações totalizantes e absolutas bem como o

⁴⁷ Como já dito, considero que as histórias mais proficuas ao propósito metodológico em questão devam ser de caráter metafórico, aludirem ao universo da imaginação e, portanto, das "entrelinhas" justamente para que haja o que Petit (2010) chama de "desvio através de outro lugar ou de outro tempo" o que, por sua vez, torna o processo de simbolização e significação uma tarefa pedagógica mais facilitada.

rompimento com as coerções do pensamento convencional (tanto no senso comum cotidiano quanto duto)⁴⁸.

Adaptando tais perspectivas aos debates de ensino e aprendizagem de sociologia na educação básica, (re)pensar práticas didáticas que signifiquem conteúdos da disciplina se torna um pressuposto fundamental. Tal proposta deverá, invariavelmente, levar em consideração os contextos educacionais nos quais se efetivam as dinâmicas entre professora/currículo/estudantes, bem como ceder possibilidades às discentes de que estas mesmas acionem sentidos aos conteúdos debatidos em sala. Chamo atenção para o fato de que, além de todas as dificuldades já encontradas em meio às condições do ensino público nacional, a situação peculiar que a cidade (bem como suas escolas) apresenta se coloca como ponto de inflexão relevante ao debate – os indivíduos que protagonizam essa pesquisa se constituem como jovens estudantes presentes em uma realidade social, política, cultural, econômica, familiar e educacional demarcada por altos índices de violência nas suas mais diversas formas⁴⁹.

Deste modo, é no interior de uma comunidade pedagógica orientada às epistemologias contra-hegemônicas (LOURO, 2000; CÉSAR, 2009; BENTO, 2011; HOOKS, 2013; WALSH, 2014), que a literatura é apontada como um artifício que pode mobilizar por meio da ficção e, portanto, do mundo da imaginação debates polêmicos e que confrontam espaços “delicados dos vínculos de afeto e pertencimento” (BEZERRA; ROMKO, 2016, p. 165), os quais, por sua vez, se suscitados de maneira incisiva ou até mesmo explícita têm (em muitos casos) chances de fracassar. Ademais, a proposta metodológica aqui elencada sugere possibilidades “para a construção de uma escola mais atenta à diversidade de suas alunas” (PEREIRA, 2017, p. 170), pois, na medida em que leva em consideração

⁴⁸ Noção esta que se fundamenta no processo de “ruptura com a ruptura epistemológica” defendida por Souza Santos (1989) no momento em que este defende, a partir da negociação de saberes, a possibilidade da formulação de uma “ciência prudente” em vista de um “senso comum esclarecido”.

⁴⁹ Dados levantados pela pesquisa *Atlas da Violência*, realizada pelo IPEA, apontam que Piraquara ocupa a 8ª posição entre os municípios (com mais de 100 mil habitantes) mais violentos em escala nacional no ano de 2015 – detentor de 87,1% de taxa de homicídios gerais. No concerne à violência orientada à mulher, o município também alcança dados exorbitantes os quais são apontados em nível nacional. A Pesquisa de Informações Básicas Estaduais de 2012 do IBGE aponta que 70% dos atendimentos no CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) da cidade são relativos a casos de violência (nos seus mais diversos níveis) contra mulheres. Já no Mapa *da Violência*, estudo realizado pela FLACSO/BR e publicado em 2015, Piraquara ficou em 36º colocado em uma lista com 5.565 municípios brasileiros (com população média variável) no que diz respeito às taxas de feminicídios entre os anos de 2009 a 2013 – teve 13,6%, ou seja, durante o período analisado a cada 100 mil mulheres, 13 foram assassinadas.

suas realidades bem como suas as percepções sobre a mesma (através de um debate mediado por discursos literários), conecta as experiências do “chão da escola” com o universo social mais amplo do qual faz parte. Como hipóteses centrais aponto, nesse sentido, que: 1) As práticas de leitura de textos literários enquanto metodologia de ensino se apresenta como uma oferta de espaço dotado de potencialidades à significação de reflexões sociológicas (de gênero e sexualidade) a partir do momento que vincula situações hipoteticamente imaginárias, distantes da realidade vivida, mas que na realidade estão totalmente calcadas em experiências reais. 2) Há, com isso, um processo de subjetivação das situações lidas (e, portanto, vivenciadas a partir da linguagem) fazendo com que o debate sociológico se apresente com maiores possibilidades de significação em sala.

O trânsito de narrativas enquanto o estabelecimento de uma prática metodológica contra-hegemônica pressupõe, em última instância, a sensibilização da docente quanto a elementos que transcendem o espaço escolar, uma acurada noção acerca das peculiaridades dos conhecimentos academicistas e escolares, bem como domínio sobre o instrumento mediador de sensibilização sugerido. Dito isso, o empreendimento aqui defendido pressupõe uma postura ética, pedagógica, política e estética que, mesmo em face de uma realidade demarcada por altos índices violência, não seja ou taxativa abrindo margens às produções reflexivas particulares de cada uma presente no processo – incluindo até mesmo a figura da professora.

4. SOBRE ESPAÇOS DE TROCA: OS USOS SOCIAIS DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA:

Ao conceber a sala de aula como espaço de múltiplas trocas não parto de um princípio determinista o qual concebe o conhecimento como inequivocamente dado. Orientando-me às perspectivas pedagógicas libertárias, as quais questionam o puro e simples repasse de informações acredito que, tal como hooks (2015) sugere, a comunidade pedagógica abre margens a um reposicionamento dos conteúdos escolares em meio a um esforço contínuo de (re)contextualização e (re)significação frente às múltiplas experiências e trajetórias encabeçadas por cada estudante. Desta forma, o “privilégio epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016) reproduzido pela figura professoral tem possibilidades de ser repensando ao passo que vozes outras são reivindicadas ao protagonismo escolar – vozes que por muito tempo foram silenciadas em meio às estruturas e instituições que reproduzem violências epistêmicas “frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo”⁵⁰ (Ibid, p. 25).

Enfocando as experiências (e não as supostas verdades) como elementos que cedem sentidos à educação, busco planejar aulas que articulem justamente reencontros possíveis com a alteridade. Uma transição entre o “eu e as outras”, entre um “eu de antes e um eu de agora”, entre as realidades impostas e as múltiplas possibilidades. Enquanto docente almejo por momentos de intercâmbio que sejam significados em meio às diversas vivências protagonizadas por cada estudante com a qual me relaciono levando em consideração o fato de que cada uma (re)age a sua maneira às situações experienciadas em sala. A cada dia, a cada aula, a cada escola, as aventuras são inúmeras e singulares. Portanto, é trabalhando em múltiplos contextos que me deparo com um dos maiores desafios enfrentados tanto por mim quanto por outras docentes sensíveis aos sentidos extra-curriculares de suas propostas: como alvitar planejamentos pedagógicos

⁵⁰ Abre-se margens ao combate dos diversos “epistemicídios” (SANTOS, 2010) que marcam a modernidade, em outras palavras, a sucessiva destruição de conhecimentos fruto da lógica da invisibilização e do aniquilamento (tanto no que diz respeito ao nível simbólico quanto material) daquelas que são consideradas as outras. No que concerne às categorizações temporais, este princípio epistêmico ganha forças ao longo do século XVI, determinando assim as estruturas cognitivas nas quais o “moderno sistema-mundo, ou a economia-mundo europeia ou a economia mundo-capitalista” se consolidam (WALLERSTEIN, 1974).

expressivos em meio a tantas especificidades, trajetórias, espaços, condições e aberturas sem recorrer ao “mito pedagógico”⁵¹ da explicação?

É justamente na sala das professoras que encaro grande parte dessas questões. Inserida em um espaço que originalmente foi criado para esse fim, o do planejamento do trabalho didático, encontro-me muitas vezes deslocada. Sigo a trilha das orientações pedagógicas que me cedem um modelo pronto, estático, hierarquizado para a criação de minhas aulas? Ou rompo com o padrão, subverto a ordem, redimensiono os caminhos de minhas práticas para além das diretrizes cristalizadas pelos mapas dos planos de aula? Muitas vezes, ao optar pela transgressão, percebo que o delinear de trajetos alternativos não é fácil. Em certa ocasião, inclusive, experimentei o poder coercitivo das convenções educacionais quando propus uma atividade de leitura fora da escola. Ao sugerir uma experiência para além dos muros da escola, instiguei algumas alunas a ocuparem as dependências do parque da cidade e em poucos minutos todas nos dispersamos ao passo em que deitadas na grama, encostadas nas árvores, sentadas nas arquibancadas e bancos em torno do lago, preenchíamos os espaços todas com um livro em mãos. A prática de leitura que durou pouco mais de uma hora foi, no entanto, acusada por uma observadora anônima como “baderna”. Fui prontamente notificada pela diretora da escola acerca da “denúncia” que havia recebido: “lugar de aluno é na escola estudando e não no parque matando tempo!”. Após o ocorrido, precisei relatar à equipe diretiva toda a movimentação de nossa atividade bem como as justificativas de minha proposta pedagógica “peculiar”. Para além deste exemplo específico, inúmeras são as indagações acerca de alunas que saem da sala fora dos horários de intervalo, acerca da reorganização das carteiras no espaço, ou de atividades de pesquisas que envolvam observação, entrevistas, ensaios, dentre outras atividades que colocam alunas em “movimentos não previstos” pelos cantos da escola (ou fora desta).

Sair desta caixa de concreto meticulosamente organizada por estruturas centenárias de poder não é fácil tanto em seus termos simbólicos quanto espaciais,

⁵¹ Ou seja, a falsa concepção de que a explicação (enquanto elemento fundante ao mito da pedagogia) é o único caminho possível de ser trilhado em uma sala de aula. De acordo com Rancière (2002, p. 20) este mito se apresenta como a “parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”. O procedimento próprio da explicadora consiste, desta forma, nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ela decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ela cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ela própria se encarrega de retirar.

pois, as barreiras impostas são muitas e se reforçam a cada instante pela conexão que têm com as bases de um sistema escolar moderno, colonial, patriarcal e ocidentalizante. O incômodo reverbera pelas estruturas desse edifício educacional, incômodo que se apresenta nos dias de hoje no próprio semblante de muitas das próprias estudantes que ficam vez ou outra desconfortáveis quando caminhamos por esses terrenos pedagógicos que desviam de didáticas unilaterais assentadas em aulas expositivas orientadas ao puro repasse de informação. Dinâmicas que, segundo Sibilia (2012), cedem ruídos aos quais se estivermos atentas e, ainda, tivermos a sorte de que nos perturbem, podem “suscitar o pensamento [...] sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições” (Ibid, p. 10). Caminhos que levam, portanto, a possíveis desmoronamentos (dolorosos, demorados e desconcertantes) que podem ampliar a visão para que esta se expanda para outras direções, multiplicando trajetórias nos quais as aulas possam se reinventar e os conteúdos didáticos se ressignificarem em face das próprias vivências e protagonismos estudantis.

A partir de tais considerações, a escola enquanto “tecnologia de época”⁵² (Ibid, p. 13) se torna, muitas vezes, lócus de inúmeros conflitos marcados pela perpetuação de uma maquinaria obsoleta em face de múltiplos e diversos modos de ser tipicamente contemporâneos desembocando em desajustes entre sujeitos e práticas. Subverter a lógica das relações, das expectativas, dos rendimentos, das metas a serem atingidas, do fluxo arrebatador dos 200 dias letivos parece ser, por vezes, tarefa inalcançável mesmo embora nunca deixe de ser um excitante objetivo. Quando os planejamentos de fato conseguem articular a transgressão com as especificidades de cada turma, de cada experiência, as trocas se desenrolam e o estar na escola parece, enfim, ter sido encontrado (mesmo que por breves momentos) como um tesouro há tempos escondido em meio às barras de ferro e camadas de concreto que até então nos circundavam. Evidenciam-se as fissuras deste edifício escolar centenário, fissuras nas quais a educação como prática de liberdade parece ganhar raízes se fortalecendo em meio a um processo contra-

⁵² “O regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade. [...] Relata Ariès [...] que somente ‘no início dos tempos modernos [as escolas se tornam] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período tanto de formação moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos’ (SIBILIA, 2012, p. 16).

hegemônico no qual a própria escola, o ensino e as relações cotidianas articuladas nesse contexto passam a se atentar aos diversos modos de ser, pensar e sentir.

Ainda no que concerne às dificuldades que assolam práticas pedagógicas vistas como não “convencionais” ou, ainda, que rompam com o princípio normatizador do cotidiano escolar, percebo que estes entraves se multiplicam quando tais práticas são orientadas a temas considerados polêmicos tais como gênero e sexualidade. Destarte, saliento o fato de que enquanto metodologia de ensino e aprendizagem aqui sugerida, a leitura literária vivenciada de forma coletiva parece favorecer o estabelecimento de trocas significativas às alunas ao passo em que o compartilhamento de ideias, opiniões, sensações e até sentimentos se compõem em meio a um contexto dialógico e reflexivo não impositivo através da articulação entre narrativas, interpretações e conceitos sociológicos. O alcance das histórias lidas em meio às experiências didáticas se articula, portanto, à perspectiva coletiva das práticas sociais de leitura que se arranjam por entre um emaranhado de fios nos quais os textos se tecem e se soltam, “amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros” (LAJOLO, 2009, p. 108). Em meio a essa tessitura social é que se evidenciam os pontos nos quais se arrematam as potências metodológicas das práticas de leitura literária na escola, potências que se constituem pelo cruzamento de interpretações múltiplas não como um pretexto para o debate da sociologia, mas sim como o estabelecimento de um contexto possível de significação. Uma oferta de espaço ao estímulo da imaginação a qual, por sua vez, abre margens ao diálogo genuíno entre concepções privadas, intimamente vividas, e conjunturas sociais mais amplas (HIRSCHMAN, 2011).

Portanto, é por meio destas dinâmicas pedagógicas que busco responder às celeumas que envolvem minha prática profissional (em meio a um contexto sociopolítico mais amplo) sendo esta seção orientada justamente às reflexões acerca das possibilidades e alcances da proposta metodológica sugerida bem como do escopo de sua sistematização. Como acesso viável a espaços de troca, as narrativas literárias em meio às práticas didáticas podem ser associadas ao ideário de “lugares transicionais” que, formulado por Petit (2010), visa remeter ao estabelecimento de espaços de passagens nos quais se abrem campos de simbolização que permitem o estabelecimento de “vínculos com o mundo interior e com o exterior, para que o íntimo e o público possam dialogar, reconciliar-se” (Ibid, p. 85). Ao apontarem, portanto, para um processo de um “reconhecimento de si”

(Ibid, p. 110), os textos narrativos ficcionais abrem clareiras para as mudanças de perspectivas, (re)encontros com a alteridade e até mesmo uma (re)educação dos sentimentos. Mais que a decodificação de um texto, o que salta aos olhos são “os tempos de devaneios” (Ibid, p. 32) provenientes do trabalho de pensar com (e não sobre) a narrativa literária o que, por sua vez, possibilita que se estabeleça vínculos entre os fragmentos de uma história através de “encontros significativos”.

Quando lemos os pensamentos costumam preencher nossa imaginação, fazendo conexões com vivências anteriores ou inferindo o que pode vir a acontecer. Tal processo inaugura o que Cosson e Souza (2011) chamaram de “conversas interiores”; uma forma de atribuir sentidos diversos ao que se está lendo por meio de habilidades ou estratégias que são desenvolvidas durante o ato da leitura – tais como, a ativação de conhecimentos prévios, conexões, inferências, visualizações, perguntas ao texto, sumarizações ou sínteses (PRESSLEY, 2002). Desse modo, as constantes circulações de significados entre a história contada pela narrativa literária e as nossas próprias histórias favorecem o desenvolvimento de perspectivas e de reflexões sociológicas acerca dos fenômenos e das experiências culturais indispensáveis à escolarização básica⁵³.

Portanto, ao trazer a leitura de textos literários para sala de aula como focos de experiências compartilhadas apostamos no processo de (re)criação de intersubjetividades. Trata-se, em outros termos, de conceber a literatura como um recurso didático capaz de promover reorganização de si e do mundo que nos cerca, na medida em que a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria no papel são processos formativos tanto da língua quanto das leitoras. De acordo com Cosson (2006, p. 16), “uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer

⁵³ Tais de conexões parecem abrir margens às alunas para que estas ativem seu conhecimento prévio em face daquilo que se está lendo, reelaborando fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, tanto em uma compreensão mais ampla da narrativa quanto em uma redimensão de tais realidades elencadas. A inferência decorrente de tais dinâmicas, por sua vez, sugere a “suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 104), elemento caro à proposta metodológica em questão. Há, ainda, a estratégia de visualização, ou seja, deixar-se “envolver por sentimentos, sensações e imagens, a qual permite que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (Ibid, p. 104), enquanto mecanismo que auxilia na formulação de perguntas em prol da criação de sentidos às narrativas. Como arremate às experiências compartilhadas, postula-se, ainda, a necessidade de sumarização dos elementos importantes às histórias compartilhadas, síntese que articula “o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento” (Ibid, p. 104) ao passo em que alcançamos uma compreensão maior daquilo que se lê.

e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmas”.

Em outros termos, parece haver uma reorientação por imagens pessoais que muitas vezes nos permite ceder sentidos “à outra” a partir de nossas próprias histórias⁵⁴. Com isso, ao trazer textos literários para sala de aula como gérmenes de experiências compartilhadas aposto no processo de (re)criação de intersubjetividades como “fontes de reorganização de si mesmo” (PETIT, 2010, p. 53) e do mundo a nossa volta, pois, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria no papel são processos formativos tanto da língua quanto da leitora – “uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmas” (COSSON, 2006, p. 16).

Suscitadas pela voz, as histórias são sugeridas em sala a partir da leitura coletiva a qual pretende acessar o mais próximo da dimensão circular presente nas narrativas em questão. Na medida em que se ouve e é ouvida o que se sugere é uma conexão entre indivíduos a partir de uma imersão sensorial que convoca o próprio corpo à experiência na medida em que “a voz viva é o contrário da letra morta e da linguagem estereotipada” (CASTARÈRE, 2000, p. 202). Como uma oferta de espaço, o texto ficcional lido em conjunto não predispõe de um manual fixo, pois, como a própria ideia de experiência sugere as trajetórias podem se desenrolar cada qual por caminhos diversos. O que nos interessa aqui é a “atividade social de negociação de significados, como prática polissêmica, coletiva, multívoca, polifônica” (SEOANE, 2004) que a experiência da leitura alvitra.

Considerando, portanto, a escrita bem como a leitura como práticas envoltas de usos sociais que atravessam nossa existência das mais diversas formas, encontro no conceito de letramento reflexões que me auxiliam a redimensionar narrativas em meio às minhas práticas pedagógicas. Segundo Cosson e Souza (2011), atentar-se a esta potência do texto escrito é se dar conta dos conhecimentos que são articulados e perpetuados pelas narrativas de determinado tempo e espaço. Desta forma, o conceito de letramento me ajuda a compreender os sentidos que

⁵⁴ É importante ressaltar a relevância que narrativa ocupa em nossas vidas tal qual um saber geral que se perpetua como uma das práticas mais estáveis em nosso convívio social. Isso porque somos diariamente inseridos em um trânsito de histórias das mais diversas possíveis, sendo sempre convocados a narrar ou a ouvir narrativas em meio a uma circulação de relatos que intercambiamos e deciframos espontaneamente em meios às redes da vida em coletivo (HIRSCHMAN, 2011).

“veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo” na medida em que compõe práticas sociais permeadas por “relações de poder relativas [aos seus usos] em contextos e meios determinados” (Ibid, p. 102).

Mostra-se possível, enfim, vivenciar o mundo a partir de sua materialidade transformada “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p 17), que se articulam tendo como espaço escolar como lócus privilegiado, pois, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”⁵⁵ (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102). É na escola que encontramos um dos principais espaços nos quais as experiências literárias têm maiores chances de se articularem para além dos limites de tempo e espaço e, com isso, colocarem em perspectiva as conjunturas sociais, culturais, econômicas e políticas vivenciadas pelas jovens leitoras em questão.

Na medida em que articula vivências compartilhadas, a leitura coletiva em sala visa, contudo, não barrar os “tempos de intimidade” que cada qual estabelecerá com o texto em mãos – em outras palavras, concebo a literatura como um suporte por excelência da busca de significados a partir da abertura para novos pontos de vista sobre o mundo. Realidade que se articula na medida em que “o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos” (Ibid, p. 103) ao passo em que, em seus processos interpretativos, indaga-se o texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Destarte, para além da “mecânica” intrínseca à “decodificação” dos signos ortográficos⁵⁶, há ainda, outras esferas que marcam as práticas de leitura – nos fins dos anos 80, anteriormente à formulação do conceito de “letramento”, Soares (1985)

⁵⁵ Sobre o debate da necessidade do espaço escolar para que a leitura literária possa desenvolver todo o seu potencial social, deparamos com as reflexões circunscrevem o ideário de alfabetização e de letramento – processos indissociáveis e simultâneos, contudo, de natureza essencialmente diferente, de acordo com Soares (2003). Em síntese, há a especificidade da alfabetização entendida como a dinâmica pela qual se articula a “aquisição e a apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”, entretanto, postula-se ainda a importância “de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento” (Ibid, p. 16) no qual há maiores possibilidades de desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais compartilhadas por determinado grupo.

⁵⁶ Pela dinâmica entre letras e sons: fonema em grafema na escrita e grafema em fonema na leitura (SOARES, 1985).

já lançava discussões sobre suas dimensões sociais, culturais e políticas⁵⁷. Distinguindo a “decodificação” da apreensão de compreensão de significados, a autora aponta para a especificidade de usos e sentidos sociais que a letra escrita tem para cada sociedade em cada tempo histórico. A partir do conceito de “alfabetização funcional” (o qual anos depois reelabora por meio das discussões que envolvem a noção de “letramento”), chama a atenção para o fato de que a leitura é uma prática estabelecida a partir da inerente relação entre indivíduo e sociedade uma dinâmica com uma “natureza” complexa e dotada de diversas acepções, perspectivas e, portanto, métodos tanto de ensino quanto de aprendizagem. Surge, com isso, uma responsabilidade política nas experiências literárias a partir do momento em que suas narrativas (bem como suas possíveis interpretações) se reafirmam como dimensões em disputas quanto aos seus múltiplos significados⁵⁸. Com isso, o termo letramento reivindica espaço ao colocar as narrativas em uma dimensão reflexiva a partir do momento que postula a necessidade da reflexão sobre os usos do ler e do escrever enquanto conectados às exigências elencadas pela sociedade de cada leitora⁵⁹.

Com metáforas orientadas ao debate pretendido, percebo em meio às experiências pedagógicas elencadas possibilidades de acesso a um desvio que rompe com a mera instrumentalização das palavras. Desta forma, é justamente em momentos de crise que Petit (2010) aponta para o grande potencial das narrativas literárias enquanto espaços para inúmeras simbolizações que auxiliam o processo das (re)construções tanto do eu quanto das outras ao passo em que “eu preciso dos mundos da ficção para me separar provisoriamente da vida que levo (e que não é absolutamente idêntica a mim mesmo), sem, no entanto, rasgar o tecido dos laços que me constituem” (PAVEL, 2006, p. 29). Destarte, é quando a escolarização toma o processo de leitura a partir da perspectiva unilateral da decodificação de códigos

⁵⁷ Deste modo, ao propor uma reflexão sobre o fracasso escolar, Soares (1985) sugere articular os pilares de uma “teoria da alfabetização” – o conceito, a natureza e os condicionantes deste processo são apontadas como as dimensões essenciais à análise.

⁵⁸ “O fracasso escolar em alfabetização [e em letramento] não se explica apenas pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares” (SOARES, 1985, p. 23).

⁵⁹ Torna-se possível, nesta perspectiva, que um indivíduo não possuidor da “tecnologia” de decodificação dos signos ortográficos (analfabeto) seja, entretanto, letrado, pois, possui capacidades interpretativas assimiladas no decorrer de sua experiência de vida em sociedade, pois, não existe “letramento grau zero” (TFOUNI, 2006). A associação ainda se faz presente de uma maneira ou de outra mesmo que não aos moldes do que se considera “satisfatório”. Em contrapartida, há ainda pessoas que dominam a “mecânica” de decodificação do ponto de vista formal, entretanto, apresentam grandes dificuldades de atribuição de sentidos ao que se lê.

fixos que nos deparamos com a intensa fragmentação e redução das habilidades reflexivas dessas práticas que passam apenas a reproduzir mecanismos para tradução de uma letra morta – reproduzindo em nível simbólico as condições sociais desiguais de existência. O ideário de letramento, portanto, não é concebido aqui como um método, mas uma prática (JUSTO; RUBIO, 2013) que possibilita a construção de “espaços de contradição nas relações de produção e de acesso aos bens culturais” (BORTOLANZA, 2014, p. 36) bem como espaços de recusa aos fundamentos da escola enquanto “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1999) orientado aos princípios de produtividade do sistema-político atual.

Em consonância, chamo atenção para a leitura enquanto um “fenômeno em movimento” e “objeto social” (LAJOLO, 1984) dotado, por conseguinte, de uma historicidade, contínuos desenvolvimentos e potenciais de transformação. A “relação mediada pelo texto é uma relação sócio-histórica”, cultural e ideologicamente produzida, que reivindica o lugar social das interlocutoras como ponto-chave no processo de significação das narrativas (BORTOLANZA, 2014). Esta perspectiva parece atenuar um dos grandes equívocos que envolvem o estudo de obras literárias, a saber, seu enfoque como meros “pretextos” (LAJOLO, 1984) tais quais caminhos para necessariamente se chegar a determinados lugares. Segundo Lajolo (Ibid) o texto, ao ter sua identidade respeitada, deve ser percebido como uma obra que tem um fim em si mesmo e não como um instrumento para se chegar a outra dimensão, tal como ferramentas fragmentadas e esvaziadas de particularidades. Há, com isso, o alargamento da noção da literatura e o acolhimento tanto de novas experiências quanto das possibilidades de seus suportes – em outras palavras, o modo como tais experiências literárias são acionadas. Rompendo com as perspectivas de cunho funcional (caras aos grupos dominantes que as criaram), deparamos nas salas de aulas com novas modalidades de contato e apropriação de discursos literários, modalidades que muitas vezes são elencadas pelo interesse das próprias alunas. Com o advento das novas tecnologias, por exemplo, deparo-me cotidianamente com múltiplas vivências literárias em sala de aula, pois, obras artísticas e culturais passam a ter uma dinâmica fluida, mesmo que muitas vezes imediata. Com suportes “ampliados e novas linguagens alimentadas [...] [o livro impresso vem] perdendo sua hegemonia e disputando espaço com a música, a televisão, o cinema, a rede mundial de computadores, etc., criando novas formas de

ler o texto literário”⁶⁰ (BORTOLANZA, 2014, p. 42). Enfim, deparo-me com novos suportes convocados, novas experiências mobilizadas, novos conhecimentos articulados por uma gama de sentidos que são construídos de maneira espontânea e dinâmica em meios aos tempos da escola.

Sugiro, com isso, maiores possibilidades de uma real significação da experiência literária a partir do momento em que sua presença toma espaços protagonizados pelas então dinâmicas de sociabilidade juvenis. A elitização da literatura passa a ser colocada em perspectiva a partir do momento em que a democratização digital torna discursos narrativos em “hipertextos” (Ibid) acessíveis a um toque e, além disso, abrem-se margens a outras perspectivas e vivências que pelo som, movimento e imagens cedem espaço a obras até então consideradas “marginais”, “periféricas”, “alternativas”, “cults”, dentre outras inúmeras classificações. O desajuste vivenciado em meio às estruturas escolares arcaicas e os modos de ser, sentir e pensar contemporâneos que marcam as dinâmicas juvenis parece, mesmo que por instantes, ser atenuado. Fissuras no edifício escolar que abrem brechas a uma maior conexão entre os conteúdos escolares as realidades que circundam a realidade de cada jovem ali presente, pois, recria-se uma “ponte” que suporte conexões intersubjetivas, relações de sentido, um espaço, novamente, de “transição, de fantasia, a partir do qual a faculdade de jogar, de simbolizar, de aprender, de pensar, de criar poderá ser encontrada” (PETIT, 2010, p.172) de forma mais próxima, facilitada e significada.

Entretanto, se cada texto deve ser lido a sua maneira, alguns pontos parecem facilitar o desenvolvimento da dinâmica aqui sugerida. A posse (material ou digital) do fragmento textual, por exemplo, indica uma experiência mais “próxima” às alunas, pois, é no toque que muitas parecem materializar a narrativa para que ela se

⁶⁰ Como um dentre vários exemplos cito Rogério, aluno com alto grau de miopia e portador de uma série de dificuldades para a prática convencional da leitura e a da escrita. Em certa ocasião, quando sugerido a leitura de uma obra literária de seu gosto (como prática de um projeto que venho desenvolvendo com minhas turmas, *Leitura Sociológica*), o aluno em questão foi até a biblioteca escolheu um livro de seus gostos e, posteriormente, procurou em suportes digitais por filmes e séries associadas ao tema da obra escolhida. Após a escolha, Rogério assistiu a uma série completa e deu continuidade às atividades do projeto. Quando indagado por outras colegas sobre a “validade” de sua atividade, o aluno chegou a justificar sua experiência com a seguinte frase: “Eu li no filme...”. Além disso, o uso de celulares como suporte ao texto narrativo é outro elemento que salta aos olhos em todas as turmas em que leciono. A uma visitante externa, grande parte das turmas parecem estar “matando” tempo em face de suas telas luminosas, entretanto, a grande maioria está com seu livro em PDF e afirma categoricamente preferir esse formato ao “convencional” – “é gratuito”, “não pesa na bolsa”, “eu encontro o livro que eu quiser assim”, “é mais ágil”, argumentos muito evocados quando o assunto vem à tona.

torne pouco a pouco mais inteligível, conectando-se aos sentidos. Desta forma, aponto ainda para a necessidade da apresentação da história no sentido de citar, por exemplo, “Quem a escreveu?”, “Por que essa e não outra?”, “De onde esse texto vem?”, “Como o encontrei?”, enfim, breves pinceladas que inauguram os primeiros contatos com esse novo universo a ser desbravado.

Feitas as devidas apresentações, sigo à pergunta derradeira: “Quem gostaria de começar a ler?”. Neste momento múltiplas situações reivindicam espaço. Dependendo da escola, da turma, do período da aula, dos últimos acontecimentos ou até mesmo do clima, deparo-me com diversas respostas. Algumas vezes sou ignorada, a chuva que cai lá fora é mais convidativa. Em outras preciso apartar desentendimentos para delimitar uma dinâmica justa entre as múltiplas vozes que querem ser ouvidas. Por vezes ainda sou olhada com desconfiança e a muito custo busco convencer apenas uma “corajosa” à tarefa requisitada. Quando é o silêncio constrangedor que toma conta da sala, encabeço o modelo ultrapassado do monopólio da voz professoral tentando, entretanto, convencer vozes alheias ao engajamento da leitura pública. Mas, se por outro lado, ao menos uma mão se levanta, os corpos automaticamente parecem se acomodar em uma posição mais confortável para enfim começarmos essa jornada dotada de múltiplas possibilidades – o interesse, pelo menos de início, foi conquistado e isso muitas vezes já vale a aula.

De tal modo, enquanto mediadora, meu trabalho pedagógico vai muito além da mera apresentação do texto ou convencimento da leitura: se dá na articulação de freios ou represas que contenham “o seu derrame largado” (CÂNDIDO, 1995, p. 9), ou seja, práticas de mediação que articulem a dinâmica sugerida não do ponto de vista impositivo ou absoluto (como quando interpretações prontas são impostas), mas sim enquanto uma prática de “orientação” que vise administrar as inúmeras vivências para que juntas possam fazer sentido tanto individual quanto coletivamente⁶¹. Torna-se viável nesses momentos apresentar conceitos, estimular o desenvolvimento das reflexões, conectar ideias muitas vezes jogadas “aleatoriamente” para que se tente construir (coletivamente) a ponte que une

⁶¹ De acordo com Hirschman (2011), a mediadora exerce papel fundamental no estabelecimento de encontros a partir da leitura literária, pois, esta é uma “leitora em três tempos” – protagonista de uma primeira leitura mais pessoal, intensa e de primeiro impacto, a qual é seguida por uma leitura mais reflexiva e, portanto, lenta que intenta perceber as potencialidades dos aspectos literários em questão e, por fim, uma leitura final interrogativa que visa conjecturar questões orientadas à construção de um contexto de diálogos potentes por meio de vozes polifônicas e escutas empáticas.

experiências particulares com reflexões sociológicas mais amplas. Como experiências que visam aflorar as dimensões cognitivas, afetivas e identitárias, vislumbra-se que a leitora se aproprie da narrativa por uma via estética e estas vivências (ao serem significadas) abram margens à inserção dos fluxos sociológicos. Por meio da sonoridade, do ritmo, das paixões, dos choques, dos silêncios, dos devaneios, dos entendimentos e até mesmo das supostas ausências destes, as dinâmicas textuais são lidas de modo que articulem “paradas admiráveis, remansos espalhados e singelos” (Ibid, p. 15) em vistas de uma oscilação entre o discurso metafórico e as brechas sociológicas conjecturadas. Há um salto como “ato de pensamento” na medida em que a associação entre a abertura de um outro espaço rompe com a situação em que se encontra aquela que lê ou ouve um texto, espaço em que ela entra de cabeça ou cautelosa, inaugurando uma nova oportunidade de uma atividade psíquica como a volta ao movimento de um tempo que parecia congelado (PETIT, 2010, p. 75). Não como fuga, mas como um ponto de apoio, introduz-se “um canto na realidade” (KAPLAN apud PETIT, 2010, p. 76) em meio a uma margem de manobra direcionada a um processo de (re)construção da continuidade tanto de si e quanto das outra.

Destarte, é como um recurso de significação de reflexões sociológicas que as leituras de narrativas literárias também parecem ser alargadas pelas perspectivas reivindicadas em nossa disciplina ao passo em que se torna possível pensar que a sociologia se articule também enquanto um ponto de partida para ampliar as sensibilidades das estudantes com os textos literários através de um movimento dialógico entre esses campos do conhecimento.

No que concerne ao desenho mais amplo ao qual minha sugestão metodológica se atrela, afirmo a fluidez das dinâmicas sugeridas tendo em vista a valorização da especificidade de cada experiência. Entretanto, é possível pontuar alguns elementos que parecem ser indispensáveis ao desenrolar destas proposições didáticas, tal como uma seleção prévia de contos, o estabelecimento de acordos prévios com os grupos de leitoras no sentido de se firmar consensos em prol do respeito à heterogeneidade bem como à livre expressão, a preparação prévia de algumas questões norteadoras que possam auxiliar o modo pelo qual o texto será significado pelas leitoras (ponto que, obviamente, não supõe questionários engessados, mas sim caminhos pelos quais as interpretações possam ser suscitadas) em meio a uma construção coletiva e subjetiva da experiência da leitura

e, por fim, uma dinâmica circular no qual vozes possam se engajar ao protagonismo da narração ou, ainda, haja a possibilidade de uma escuta atenta⁶².

A partir destas considerações apresento, enfim, experiências metodológicas desenvolvidas em meio às turmas nas quais atuei como professora de sociologia durante o ano letivo de 2019. De tal modo, as vivências apresentadas neste texto são conjecturadas a partir de uma dupla inserção, de docentes e de observadora, das práticas pedagógicas propostas. Borrando fronteiras epistemológicas, o espaço paradoxal vivenciado por mim reivindicou constantemente que os papéis sociais de educadora e pesquisadora fossem redimensionados colocando em perspectiva as tradicionais barreiras que separam e distanciam o ensino e a pesquisa. Vale ressaltar, ainda, que as considerações aqui debatidas são fruto de um processo de produção do conhecimento que não se estabeleceu sobre os universos escolares ou para quem frequentou as aulas em questão, mas se articulam enquanto reflexões construídas com aquelas alunas que se dispuseram a embarcar na atividade intelectual de vivenciar a leitura coletiva enquanto uma maneira de pluralizar perspectivas e negociar diferenças. Sigamos, enfim, às experiências em sala: como esses espaços de troca foram costurados?

⁶² Concepções fortemente influenciadas pelas proposições de Hirschman (2011) quando esta sugere a leitura de contos enquanto uma opção metodológica válida para o estabelecimento de um contexto dialógico e reflexivo de ensino e aprendizagem.

5. TEMPOS DE LEITURA: SIGNIFICANDO NARRATIVAS, PLURALIZANDO PERSPECTIVAS E NEGOCIANDO DIFERENÇAS:

Para que a literatura cumpra seu papel humanizador e possa se articular como uma possibilidade de compreensão daquilo que nos cerca, bem como de nós mesmas, ela deve ser encarada como uma experiência em si, pois, mais do que um conhecimento a ser reelaborado, as narrativas potencializam o diálogo entre o eu e a outra. Desse modo, alargam-se os limites de tempo e espaço de nossas vivências sem que para isso tenhamos que deixar de lado nossas trajetórias anteriores. Lidas por meios das práticas de letramento, as histórias literárias evidenciam todo o seu potencial reflexivo na medida em que se torna possível potencializar suas narrativas, sem que transformemos o texto em simulacro de si mesmo (COSSON, 2018). Portanto, é justamente com a leitura coletiva em sala de aula que nos deparamos com a oferta de um trânsito de sentidos evocados por uma multiplicidade de vozes – compartilhamento que, por si só, detém o potencial de tornar a experiência significativa e proveitosa ao ensino de sociologia.

Nesse sentido, torna-se possível compreender que práticas sociais envoltas em narrativas são instâncias da comunicação humana que envolvem habilidades e conhecimentos permeados por relações de poder relativas a seus usos sociais em meio a realidades específicas. Um processo que por si só se apresenta dialógico na medida em que institui inúmeras relações de sentido simultaneamente construídas a partir da interação entre “leitora, autora e texto, bem como entre alunas, textos e professoras” (MACEDO, 2019, p. 42) em meio a um jogo de leituras pessoais e experiências de vida com o intuito de se construir coletivamente novos olhares e, portanto, formas de abordagem dos textos (HIRSCHMAN, 2011). Resta-nos, agora, a pergunta: como processos de significação de conteúdos sociológicos, mais especificamente orientados ao gênero e a sexualidade, podem se articular à leitura literária em um contexto no qual ambas as áreas de conhecimento (sociologia e literatura) vislumbram inúmeros percalços e questionamentos quanto a sua relevância educacional? E mais, como as narrativas literárias se articulam com as narrativas juvenis em meio a esse contexto?

À luz de tais questionamentos, aponto para algumas vivências que parecem representativas às reflexões elencadas neste trabalho. Através desses relatos,

pretendo situar algumas das pistas que as práticas de leitura coletiva me ofereceram para refletir sobre os possíveis diálogos entre narrativas, salientando tanto as possibilidades do uso de textos literários a uma pedagogia que se reivindica feminista bem como a latência dos debates desenrolados pelo trânsito das significações compartilhadas.

Destarte, as experiências aqui elencadas se desenrolaram em meio a turmas com perfis discentes semelhantes⁶³, entretanto, cada qual portadora de especificidades que tornaram os tempos de leitura compartilhada múltiplos em cada proposta. Como recorrência, contudo, aponto o fato de que na grande maioria dos grupos a atividade sugerida foi em um primeiro momento recebida com desconfiança e curiosidade. Ao distribuir o excerto impresso nas mãos de cada uma das estudantes observei dinâmicas variadas com o material recebido. Muitas contavam prontamente a quantidade de páginas, outras liam e repetiam baixinho o nome da autora e da obra, outras logo perdiam o foco em detrimento das telas iluminadas e insistentes de seus celulares. Em algumas salas antes mesmo de terminar a entrega já se ouvia pedidos como “posso começar, professora?”, em outras, contudo, o silêncio imperava e a espera por uma voz solícita tomava alguns minutos – pude perceber em todos esses momentos o quão incômodo o silêncio foi para algumas discentes que se remexiam em suas cadeiras, lançavam olhares furtivos aos quatro

⁶³ As turmas aqui citadas integram as duas instituições de ensino às quais sou vinculada como docente. Ao todo foram 13 experiências em meio a grupos muito diversos entre si. No que concerne à instituição I, convivi com estudantes em dois turnos de aula: na parte da manhã, relacionava-me com turmas extremamente lotadas (em torno de 37 alunas com em média 15 a 16 anos) em um contexto de muitas conversas, uso dos celulares e, ainda, “problemas” por conta do enfrentamento discente/docente; no que tange ao turno noturno, as salas eram compostas por menos alunas (em torno de 30 estudantes com em média 17 a 18 anos), contudo, portadoras de uma realidade extremamente diversa, pois, estas em sua grande maioria trabalhavam durante o dia ou, ainda, faziam cursos profissionalizantes. Muitas estavam em descompasso “idade/série”, eram casadas e mães, fato este que tornou a evasão ponto alarmante. No que diz respeito à instituição II, esta se configurava de maneira difusa se comparada à anterior tanto no que tange ao espaço e organização física da escola (a instituição I possui um prédio estruturado com salas, laboratórios, pátio e quadras esportivas ao passo em que a instituição II está alocada em um prédio comercial, sem quadras, laboratórios e, ainda, conta com divisórias de plástico entre as salas) quanto às dinâmicas em sala, pois, em meio às turmas com no máximo 23 alunas (entre 15 e 16 anos), articulei um trabalho muito mais facilitado. Chamo atenção para o fato de que em meio à instituição II, observei hábitos de leitura muito mais intensos se comparado à instituição I. Foi justamente neste colégio que consegui desenvolver durante o ano letivo de 2019 o projeto *Leitura Sociológica*, momento no qual propunha às turmas práticas de leitura “despretensiosas” em diversos lugares da cidade. Vale ressaltar que concomitante a este projeto havia na escola o *Tempo de Leitura*, momento no qual a escola como um todo parava para ler (incluindo além das alunas, professoras e funcionárias). No decorrer do ano letivo de 2019, este conjunto de leituras foi trabalhado por mim e por diversas outras docentes de forma interdisciplinar, tendo em vista propostas didáticas das mais diversas possíveis: elaboramos, por exemplo, *fanzines* (atrelada à disciplina de arte), *fanfics* (atrelada à disciplina de língua portuguesa) e um sarau poético (atrelado à disciplina de filosofia).

cantos, ou ainda rompiam com a situação apontando colegas como possíveis leitoras⁶⁴. Vencidas, enfim, as primeiras dificuldades, apaziguadas certas inseguranças e até mesmo sanadas algumas curiosidades, a leitura começava geralmente muitos minutos após o início do tempo da aula⁶⁵.

5.1. O PAPEL DE PAREDE AMARELO:

Considerado um clássico da literatura feminista, o conto *Papel de Parede Amarelo* foi publicado originalmente em 1892 pela escritora e ativista norte-americana Charlotte Perkins Gilman (1860 - 1935) e, desenrolando-se em meio a uma narrativa em primeira pessoa, conta a história de uma mulher forçada ao confinamento por seu marido (também médico) que pretendeu curá-la de uma depressão nervosa passageira. Proibida de fazer qualquer esforço físico ou mental, a protagonista fica obcecada pelos padrões do papel de parede estampado em seu quarto e acaba “enlouquecendo” de vez. Deste modo, o conto foi escolhido justamente pela possibilidade de suscitar debates orientados ao silenciamento intelectual feminino, opressão e dominação masculina, transtornos mentais, dentre outras questões relacionadas às consequências e ressonâncias do sistema patriarcal às realidades femininas⁶⁶.

Experiência I⁶⁷: Júlia foi a primeira a se prontificar à leitura em voz alta mesmo sendo a grande protagonista dos “erros de percurso” interpelados pela turma. Paula e Rebeca, amigas próximas de Júlia, também passaram a se revezar

⁶⁴ As experiências aqui relatadas foram articuladas por mim a partir de algumas das perspectivas da pesquisa etnográfica, ou seja, a partir de um modo particular de produção de conhecimento através de um exercício intelectual no qual a identificação (seja ela de indivíduos, situações ou esquemas) não se validou como um percurso proveitoso ao entendimento das vivências escolares tendo em vista que o processo classificatório “anula a outra” pela formalidade impessoal (PEIRANO, 2014). O reconhecimento tomou, enfim, os contornos do impulso antropológico na medida em que se sensibilizei meu olhar ao “chão da escola”, elencando as experiências escolares a partir dos múltiplos nexos e intersecções entre as categorias pertinentes ao debate.

⁶⁵ As aulas do período matutino contam com a duração de 50 minutos sendo que no período noturno o tempo de aula é de 45 minutos. Independente do turno, chamo atenção para o fato de que boa parte do tempo é orientada à preparação das atividades pedagógicas em si, como chamada, organização do material e, ainda, tentativas de se cativar o interesse da turma.

⁶⁶ Para mais informações ver anexos I e II.

⁶⁷ Segundo ano do ensino médio noturno da instituição I.

na leitura, ao passo em que a turma sancionou a prática de interrupções por meio das gargalhadas. José, contudo, parecia ser o mais “incomodado” com os “erros”, perdendo até mesmo a sequência dos acontecimentos narrativos, pois, volta e meia cochichava aos amigos alguma piada ou, ainda, ria em alto e bom tom das “gafes” de Júlia (como ele mesmo denominou).

Em meio a conversas paralelas, celulares insistentes, fones de ouvido reproduzindo sons estridentes, a leitura tomava corpo. Por vezes o texto venciam as distrações, por vezes perdia o foco, entretanto, a turma como um todo parecia estar acompanhando a sua maneira a narrativa. “Professora, o que é ‘digimente’, não ‘pera’... Di-li-ge-n-temente?”, Júlia me perguntou em meio a um trava língua que novamente foi ponto alto para as risadas. “Algo relacionado à ideia do cuidado, zelo, atenção”, respondi. E voltando os olhos ao papel, a interrupção veio por meio da frase: “Eita, então você não é nem um pouco diligente, Júlia”, disse José. Um pouco irritada, a garota mandou o colega se calar e ele explodiu novamente em risadas. Incomodada, olhou fixamente para o garoto e pergunto se ele conseguiria ser diligente, se poderia demonstrar essa qualidade lendo um pouco para nós.

Com os olhos fixos no texto, o garoto iniciou a narrativa com a pronúncia baixa e aos poucos foi elevando a voz; neste momento, toda a turma parecia estar à espera de qualquer deslize. Não tardou e José cometeu sua primeira “falha” – gaguejou ao pronunciar “flagrada” e de prontidão as risadas ganharam vez. Retomando a fala, contudo, José titubeou novamente e a “zoação” recomeçou. Prontamente o garoto interrompeu a leitura, olhou para as colegas e pronunciou ofensas suscitando ainda mais o riso de todas. Após o acontecido, retomei a palavra e a leitura terminou em meio a uma atmosfera de aparente concentração – vale ressaltar que minha voz parecia acalmá-las, talvez por ser a voz “habitual” a qual era permitida até mesmo entonações e encenações que divertiram a turma⁶⁸.

Ao fim da narrativa, o silêncio novamente tomou conta. Ao perguntar sobre a leitura, se haviam gostado e quais as passagens que mais chamaram atenção, a maior parte da turma permaneceu quieta e eu fui pouco a pouco lembrando momentos do texto na busca por suscitar algum tipo de participação. Após algumas tentativas, Paola que permaneceu quieta durante toda a leitura começou a dar sua

⁶⁸ Aponto aqui para a recorrência desta situação em todas as outras experiências que vivenciei. Minha voz parecia ser terreno conhecido, portadora de uma autoridade inquestionável, pois, mesmo quando eu “errava” nenhum riso vinha à tona, nenhuma chacota ganhava espaço e por muitas vezes eu era rapidamente “corrigida”, “auxiliada” a continuar.

opinião repetindo de diversas formas que a moça do texto deveria estar muito triste e em um sofrimento profundo, pois, este sentimento pode “deixar as pessoas malucas e ela está maluca”. Dando sequência à sua interpretação, a garota complementou que “as grades não deixavam ela sair, as grades devem representar algo!”. “É que ela é doente, deve ser a doença... Ou não, eu acho que é a opressão do marido, ele não a deixava escrever, não a deixava fazer nada, deve ser o machismo isso daí”, disse Júlia. Muitas alunas concordaram, a maioria dos garotos pareciam não estar dispostos ao debate e o sinal, enfim, soou. Recolhendo os textos Júlia me disse o quanto havia gostado da experiência pedindo, inclusive, por outras práticas.

Experiência II⁶⁹: A proposta de leitura foi recebida com certo descaso por grande parte da turma. Textos em mãos logo foram parar nas carteiras ou até mesmo derrubados “acidentalmente” pelo chão. Como de costume, muitas analisavam a quantidade de páginas impressas e o fato das linhas tomarem frente e verso da folha pegou algumas alunas de surpresa. Após as devidas explicações e apresentação do texto⁷⁰, Maria se prontificou a começar a leitura.

Nessa noite havia um jogo de futebol acontecendo, fato este que volta e meia era lembrado pelos meninos da turma, pois, a cada lance mais emocionante corpos se contorciam nas mesas bem como pronunciamentos curtos mantinham o restante da sala informada – frases soltas que eram ditas como que em sincronia com a leitura, reproduzidas de forma rápida e direta aparentemente sem o intuito de desviar a atenção, mas manter as informações do jogo atualizadas na mesma medida em que se lia o texto proposto.

Após alguns parágrafos Maria se cansou da leitura e disse que já havia lido demais. O silêncio tomou a sala e alguns segundos depois Douglas disse: “A Natália vai ler agora, professora. Não é, Natália?!”, frase que foi prontamente repetida por colegas a sua volta com o intuito, aparentemente, de “zoação”. Performatizando certo incômodo, Natália olhou para os meninos e os chamou de “machistas”, acusação que já havia sido direcionada ao grupo em outras ocasiões. Após alguns

⁶⁹ Segundo ano do ensino médio noturno da instituição I.

⁷⁰ Como já mencionado anteriormente, em todas as práticas de leitura encabeçadas para o escopo deste trabalho, fiz questão apresentar os contos lidos a partir de algumas referências básicas acerca das autoras, das épocas em que as obras foram publicadas e do modo como foram recebidas pelo público, por exemplo.

minutos de leitura uma gravação de celular chamou a atenção de todas as presentes: “Parece que algo deu errado”, frase pronta e automática que aparentemente indicou uma interrupção de comando em algum dos celulares na sala. Como de se esperar, o riso rolou solto e de maneira insistente. Após muitas risadas começaram as tentativas frustradas de Natália para retomar a leitura, contudo, até mesmo a garota estava compartilhando da crise de riso coletiva. Como que de imediato, na tentativa de acalmá-las, elevei a voz e protagonizei a leitura por alguns minutos. Novamente minha voz pareceu acalmar a sala ou, ainda, retomar a lógica da atenção que havia sido colocada em suspenso pelas risadas insistentes.

“Professora, o que são ranúnculos?”, “Professora, que texto estranho...”, “Professora, que ‘pira’ errada”, comentários que pouco a pouco eram soltos sem, contudo, desviar a dinâmica da narrativa fazendo, inclusive, com que o outro gol anunciado fosse abafado pelo interesse no texto. Um “shh” coletivo foi entoado quando se lia que “finalmente descobri uma coisa...”. O que a moça havia descoberto nesse tal de papel de parede amarelo? A curiosidade pairava pela sala fazendo com que inclusive Léo, aluno surdo que acompanhava a narrativa por meio da tradução feita por Cláudio, seu intérprete, esboçasse certa ansiedade⁷¹. No decorrer da dinâmica observei a interação constante de Léo com Cláudio, interação que logo após a aula soube ser derivada das diversas perguntas que o garoto fazia ao seu professor. Quando finalmente a descoberta foi revelada, o espanto tomou a sala: “Como assim mulheres rastejantes que saem do papel de parede?”.

Léo fez questão de compartilhar sua interpretação nesse instante e pediu para que Cláudio nos dissesse que a mulher rastejante da história o lembrava de Momo⁷², figura “assustadora que aparece para as crianças e dá ordens do mal”.

⁷¹ Com reconhecimento dos direitos linguísticos da população de pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (CARNIEL, 2018) e a implementação do Decreto Federal nº 6.571 de 2008, que prevê que todas as escolas devem matricular a totalidade de discentes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014), a presença de intérpretes e estudantes surdas em sala de aula foi rotinizada nos sistemas públicos de ensino do país.

⁷² Momo é um apelido dado a uma personagem virtual inspirada na escultura *Mother Bird*, criada pelo japonês Keisuke Aiso. Tal personagem se assemelha a uma jovem mulher com longos cabelos negros, grandes olhos, um largo sorriso e pernas de pássaro. Em 2018, sua imagem ficou associada a uma lenda urbana envolvendo um desafio direcionado principalmente às crianças, fato que ganhou notoriedade quando o suicídio de uma menina argentina de 12 anos foi associado à personagem – relação que, no entanto, não foi confirmada pelas autoridades. Para mais informações acessar: <https://canaltech.com.br/virais/momo-volta-a-assustar-pessoas-mas-e-possivel-que-seja- apenas-uma-lenda-urbana-133823/>. Acesso em 15/08/2019.

Localizada na parte frontal da sala a discussão foi pouco a pouco se alargando alcançando agora o “fundão” que permanecia ouvindo em silêncio. Com isso, Patrícia tomou a voz, menina que até o presente momento nunca havia participado “ativamente” de uma aula nem ao menos conversado comigo diretamente. “Ela está doente, está alucinando num sanatório, pois, perdeu um filho. É isso o que tá acontecendo. Ela perdeu esse bebê aí”. Douglas, muito pensativo durante o diálogo que estabeleci com Patrícia, interrompeu dizendo: “Que nada, gente! Ela usou drogas, está tendo uma alucinação e é isso que está deixando ela louca. Ela é louca!”. E no mesmo instante Cláudio, o intérprete de libras, deu sua interpretação: “Gente, é um espelho, só pode!”. Cláudio ainda complementou citando a cena na qual a personagem busca, por entre as janelas, outras mulheres rastejantes no bosque e na estrada, contudo, só conseguiu olhar uma de cada vez através do vidro mesmo embora se virasse o mais rápido possível. Natália, nesse momento, disse: “Realmente, é um espelho... Por isso ela só vê uma mulher rastejante lá fora, é o reflexo. E o seu reflexo a deixou louca, é isso”. Douglas no mesmo instante interpelou Natália e a repreendeu: “Heeeeey, como assim?! Eu que disse que ela é louca... Mas por causa das drogas! É isso”. Após esse comentário, Natália tentou argumentar seu ponto de vista mas foi prontamente silenciada pelo colega que passou a repetir insistentemente a frase: “Eu descobri, eu descobri, eu descobri”. Com isso, Douglas olhou para mim em busca de aprovação afirmando que “professora, eu descobri que a moça está louca devido às drogas, remédios que seu marido deu porque ela estava muito doente.” Esperando por uma afirmativa eu lhe apontei o fato de que essa era uma dentre tantas possíveis interpretações, entretanto, antes mesmo de terminar a sentença fui alvo de um olhar sério e arrebatador que foi seguido da afirmação ainda persistente: “Eu já disse que a minha interpretação é a certa!”.

Cláudio nesse momento tomou a palavra de me disse: “Prof., o Léo acredita que a história realmente é de terror. Ele me diz que parece uma cena de filme. Venha aqui e observe ele descrever a cena, veja o que você entende”. Com isso, observei por alguns segundos Léo demonstrando uma história em que, com dois dedos voltados para baixo, representava um ser qualquer em movimento. O garoto passou a “trilhar caminhos” e prontamente desfazia os dedos como indício de um sumiço. E novamente retomava o ser em seus dedos e o deslocava um pouco mais

e, novamente, o fazia sumir – movimento que repetiu inúmeras vezes juntamente de expressões que remetiam ao suspense, ao espanto e, por fim, ao medo.

Experiência III⁷³: Encontrei o grupo logo após uma aula de educação física, contexto no qual os ânimos estavam aflorados. Deste modo, fui logo explicando a dinâmica à sala que prontamente comprou a ideia mesmo em meio a muito barulho. Havia sugerido nessa turma, tendo em vista as inúmeras mãos que se levantaram dispostas à leitura, que assim que a vontade de se colocar viesse, tomassem a palavra mesmo que a frase, o parágrafo ou a ideia não tivessem sido concluídas pela leitora da vez – com isso, iniciamos a prática guiadas pela voz de Lúcia. Por meio deste acordo vivenciei uma dinâmica muito distinta das até então articuladas. As vozes foram múltiplas, revezando-se de maneira aleatória e muitas vezes concorrentes na disputa para encabeçar o protagonismo da fala. Houve, contudo, o grande monopólio narrativo por parte de Lúcia e Flávia, sua colega próxima. As duas haviam estabelecido como que em um acordo implícito a dinâmica da leitura do texto, alternando-se de maneira rápida e sincronizada deixando ainda muitas alunas frustradas por não conseguirem espaço para projetarem suas vozes. O jogo começou a ser compartilhado pelo restante da sala como se fosse uma competição com o intuito de se conquistar o monopólio e, portanto, o protagonismo da narração. Nesse momento, garotos sentados ao fundo da sala, que até então não estavam compartilhando da leitura, foram cativados pela lógica estabelecida e procuraram cada qual ansiosamente pela linha recém lida. Neste momento, Wesley ficou por muito tempo olhando e rindo para o papel em suas mãos, ensaiando projetar a voz mas logo desistindo pelo fato de Lúcia e Flávia (que estavam a frente e não haviam percebido a movimentação) resistirem em sua sincronia. Contudo, um timbre inesperado tomou espaço – Marcos quebrou com a hegemonia de maneira tímida e gaguejante, porém, ganhando força aos poucos. Ficou perceptível o nervosismo do garoto, entretanto, a sala aceitou seu momento e, inclusive, muitas o auxiliaram quando este se confundiu com a pronúncia de uma ou outra sílaba.

O texto passou para a página seguinte e Wesley ganhou coragem entrando para o quadro das vozes a serem ouvidas. Seus amigos pareceram ficar ainda mais agitados com a situação. Acompanhavam a leitura e ao mesmo tempo lançavam

⁷³ Segundo ano do ensino médio noturno da instituição I.

olhares maliciosos ao colega que mesmo projetando a voz manteve a narrativa em tom baixo, forçando a sala a fazer ainda mais silêncio para que suas palavras alcançassem a todas. Tales, amigo de Wesley, pareceu gostar da brincadeira e também se propôs ao engajamento da leitura – a sincronia sugerida por Flávia e Lúcia fora restabelecida em tom cômico agora pelos amigos. Como que portadora de uma piada subtendida a turma toda manteve o olho no papel e ria esporadicamente da situação encenada pelos meninos. Nesse momento a frase “ele penetra”⁷⁴ foi pronunciada por um dos meninos em alto e bom tom, contando ainda com uma entonação diferenciada o que causou ainda mais risadas espalhadas pela sala.

Ao fim do texto todas olham para mim na ânsia para eu dissesse algo. Mantive-me em silêncio e apenas sorri. Após alguns longos segundos Clóvis, garoto que até o presente momento estava acompanhando a leitura de forma silenciosa disse voltando-se à turma: “O papel está tampando um buraco na parede, por isso ela não consegue arrancar. Vocês perceberam que era só arrancar, certo?! Mas ela não arranca por isso”. “Ué... Mas se tá fazendo mal é só arrancar, simples”, disse Pedro. “Por que ela não arranca, prof.?”, indagou-me Flávia. E então Marcos me olhou e afirmou: “Eu já sei, o papel representa uma dor, o marido... É o machismo, é isso?!”. E toda a turma fez silêncio, talvez digerindo a ideia. Tom que estava até então todo desajeitado em sua cadeira, com o papel sendo amassado em uma das mãos, deu um pulo sentado, arrumou a postura e pronunciou a ideia de que “mulheres rastejantes representam a falsa liberdade das mulheres na sociedade de hoje, se arrastam mas não sai do lugar, dá uma impressão de movimento, mas um movimento lento...”. “Isso! É demorado, e dolorido”, disse Flávia em complemento. E com isso a turma deu o texto por finalizado, aceitando que de fato o papel “camuflava” o buraco do machismo e que o rastejar representaria agonia das mulheres presas a esse “padrão social”, termo também utilizado por Flávia.

As conversas paralelas voltam à tona. Faltavam apenas 5 minutos para o soar do sinal. Neste momento, dei-me conta do quanto havíamos conversado conjuntamente e fiquei surpresa com o fato da atenção ter permanecido até pouquíssimo tempo antes do término da aula, pois, geralmente logo nos últimos 15 minutos a paciência costumava se acabar, vestiam-se os casacos e as mochilas

⁷⁴ Fazendo referência ao cheiro do papel de parede que fixava nos cabelos da personagem.

começavam a ser organizadas para o momento da partida. Foi solicitado, neste momento, que organizassem as carteiras e catassem os papéis de bala jogados pelo chão, pedido que foi acompanhado por um leve alvoroço na sala. Em meio às colegas se movimentando de um lado para o outro, Pedro pareceu tomar coragem para expor algo que parecia o estar deixando confuso; entoou a dúvida que lhe tomava a cabeça indagando, assim, o motivo pelo qual em meio a reflexões deste tipo apenas se falam de mulheres – “Por que não é um homem refletindo sobre as coisas que o prendem...?”. Contudo, antes mesmo do garoto terminar a frase, Wesley que estava do outro lado da sala deu um grito em resposta: “Oh, Pedrão, quer dizer que você se sente preso?” e soltou uma gargalhada alternando o olhar entre Pedro e o restante da turma. O sinal, enfim, tocou e a turma saiu a toda velocidade – contudo, ouvi muito mais “boa noite, prof.!” do que o habitual.

Experiência IV⁷⁵: Propus a leitura em um contexto extremamente diferente dos anteriores não apenas pelo perfil diferenciado da escola e das turmas, mas pelo fato da experiência ter sido desenvolvida em um sábado pela manhã em meio a um período de reposição de aulas referentes à greve que acabara de acontecer⁷⁶. A leitura rolou solta, protagonizando a voz de mais ou menos 5 ou 6 participantes que se revezavam de forma sincronizada respeitando os momentos escolhidos pela colega anterior quanto ao término de sua participação.

Ao fim da leitura, Junior logo disse: “Nossa, isso me lembrou o universo paralelo de Nárnia. O papel de parede é como se fosse a porta do guarda-roupa!”. E a partir dessa conexão as ideias começaram a ser jogadas. Bia nos disse que o

⁷⁵ Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

⁷⁶ Greve que ocorreu entre os dias 25 de junho a 13 de julho de 2019 e teve como pauta unificada o “pagamento da data-base; a retirada do Projeto de Lei Complementar 4/2019 da ALEP que destrói a carreira do funcionalismo público estadual; abertura de concurso público; defesa da previdência pública; a humanização da perícia médica no Estado; melhores condições de atendimento da saúde das servidoras; a garantia do direito de greve e retirada das faltas atribuídas ilegalmente; e a concessão de licenças especiais”. E como pautas específicas esforços “contra o desmonte da Escola Pública; melhores condições de trabalho; valorização profissional; defesa da previdência pública; defesa do piso nacional; realização de concurso público e manutenção do processo de seleção de professoras PSS, conforme vigência atual; pagamento do piso mínimo regional e reajuste do auxílio-transporte e alimentação para as funcionárias de escola; manutenção, conforme o previsto em lei, do processo de eleição de diretoras de escolas; defesa da jornada de trabalho em horas-aula para as professoras, pedagogas e readaptadas e da hora-atividade; contra o intervencionismo pedagógico nas escolas (tutorias, Prova Paraná, controle de frequência das estudantes, pressão por resultados, Escola Segura, entre outros); abertura de novas turmas do PDE e manutenção do pró-funcionário, que são programas estruturais e permitem avanços na carreira”. Para mais informações acessar: <https://appsindicato.org.br/assembleia-estadual-da-app-sindicato-aprova-greve-a-partir-do-dia-25-de-junho/>. Acesso em 30/08/2019.

comentário de Junior fazia muito sentido e que o papel de parede poderia ser a “porta para o cotidiano da moça da história, e que isso gerava ansiedade, medo e muita curiosidade nela. Por isso ela admirava tanto os desenhos do papel”. Comentários que foram acionando ainda mais referências narrativas de filmes e livros que fazem parte do gosto destas jovens, referências que foram elencadas na tentativa de reforçar a ideia de que a liminaridade do papel de parede era também encontrada em símbolos outros como na toca do coelho, em *Alice no País das Maravilhas*, na televisão que teletransporta Samara, em *O Chamado*, ou no livro que conta a história do próprio leitor, em *O Número 23*, no caminho que fez Chirriro ao se perder de sua mãe e de seu pai adentrando em um mundo fantástico e, ainda, no labirinto que cercava a vila das moradoras de *Maze Runner*.

Após estas reflexões o quarto passou a ser comparado a uma prisão e, mais especificamente, seu papel de parede às barras de uma cela. “Seria uma prisão psicológica. Ela foi colocada lá pelo marido. Ele representa a sociedade patriarcal”, disse-me Fernanda. Após um período de reflexão, a garota ainda afirmou que “quando ela tenta fugir é estrangulada pelas barras. Ela vê cabeças de mulheres entre as barras, cabeças que representam todas as vezes em que ela tentou sair... Asfixiada!”. “Mas então ela tenta sair quando reflete sobre tudo, mas o marido disse que ela não pode fazer isso?! Não pode pensar? Foi isso que você falou antes, prof.? Que ela é aconselhada a não pensar e não pode ser pega escrevendo por isso?”, pergunta feita por Alfredo (em referência a uma passagem na qual a personagem sugere estar receosa ao ser pega escrevendo⁷⁷). “Ixe, isso é relacionamento abusivo”, disse Poliana. “As grades são as palavras, eu acho. E as grades prendem ela como se fossem teias... Teias de aço mas em formato de palavras”, complementou.

A sala toda parecia estar conectada à discussão, observava em diversos semblantes expressões que remetiam à dúvida, à reflexão e à surpresa. Após esse momento, Rafael pediu a palavra e disse que o final do conto foi como um *plot twist*⁷⁸. Perguntei a ele o porquê dessa opinião e, além disso, várias colegas direcionaram questionamentos como: “Plot... Plo... o que?”. O garoto nos explicou que havia ocorrido “uma quebra de expectativa” quando a personagem diz que também

⁷⁷ “Não sei por que escrevo isso. Não é algo que eu queira fazer. Não me sinto capaz. E sei que John acharia um absurdo. Mas tenho que expressar de alguma forma o que sinto e penso – é um alívio tão grande!”

“rastejava” e, com isso, fica subtendido que durante a história (que parecia ser de suspense em um primeiro momento) o papel representaria um “espelho”. “No final, é uma coisa que quer dizer outra, de forma figurada... E pega a gente de surpresa. Como que é a palavra?”, disse Rafael. “Eu estudei isso em português...”. E após um breve silêncio ouvimos: “Metáfora! É metáfora!”, gritou Lívia lá do fundo da sala. E com isso um novo tópico foi elencado: a mulher rastejante ganhou protagonismo na conversa.

Lívia deu seguimento na fala e sugeriu que a personagem estivesse presa em uma “caixa machista” muito apertada e o rastejar se tornava sua única forma de locomoção. Além disso, a estudante afirmou que a característica de seu movimento seria também outra metáfora referente à conquista dos direitos das mulheres os quais “não vem como uma tsunami, mas aos poucos e bem devagar como na velocidade de uma pessoa rastejando... Bem devagar e com muito sofrimento”. A “caixa é disfarçada por palavras como ‘querida’, ‘meu bem’, ‘quero seu melhor’... O marido dela parece a tratar como uma criança também. Isso me deu muita raiva!”. “Siiiiim, como uma criança teimosa e fútil e isso faz com que ela rasteje por dentro”, completou Márcia que até então permanecia na escuta.

Felipe que até então havia permanecido quieto acompanhando a leitura e a discussão deu sua opinião a qual foi seguida do sinal para o término da aula: “Bom, eu acho esse papo muito doido. Eu acho que o papel representa só a dor por ela ter perdido o filho... Vocês estão pirando demais”.

5.2. A MOÇA TECELÃ:

Com o intuito de sugerir reflexões acerca da divisão sexual do trabalho, dos estereótipos que cercam as atividades a partir de uma clivagem de gênero, a noção de cuidado atrelado ao feminino, dentre outras questões conectadas tal como dependência psicológica, casamento, consumo, *status*, relações de poder, relacionamentos abusivos, violência bem como outros possíveis desdobramentos, remeto-me ao texto *A moça Tecelã* (2003), de Marina Colassanti. Detentora de poderes mágicos, a protagonista da história possui a capacidade de tecer sua própria realidade, criando com fios objetos, sensações e até mesmo pessoas.

Contudo, ao criar uma realidade que foge aos seus anseios iniciais, recai em uma situação de extrema exploração e infelicidade da qual busca se livrar⁷⁸.

Experiência V⁷⁹: Deparei-me com um contexto marcado pela pouca atenção e aparente apatia encabeçadas por entre celulares e conversas paralelas. Logo em um primeiro momento Dalia se prontificou à leitura, sendo a protagonista da narração durante toda a experiência. Após alguns minutos de leitura, a jovem comentou que havia entendido qual era o pano de fundo da história, pois, ao tecer incessantemente para o marido, poderíamos refletir sobre relacionamentos abusivos que se arquitetam dentro de uma sociedade machista na qual as mulheres são relegadas aos serviços de cuidado do lar, por exemplo. Após o comentário, percebi que Heloisa e Murilo se entreolharam, revirando os olhos em meio a risadas contidas.

Quando terminada a leitura, outras interpretações foram prontamente compartilhadas como a possível autoestima retomada pela moça quando esta desenlaça tudo aquilo que havia criado e, ainda, a independência e felicidade (re)conquistada quando decide voltar ao estado anterior no qual vivia única e exclusivamente orientada às suas necessidades. Contudo, poucas estudantes estavam aderindo o compartilhamento de interpretações ao passo em que volta e meia olhares de desinteresse e chacota reivindicavam espaço. Vale ressaltar que nessa sala todas as contribuições partiram de meninas, pois, a grande maioria dos garotos não demonstrou interesse na conversa ao passo em que ficaram conectados às telas de seus celulares ou, ainda, às conversas paralelas.

Alguns momentos após os comentários acerca do “desenlace” e suas consequências, Dalia completou sua linha de raciocínio com a seguinte reflexão:

sabe, prof., a gente não precisa de um homem para ser feliz. Mas no início a moça pensou que essa era a saída, que o vazio que ela sentia seria completado por um homem, então ela criou um homem. E fez coisas para felicidade dele... Mas precisou “desfazer” esse mundo que ela mesma criou para ser feliz novamente, justamente porque a felicidade não está num homem e nem nas coisas, mas em nós mesmas.

Neste momento, pude perceber que as colegas que estavam em volta de Dalia pareciam conectadas à conversa mesmo embora brincassem simultaneamente

⁷⁸ Para mais informações ver anexos III e IV.

⁷⁹ Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

em meio a comentários soltos em concordância com a colega. Lívia nesse momento afirmou a necessidade de uma realidade paralela na qual fosse possível desfazer aquilo e aquelas que nos fizessem mal e me disse que se essa realidade fosse possível desteceria a tristeza do mundo.

Ao fim da aula, Dalia veio até a minha mesa e associou a narrativa a uma atividade que estávamos desenrolando em paralelo, tal qual um projeto trimestral⁸⁰. A garota me indagou se a atividade em questão poderia ser sobre o tema “nem tudo o que aparecem nos livros é real”, ao passo em que segurava o livro de história nas mãos. Para exemplificar seu questionamento sugeri a falta de informações sobre as populações indígenas nos materiais didáticos, afirmando que muitas “coisas” faltavam nos livros de história, ou ainda, muitas outras eram mentiras como quando se diz que “Cabral descobriu o Brasil”. Com isso, iniciou-se um rápido debate sobre o sentido do conhecimento construído na escola e fora dele, e a garota salientou a importância em refletir sobre quem ganha o que com isso, pois, “as verdades podem ser criadas ou apagadas”. Após esse comentário, indaguei Dalia sobre qual seria o sentido das verdades encontradas nas narrativas ocidentais, modernas e eurocêntricas que desconsideram saberes localizados, como os das populações indígenas, por exemplo. Prontamente Dalia me afirmou que o sentido seria criar “um conhecimento que tampa buracos”, buracos que possivelmente questionam e desestabilizam as verdades convenientes a quem escreve o que está nos livros de história.

Experiência VI⁸¹: A leitura se desenrolou a partir de uma multiplicidade de vozes que se intercalavam para além da lógica da pontuação, sendo que a turma pareceu se divertir com tal dinâmica. Cada aluna lia uma palavra e, com isso, a adesão ao protagonismo da voz foi crescendo fazendo com que, inclusive, jovens que nunca haviam participado ativamente de aula de sociologia tomassem a vez. No entanto, junto da dinâmica muitas risadas e comentários ganhavam corpo, fato este que dificultou o entendimento da narrativa por parte de algumas alunas. Deste

⁸⁰ A atividade consistia de uma reflexão sobre os espaços e as implicações que as mídias possuem em nossa sociedade (vinculando-se a isso conceitos como o da indústria cultural). Com isso, propus à turma a criação de curtas-metragens que subvertissem a lógica da reprodutibilidade técnica deixando livre, deste modo, os eixos temáticos as serem trabalhados na confecção da narrativa cinematográfica.

⁸¹ Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

modo, uma delas decidiu quebrar com a lógica instaurada e retomou a leitura com sua “prática convencional”.

Ao fim da narrativa, Marta afirmou que a moça tecelã era mais uma dentre tantas mulheres iludidas suscitando a participação de Keyla que soltou a afirmação bombástica de que “homem é tudo merda”. Instaurou-se, com isso, um momento de tensão em meio à sala, pois, alguns garotos afirmaram ter se ofendido com a declaração da colega. Cleiton prontamente afirmou que “essas feminazi são idiotas” e, portanto, deveriam ser ignoradas, ideia que logo foi replicada pelos colegas. Keyla, com isso, buscou se justificar aparentemente arrependida da generalização que fizera, salientando que na verdade o que gostaria de ter dito é que a “maioria dos homens são ruins”. Muitas concordaram e suscitaram ainda mais comentários por parte dos meninos que volta e meia soltavam frases como “a maioria, não todos”, “não somos ruins”, “isso é machismo ao contrário”, dentre outras afirmações. Novamente tentando se justificar a garota argumentou que acreditava nisso, pois, “a maioria dos homens têm essa atitude com as mulheres, exploram, acham que são donos. Ficam impondo as coisas. É difícil achar um que não seja assim, pelo menos por aqui é...”. Em meio a esse debate, os meninos do fundo que já haviam demonstrado incômodo frente ao que a colega proferia, começaram a se remexer em suas cadeiras e a cochichar em meio a risos contidos. Ao serem desafiados por Keyla a compartilhar os comentários que teciam, Denis tomou a palavra e novamente afirmou a ideia de que nem todos os homens eram assim, e que afirmar tal “absurdo” as meninas estariam rotulando pessoas com estereótipos o que, na sua opinião, é “burrice”.

Em meio aos ânimos exaltados, interferi na conversa afirmando que Keyla já havia se retratado bem como os meninos já haviam se manifestado e que, deste modo, poderíamos dar sequência ao debate sem a necessidade do desentendimento. Entretanto, Benjamin me disse que mesmo assim a garota deveria pedir mais desculpas, pois, “o que a gente fala pode ofender as pessoas”, frase solta em meio a diversas contestações de Keyla e suas colegas bem como entre vários pedidos de “calma” por parte do restante da turma. Com isso, surgiram questionamentos sobre as configurações do patriarcado bem como suas ressonâncias às masculinidades engendradas em meio às suas lógicas.

Buscando quebrar com o clima de tensão, Carol levantou a mão e sugeriu outros caminhos pelos quais poderíamos desenrolar a experiência: “Prof., talvez o

conto tenha como objetivo fazer a gente pensar que às vezes a simplicidade é melhor do que ter tudo, isso porque ela tinha tudo e mesmo assim estava infeliz”. Após essa fala, indaguei a sala sobre as possíveis teorias acerca do descontentamento da moça. Prontamente Paula me respondeu que a única possibilidade seria a falta do amor do próprio, pois, “ela buscava a felicidade em outras coisas e em outras pessoas, mas no final ela só precisava amar a ela mesma” – “amor próprio”, complementou Júlio, garoto tímido que raramente se manifestava em sala.

Neste momento, os meninos que haviam integrado o embate anterior voltaram a cochichar entre si e logo foram desafiados por Cláudia, colega próxima de Keyla, que afirmou estar “esperando os homens falar”. E com isso a discussão se iniciou novamente, sendo proferidas ofensas por ambos os “lados” – “machistas” e “feminazis” foram as classificações mais repetidas. Benjamin tomou novamente a palavra e sugeriu uma possível interpretação para o conto: “Professora, eu acho que a história faz a gente pensar que não se deve ceder aos caprichos do outro, mas aos seus caprichos...” e mal conseguindo terminar a frase se tornou alvo de gargalhadas pelo grupo de Keyla e Paula que o “zoaram” pela expressão utilizada.

Rebeca demonstrando visível desconforto com a situação presenciada, levantou a mão e disse gesticulando de forma incisiva e olhando para as colegas que “a história fala sobre relacionamento abusivo, ou seja, sobre relacionamentos nos quais as pessoas não se respeitam...”. Após a participação da garota a sala permaneceu alguns segundos em silêncio e Marta soltou um “aaaaaah” que faz com que gargalhadas rolassem soltas. Retomando o fôlego após as risadas, a garota afirmou que teve uma grande sacada, pois, se deu conta de como tudo isso

lembra o capitalismo também já que para ela ser “feliz” ela precisa produzir e consumir sem parar... A tecelã é influenciada por esse sistema que tem consequências ruins pra ela. Ela se resume somente a isso e por isso fica deprimida. Ela só é vista como uma produtora e não como uma pessoa.

Pergunto então sobre quais os pontos de contato entre relacionamentos abusivos e as lógicas do sistema capitalista e Marta complementou sua linha de raciocínio afirmando que em ambos (tanto na vida pessoal quanto na esfera econômica) encontramos traços de abuso. Argumenta ainda que

quando você está num relacionamento abusivo, vamos ver... Você não enxerga aquilo, geralmente são outras pessoas que percebem antes. E no capitalismo... Bom, acontece igual. O sistema mascara tudo pra que você não veja, como o conceito de ideologia que você explicou esses tempos, prof. A violência e a dominação são escondidos, mascarados com ideias que fazem pensar que tudo isso seria “bom”.

Acompanhando o raciocínio, sua colega Júlia complementou que existe, ainda, a ideia da necessidade que ambas as situações conjecturam, “como se você precisasse daquilo pra ser feliz, como se a pessoa não fosse nada sem essa relação... É isso que torna as pessoas submissas”.

Ao final da conversa, enquanto recolhia os textos, Júlia me pediu uma cópia afirmando ter adorado a narrativa. Integrando a conversa Keyla afirmou que também havia gostado muito da história principalmente pelo “jeito que a tecelã acabou muito rápido com o embuste”. Paula, com isso, disse que “todos os homens deveriam desaparecer assim, pelo menos os héteros”, frase que logo despertou nova confusão na sala. Após o sinal para o término da aula, Keyla, Paula e Júlia vieram me pedir referências para entender melhor o feminismo e a masculinidade tóxica, termos utilizados por elas próprias, pedindo-me ainda para explicar o termo “femismo” que haviam acabado de encontrar na internet. Ao final, ajudando-me a recolher as folhas nas quais o texto fora impresso, Keyla me disse que estava arrependida de ter categorizado os homens todos na mesma classificação, contudo, argumentou que não conseguia não pensar assim, pois, todos os que conhecera foram, de alguma forma, ruins com ela ou com mulheres a sua volta.

Experiência VII⁸²: A vivência literária se desenrolou a partir de uma dinâmica de revezamento de palavras que suscitou muitos risos bem como a participação de estudantes que nunca haviam lido ou até mesmo se pronunciado publicamente. Após a leitura, Edson prontamente nos comunicou sua interpretação, mesmo antes de qualquer indagação minha: “Ixe, essa história aí é sobre machismo porque quando o homem descobre o poder mágico da mulher em tecer tudo, ele se apropria disso e a obriga a trabalhar sem parar... Ele manda e ela obedece”. Com essa conclusão, muitas adeptas pareceram dar o texto por terminado e permaneceram caladas sem desenvolver outros argumentos, entreolhando-se em meio ao silêncio. Destarte, propus a indagação acerca do que haviam gostado no texto e Gabriel

⁸² Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

rapidamente me respondeu que a dinâmica instaurada no momento da leitura foi o que mais lhe agradou. Edson novamente tomou a palavra e afirmou que o que mais lhe havia chamado a atenção fora a capacidade da tecelã em criar coisas com seus fios, tecer acontecimentos bem como o dia, a noite e pessoas. Contudo, o garoto afirmou que seu erro foi ter criado um homem ambicioso, pois ele começa a “zoar” com tudo quando se submete a sua ganância.

Neste momento, Amanda afirmou que na realidade a história remetia a um assassinato, pois, “ela matou um homem”. A suposta “morte” foi relativizada por Edson quando este afirmou que o fato de ter tirado a vida de um homem que ela mesma criara não é um assassinato convencional sendo que, além disso, o “homem mereceu”. A partir da “naturalização” da morte do marido da tecelã, Amanda sugeriu que fora a ganância que o matara e, portanto, não haveria culpa por parte da esposa em si – “mate seu marido antes que ele mate você”, complementou em meio a gargalhadas.

Como que se fruto de uma epifania, Amanda trouxe reflexões que remetiam à ideia das posses materiais, problematizando a possível “moral da história” quando a moça “volta a ser feliz sem nada”; em resumo, a ideia de que o dinheiro não traz felicidade o que, segundo a garota, é “muito absurda”. Engatando na conversa, Sandy comentou que essa ideia “boba” é também muito perigosa ao passo em que se “romantiza a pobreza”, algo que em sua opinião nada mais é que uma “ideologia pra fazer as pessoas se contentarem com pouco”.

Em meio a esses diálogos fui pouco a pouco “amarrando” as ideias ora ou outra incitando debates, ou ainda ressaltando algumas interpretações no intuito de associá-las com conceitos mais específicos da sociologia. Com a fala de Sandy e Mariana, por exemplo, relembramos de conceitos que já havíamos estudado anteriormente como ideologia, violência simbólica, poder, estratificação social e dominação, por exemplo.

Em consonância Edson comentou que “o dinheiro não pode comprar felicidade, mas pode comprar livros e os livros são sim a felicidade”, frase que foi prontamente acatada pela grande maioria, sendo que a turma em questão se mostrou durante todo o ano letivo um grupo de leitoras assíduas. Ao ser indagado o porquê dos livros serem sinônimo de felicidade, o garoto me afirmou que a felicidade decorreria da possibilidade de ir para outros mundos, aumentando as experiências e

o vocabulário de uma pessoa sem que ela necessite de outros recursos a não ser a história em mãos – “isso é muito bom, não tem tempo ruim com um livro na mão”.

Nesse momento, Carla pediu a palavra e afirmou que a moça apenas havia “desfeito” a vida que construiu e destecendo voltou a ser quem era, a ser feliz. Com isso, a garota afirmou que uma pessoa é a única responsável por sua realidade e que, portanto, é a única que pode mudar aquilo que a fere e a incomoda; contudo, essa reflexão foi prontamente rebatida por Amanda que concordou em partes com a ideia, pois, “nem tudo a gente muda, por exemplo, se eu não tenho dinheiro e não tenho emprego, e não consigo estudar... Como eu sou a única responsável por isso?! Essa ideia é meritocrática, não é, prof.?”.

Concordando com a amiga, Carla reafirmou, contudo, a ideia de que mesmo embora não sejamos completamente autônomas em todas as nossas escolhas e possibilidades, ela adoraria ter um poder como esse: “Se eu casasse com um cara que fosse machista e do nada ele quisesse mandar eu mim eu falaria ‘ah, é vai mandar em mim é...’”, frase dita enquanto simulava estar puxando um fio no intuito de “destecer” o suposto marido. Com essa performance, Larissa que até então ouvia tudo calada gritou às colegas: “Meninas, vamos puxar o fio!”, e muitas das garotas da sala encenaram a seu modo estar puxando fios imaginários.

Na sequência, indaguei à turma o que mais desteceriam se isso fosse possível. Carla afirmou que “desmancharia” muitas pessoas, Edson sumiria com a guerra, Carlos acabaria com ódio, Cristian destruiria o colégio e prontamente várias comidas foram citadas em tom de gozação. Ao final, Amanda me chamou em sua carteira e me disse que além de todas essas reflexões, o texto poderia nos ajudar a pensar sobre a “força dos laços que a gente cria e como são difíceis de serem cortados mesmo quando fazem mal”.

Experiência VIII⁸³: Deparei-me com um contexto de aula extremamente conturbado, sendo que a própria leitura fora interrompida diversas vezes pelas próprias alunas ao pedirem silêncio. Ao final da narrativa, Eduarda logo indicou que a ideia de “ter para ser” (retratada pelo marido da tecelã) seria um fato social (conceito há pouco debatido com a turma) na medida em que se impunha uma maneira de agir, sentir e pensar que não eram verdadeiramente fruto absoluto das

⁸³ Primeiro ano do ensino médio matutino da instituição I.

vontades individuais – a moça quebra com esse “processo de socialização quando puxa o fio”. Com isso, apontou para a possibilidade da narrativa nos ajudar a pensar ainda sobre a “desigualdade social e o poder que ocasiona a desigualdade, já que quem tem esse poder na mão não quer perder e quem não tem luta para conquistar”.

Após esse momento, Claudia ergueu a mão e pediu para compartilhar sua reflexão, releu o trecho “a moça foi feliz durante um tempo, mas se o homem tinha pensado em filhos...” e, com isso, afirmou que refletindo em “um nível mais amplo, podemos pensar o que ela seria e o que ele seria de uma forma representativa... Eu concordo com a Duda quando ela diz do de que poderia representar a possibilidade de romper com isso, ou seja, algo relacionado ao livre arbítrio”. Em consonância, Giulia sugeriu que uma possível metáfora para o destecer dos fios seria o rompimento com o patriarcado ao passo em que a moça “toma consciência de sua situação de abuso” – “*Empieza el matriarcado*”, gritou Eduarda ao fazer referência à série *La Casa de Papel*.

Buscando suscitar a participação de mais alunas na conversa, perguntei para a turma o que criariam ou destruiriam se tivessem tal poder em mãos. Em face de tal questionamento a turma pareceu se animar, sendo jogadas inúmeras respostas que eram proferidas ao mesmo tempo, muitas vezes em meio a gritos. Thamis que estava sentada próxima a mim levantou a mão e pediu silêncio de forma agressiva à sala: “Galera, presta atenção aqui, sabe o que criaria agorinha se tivesse esse poder? Uma arma pra matar vocês todos. Parem de gritar, caralho”. Comentário que causou certo espanto em algumas colegas, mas logo foi “esquecido” quando outros “desejos” foram compartilhados: comida, carros, motos, celulares, seguidores virtuais e dinheiro foram os grandes vencedores desse jogo dos anseios. Pedindo a palavra novamente, Claudia afirmou que o seu desejo seria criar um robô para dizimar todos os seres humanos, sugestão essa que fez com que muitas dessem risada ao constatar que “nossa sala é muito terrorista”.

Ao final, indaguei sobre a experiência desenrolada e muitas afirmaram ter gostado e até pediram por novas práticas; Claudia, ainda, afirmou que na próxima vez se comportaria junto de Thamis para não sugerir mais ideias voltadas ao extermínio da humanidade mesmo embora não tenham “muita coisa boa salvar hoje em dia aqui na terra”.

Experiência IX⁸⁴: Encontrei-me, novamente, com uma sala muito barulhenta e com aparente desinteresse. Contudo, David prontamente se dispôs ao protagonismo da leitura. Poucas pareciam ter sido conquistadas pela narrativa e em meio ao burburinho de conversas paralelas, a narrativa findou sem que nenhuma manifestação surtisse. Perguntei prontamente sobre o que teceriam ou desteceriam se tivessem tal poder e de prontidão ouvi Jéssica afirmar que desfaria “com toda certeza o presidente”. Silvio aparentemente desconfortável se remexeu em sua cadeira e formou com as mãos armas imaginárias fingindo estar atirando nas colegas que se manifestaram em concordância à Jéssica. Após essa encenação, o garoto levantou a mão e me perguntou se eu havia tomado ciência de que “Lula foi preso dia 4 do mês 5” e, com isso, demonstrou os números com as mãos, rindo incessantemente, fazendo referência ao dedo amputado do político. Ao final, perguntou-me ainda se eu me identificava como “petista ou bolsonarista”, pergunta que optei por não desenrolar uma resposta tendo em vista a agressividade com a qual o garoto se dirigia a mim bem como às colegas.

Mudando o foco da conversa, Talita tomou a palavra e afirmou que a moça teceu sua própria escravidão ao passo em que trabalhava forçada para o marido sem receber nada em troca. Neste ponto, indaguei sobre a possibilidade de se ler “além do texto”, buscando identificar significações outras que não as literais. Flávio logo emendou com uma afirmativa dizendo que em qualquer texto é possível “ir além das palavras para descobrir algo a mais”. Perguntei para a turma que tipos de reflexões poderiam retirar dessa narrativa e recebi como resposta: “Melhor estar sozinha do que mal acompanhada”, de acordo com Flávio; “Você não deve confiar em ninguém”, segundo Jhones; “Não devemos nos relacionar com pessoas ambiciosas porque elas irão te trair em algum momento”, nas palavras de Talita, que logo complementou que “não só ambiciosas, mas qualquer pessoa que não se importe com você”. Após esse momento, Flávio levantou as mãos como se portador de uma solução e concluiu que “não devemos arranjar ninguém, pronto!”. Letícia, contudo, discordou e afirmou que tal conclusão é muito trágica, pois, seria mais fácil “tomar cuidado com suas próprias escolhas”.

Ao retomar a ideia de tecer ou destecer o que lhe convir, muitas alunas que até então estavam alheias à discussão compartilharam de suas ideias: construiriam

⁸⁴ Primeiro ano do ensino médio matutino da instituição I.

palácios, comidas exóticas, carros, motos, dinheiro e, novamente, a apologia às armas surgiu – “Eu faria uma arma nuclear super potente, mataria todo mundo e depois faria nascer de volta, mas antes eu ficaria um pouco sozinho no mundo”, afirmou Flávio. Milene afirmou que teceria seus estudos completos sem ter que “sofrer” para isso; Gabriele teceria “momentos da minha infância e uma casa para minha mãe”. Adriana afirmou que teceria a avó que acabou de falecer. Clóvis gritou ao final que não teceria nada, que havia aprendido com a história que isso seria muito arriscado: “E se minha criação me domina?”.

Experiência X⁸⁵: Em meio à prática proposta, presenciei várias vozes tomando espaço, até mesmo por parte de estudantes que nunca haviam se manifestado em sala. Houve também tentativas frustradas para tomar a voz, em um misto de competição para o protagonismo da leitura. Ao final da prática indaguei a turma sobre o que haviam entendido do texto e a primeira contribuição foi a de Lorena que afirmou estar cansada em face do tamanho da narrativa – “Eu entendi que tem muita linha nesse texto, cansei”. Gabrielle afirmou que “não dá pra entender porra nenhuma, a galera não sabe ler, passa reto nas vírgulas, nos pontos”. Pietro afirmou ter gostado da história, contudo, estaria confuso quanto ao “significado do texto” e questionou se o motivo pelo qual a personagem tece é por conta de sua solidão e anseio por ter uma vida melhor. Conectando-se às ponderações do colega, Larissa afirmou que o texto poderia nos ajudar a “pensar que você não precisa de coisas materiais para ser feliz”.

Como que de sobressalto Guilherme pareceu ter uma grande ideia e levantou a voz afirmando: “Gente, ela é Deus”. Contudo, Priscila pareceu não gostar da associação feita pelo colega e sugeriu que

não, ela apenas representa uma pessoa poderosa, não necessariamente Deus. Pelo o que eu entendi ela é uma pessoa em termos “normal” que tá trabalhando duro pra conquistar o que quer, mas aquilo que ela tá conquistando não ta trazendo felicidade para ela. Então fica meio que claro que é melhor ter uma vida entre aspas de boa do que ter que trabalhar a todo momento pra alcançar algo incerto. Ela é uma pessoa normal, não Deus.

Concordando com a colega, Julio sugeriu que há a ilusão de que a felicidade é alcançada por bens materiais, mas isso acaba sendo a derrocada da história.

⁸⁵ Primeiro ano do ensino médio matutino da instituição I.

Relembrando que o foco da ambição está no marido, o garoto afirmou que a moça tecelã se tornou, de fato, uma escrava. Segundo Gabrielle isso aconteceu, pois, muitas vezes “nós nos tornamos escravas das nossas ideias e desejo as vezes e precisamos pensar bem sobre isso: somos nós mesmas que queremos isso ou estamos sendo dominadas por sonhos que nem são nossos?”, indagou a garota. Guilherme sugeriu que essa situação só se arquitetou, pois, o marido era extremamente machista. Carol afirmou, nesse sentido, que além de machismo o homem do conto poderia representar “a chegada das responsabilidades do lar como o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, nas entrelinhas pode ser isso”. Clarissa, disse-me que a narrativa poderia nos ajudar a pensar sobre como “os homens desprezam as mulheres, desprezam e esquecem que eles vieram das mulheres”. Larissa, com isso, exclamou o quão infeliz pode ser a vida de uma mulher caso ela seja “burra de aceitar isso, mas a tecelã não foi... Ainda bem”.

Dando seguimento na reflexão, Júlio refletiu que “se formos olhar por datas, antigamente muitos homens subjulgavam as mulheres porque elas não tinham direito de nada e só serviam pra cuidar da casa e dos filhos, isso dentro de um pensamento machista”. Eu concordei e indaguei se o garoto acreditava que isso ainda aconteceria nos dias atuais e recebi como resposta: “Um pouco”. Neste momento, muitas colegas próximas a Júlio demonstram sua indignação com a opinião do colega fazendo expressões de escárnio. Gabrielle olhou para o amigo e afirmou que ela gostaria de saber mais sobre sua perspectiva, pois, a sociedade em que o garoto supostamente vive não seria a mesma da dela – “Me explica onde você enxerga esse ‘pouco’, Julio?”. O garoto pareceu incomodado ao ser confrontado e afirmou que percebia pouco disso em sua na realidade, pois, “eu não vivo isso, pô, sou homem”.

Tomando frente na conversa, Lorena afirmou que toda essa situação é uma realidade demarcada pela “violência porque nós somos obrigadas a fazer isso, cuidar da casa sozinha, dos filhos e de tudo”. Guilherme concordou e ainda indicou a necessidade de se pensar nas tipologias da violência ao passo em que esta seria uma dentre tantas outras enfrentadas pelas mulheres em nossa sociedade – “Isso, por exemplo, seria uma violência nas atitudes, mas também tem a violência doméstica que seria a física, quando a mulher apanha por não fazer os ‘afazeres’, e verbal quando é humilhada e, ainda, a sexual quando é forçada a fazer ‘coisas’. Às vezes as pessoas confundem isso tudo”.

Tais reflexões foram pouco a pouco ganhando mais adeptas mesmo embora o barulho das conversas paralelas estivessem tomando a sala quase que como um todo. Inclusive Rogério, aluno com sérias dificuldades na visão, parecia estar conectado ao debate, pois, volta e meia soltava exclamações que se atrelavam às ideias debatidas – “opressão”, “abusado”, “sofrimento”, “liberdade”, foram as palavras mais proferidas.

Retomando suas reflexões, Larissa afirmou que a moça do texto só “trabalha, trabalha, trabalha... Isso seria uma possível reflexão sobre os dias atuais quando você precisa se matar de trabalhar pra tentar ter as coisas”. Julia do fundo da sala deu um grito como se de sobressalto e disse: “Siiiiim, seria como se fosse a burguesia e o proletariado: a tecelã seria o proletariado e o marido a burguesia”.

Após essas reflexões a sala pareceu dar o texto por finalizado, contudo, indaguei ainda sobre o poder de tecer ou destecer e me deparei com diversos desejos sendo compartilhados: drogas, tecnologia, carros, casas, comidas e motos foram os “sonhos” mais evocados. Houve a sugestão, ainda, de se criar “robôs pra melhorar as coisas, e tirar o mal e a mentira dos governos”, disse Giovanna. Ou ainda, destecer “o universo e tecer outro”, segundo Larissa. Entretanto, Julio prontamente confrontou a colega e disse: “Hey, Lari, não é o universo é a terra que tá ruim, não...”. Gabrielle complementou: “Concordo, amigo, não é a terra em si, mas o que os humanos fazem com ela que tá ruim. Não é culpa do planeta, tá loco?! O planeta tá aqui há bilhões de anos... Somos nós que estamos ferrando com tudo. Melhor matar os humanos mesmo”. Julio deu continuidade à reflexão e adicionou a ideia de que “desfaria o governo e deixaria o mundo sem lei”. “Sem leis, tá loco, piá?”, perguntou Larissa. E o amigo respondeu: “Sim, antes das leis o mundo vivia em paz, depois das leis que começou a ferrar tudo. Mas assim, não seria um mundo totalmente sem lei... Teria só a lei de que se você matar uma pessoa você seria sentenciado à morte porque você não pode tirar a vida de uma pessoa”.

Finalizando a atividade em sala, Clarissa compartilhou que “se eu tivesse esse poder eu iria me matar”, frase que causou grande impacto à turma. Quando indagada pelas colegas sobre o motivo desta opinião, a garota afirmou que “se alguém me dominasse, como a moça do texto, alguém com más intenções, isso seria um perigo para a humanidade. Melhor seria matar o mal pela raiz”.

5.3. PÁSSAROS NA BOCA:

Escrito pela argentina Samantha Schweblin, *Pássaros na Boca* (2008) é um conto associado à literatura fantástica ao passo em que lida com acontecimentos surpreendentes em meio a realidades supostamente “banais”. A narrativa conta sobre as experiências de uma família em crise em face de um hábito incomum partilhado pela filha pré-adolescente. A partir destes dilemas, a história se desenrola em primeira pessoa por meio da visão que o pai da família possui acerca dos acontecimentos. Escolhido por sua escrita fantasiosa e, ainda, chocante o texto sugere debates inúmeros acerca da responsabilidade parental, da maternidade, da paternidade dentre outras questões relacionadas aos ideários de norma, padrões de comportamento, socialização, coerção e autonomia, por exemplo⁸⁶.

Experiência XI⁸⁷: Encontrei um grupo muito atento à narrativa mesmo embora apenas Luana tenha encabeçado a leitura. Em meio à narrativa, volta e meia alunas demonstravam nojo e espanto quando se lia que Sara havia comido mais um pássaro vivo. Ao fim da leitura muitas foram as manifestações de descontentamento em face do fato de que não houve uma “mudança” ou “melhora” da menina.

Quando indagadas sobre os possíveis sentidos de se comer pássaros recebi diversas respostas como: “Cada um come o que quer”, “Ela comia porque a fazia bem para a pele e para cabelo”, dentre outras interpretações presas à literalidade da história. Keyla, contudo, sugeriu a ideia de que ao comer pássaros Sara estaria tentando lidar com alguma questão mal resolvida dentro dela mesma, como, por exemplo, a falta do pai. Ao indagar sobre a reviravolta que o hábito de comer pássaros ocasiona na vida da garota, Keyla apontou a relação paternal como o grande pano de fundo da história sugerindo que a menina se comporte de determinada maneira para que o pai esteja mais presente em sua vida. Contudo, relembrou que mesmo indo morar com seu pai, a garota continuou se alimentando de maneira peculiar, fato este que a fez ponderar sobre o estopim de toda essa situação.

⁸⁶ Para mais informações ver anexos V e VI.

⁸⁷ Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

Marta relembrou nesse momento uma passagem no texto em que Sara apontou seu pai como um também “comedor de pássaros”, logo após questionando o que isso poderia significar. A própria garota chegou à conclusão de que os pássaros seriam então uma metáfora para a repressão dos sentimentos e Sara estaria, assim, metaforicamente afirmando que seu pai sempre comeria pássaros ao se negar à expressão daquilo que sentia, ao diálogo e ao contato com outras pessoas, inclusive com ela própria. Argumentou que

o pássaro canta, não canta? Ela come então o canto, o canto como se fossem palavras... Eu acho que come num sentido negativo, pois, ela diz para o pai “igual a você”, como se ela comesse as palavras, os sentimentos, a vida... Como o pai que pensa e pensa e não fala nada, guarda sempre pra si, mal conversa com filha e com a ex, por exemplo. Não há dialogo. Eu acho que isso é fruto de um relacionamento problemático com o pai, isso faz com que a filha reproduza os mesmos comportamentos, guardando pra si o que gostaria de falar. É o que ela aprendeu com o pai porque no conto aparece toda hora os pensamentos dele, os sentimentos, mas ele não diz porque esta reprimido, deve ter feito isso a vida toda.

Ao fim da experiência a revolta com o final da narrativa novamente se tornou foco de debate – “Querida que ela parasse de comer pássaros e saísse de casa, tivesse uma vida normal”, afirmou Tales. Ou, ainda, “que tivesse uma explicação do porque disso tudo, muito confuso deixar as coisas assim pra gente ter que pensar”, afirmou Brenda.

Experiência XII⁸⁸: Nesta experiência, duas garotas se revezaram no momento da leitura, contudo, houve pouca adesão nos desdobramentos mesmo embora a turma toda tenha acompanhado a narrativa. Portanto, o processo de significação da história foi muito difícil de ser desenrolado, sendo que o choque inicial da história foi lembrado diversas vezes durante a prática. Os comentários mais recorrentes foram os que exprimiam estranheza, descontentamento e aversão à história recém lida. Tabata logo soltou um grito de nojo e afirmou que ao menos Sara poderia “matar, depenar e assar esses pássaros, seria mais civilizado”. Ponto este que ganhou forças quando Vander salientou que o único foco de estranheza fora justamente a falta da cocção, pois, “a gente também come bichos mortos e até aí tudo bem, só que temos o costume de cozinhar, preparar antes”. Em consonância, Kelvin apontou para a ideia da naturalização de determinados

⁸⁸ Segundo ano do ensino médio matutino da instituição II.

comportamentos que transforma hábitos em convenções sociais ou não, e como a sociedade tem força nesse processo: “Aqui é estranho comer insetos, mas não é na China, então... A estranheza está nos olhos de quem lê”.

Quando indagadas sobre as possíveis metáforas que envolvem a história lida, Tabata sugeriu que essa situação poderia ser uma simbologia para uma doença psicológica como depressão, uma depressão que poderia ter se originado com a separação da mãe e do pai ou, ainda, Sara poderia estar fingindo em face de uma tentativa de chamar a atenção de sua família. Segundo Cris, a menina do conto foge do comum por não se encaixar em determinados padrões sociais e logo é taxada de estranha bem como julgada pela própria família e, com isso, isolou-se e não conseguiu mais se comunicar. Ainda segundo o garoto, o “comer pássaros” seria uma materialização dessa situação, como se com essa “alucinação” fosse um mecanismo para a compreensão mais facilitada do que se passava na vida de Sara, talvez uma tentativa de entendimento por parte do pai que criara tal fantasia em sua mente. A teoria do garoto ganhou mais adeptas quando este a justificou com a ideia de que a narrativa é contada unicamente em primeira pessoa sendo o narrador justamente o personagem. Joana logo emendou a ideia de que o pai inventara algo tão absurdo por não ser capaz, enquanto um homem fruto da sociedade machista, de entender questões vivenciadas pelas mulheres, sendo que ele “prefere uma filha caçadora de animais, uma filha selvagem” a se dispor a dialogar e a entender de fato tal realidade.

Edson nesse momento mudou o foco da discussão e me entregou seu celular indicando a leitura de um texto; nesse momento me disse que também estava escrevendo uma história e gostaria que eu a lesse e desse uma opinião. A narrativa escrita pelo garoto retratava as aventuras de um avô que, ao contar uma lenda para seus netos, acabara por influenciar o destino de um dos meninos. Logo após esse momento, Laura perguntou se a mãe de Sara havia abandonado a garota, enfatizando sua indignação pelo fato de ser uma mãe abandonando uma filha. Rebatendo a crítica, Samira afirmou que “não é porque é mãe que tem que aguentar tudo”. A mãe de Sara deveria, segundo a garota, estar muito cansada por estar lidando com algo tão pesado e complexo e se abster desta realidade seria um direito seu. Larissa complementou com a ideia de que toda a história deveria girar em torno da libertação da mãe de Sara, que se livrando do peso de uma maternidade indesejada restaurou sua paz de espírito. “A menina comendo pássaros

seria a metáfora do surgimento da liberdade da mãe, porque a ‘comedora de liberdade’ seria responsabilidade do pai agora”.

Experiência XIII⁸⁹: Esta experiência se desenrolou de uma forma muito peculiar, pois, contou com a junção de todas as turmas do primeiro ano do colégio em meio a uma reposição de aulas em um sábado letivo (referente à greve do mesmo ano). Com pouco mais de 30 alunas, contei ainda com a participação de Rose, professora de língua portuguesa, que lendo o conto momentos antes na sala das professoras, pediu-me uma cópia ao argumentar o gosto pela narrativa e a possibilidade de problematização com suas turmas. Em face dessas considerações, convidei-a a integrar a aula justamente para encabeçarmos uma conversa interdisciplinar e, também, por estar curiosa pelo modo como desenvolveria sua atividade.

No início da aula, enquanto apresentava o texto às alunas dando informações sobre a escritora, passando o livro de mãos em mãos e falando um pouco sobre o gênero literário do qual iríamos compartilhar, Rose organizou o quadro com um montante de perguntas orientadas ao entendimento da “tipologia narrativa”, como as intitulou⁹⁰.

Após esse breve momento, propus o início da leitura, contudo, a turma parecia receosa talvez por estar em meio a um grupo “diferente” do habitual⁹¹. Após esperar alguns segundos por alguma manifestação e me deparando apenas com o silêncio e olhares ansiosos, encabecei o protagonismo da leitura iniciando a história da menina que comia pássaros. Logo nos primeiros parágrafos, quando o fato foi revelado, ouviu-se diversas frases de espanto e repulsa, que pouco a pouco ganharam força entre a turma – frases que era soltas em um volume baixo, conectadas ao ritmo da leitura, aparentemente não com o intuito de atrapalhar a narrativa, mas sim de pontuar o desconforto e, principalmente, a confusão que aquela história estava suscitando em cada uma das integrantes. Quando parei abruptamente a leitura e me prostrei à espera de outra voz que se engajasse,

⁸⁹ Primeiros anos do ensino médio matutino da instituição II.

⁹⁰ Quem são as personagens do texto? Onde acontece o fato? Quando acontece? Há discurso direto? Exemplifique. Qual o conflito? Quem é o narrador? Qual o foco narrativo? Qual a função da linguagem e sentido? A interpretação do contexto do enredo é verossímil ou inverossímil?

⁹¹ Vale ressaltar que em meio a esta turma muitas das jovens em questão não eram minhas alunas recorrentes; entretanto, após a leitura observei um “relaxamento” coletivo ao passo em que muitas compartilharam suas teorias e, de fato, pareceram se interessar e se divertirem com a conversa.

ficamos todas alguns segundos em meio a um silêncio que novamente pareceu incomodar a muitas, inclusive Rose que prontamente retomou a leitura e a encabeçou até o fim.

Findada a narrativa, todas se entreolharam e eu permaneci sorrindo, esperando pela primeira manifestação. Ouviu-se um “e agora, José?”, pronunciado novamente por Rose que prontamente lançou o olhar para o quadro, talvez com o intuito de iniciar suas indagações. Contudo, a professora novamente se virou para mim como se na ânsia por um direcionamento, sendo seu gesto copiado pela turma. Deste modo, lancei a pergunta: “O que vocês acharam dessa história?”. Recebi como resposta palavras como “boa”, “sinistro”, “nada a ver”, “absurdo”, “loucura” e “interessante”.

Após esse momento, indaguei sobre a possibilidade de interpretarmos a história para além de sua literalidade, uma leitura além do que está posto. Virginia logo sugeriu que

um pássaro tem asas, garras, pena, bico... Voa e é livre. Eu acho que a própria menina é um pássaro ou isso tudo isso esta conectado com a liberdade de alguma maneira. Então, não... Ela não é um pássaro, acho que quando ela come o pássaro isso quer dizer que ela deseja aquela liberdade. Ela ficava olhando pra fora justamente porque ela queria aquela liberdade que o pássaro solto tem.

Deste modo, indaguei sobre quando a filha confronta o pai afirmando que ele também era um comedor de pássaros e, ainda, sobre quem decidiria sobre a normalidade ou não do ato engendrado pela menina. Logo prontamente me afirmou que é “o leitor a pessoa que decide” mas, antes dele, a própria sociedade ao passo em que é “normal”, por exemplo, “comer um frango frito porque ele é vendido no açougue”, ou seja, “um costume aceito pela sociedade”.

Rose nesse momento tomou a palavra e lançou a seguinte questão à turma:

Quando vocês leem um conto, um romance... Pensam o que? O sentido da linguagem, sentido denotativo e o conotativo, temos o verossímil e o inverossímil. Verossímil é aquilo que é próximo do verdadeiro e o inverossímil o que não precisa ser verdadeiro. Eu não preciso escrever um texto, contar uma história denotativa real, eu posso viajar para outros mundos, fantasia, ilusão, ir além... Por isso, é importante pensar, qual a função da linguagem daquele texto, qual o sentido? Eu posso misturar denotação com conotação. Lendo o texto, vemos um vocabulário não muito propício, não é?! Mas é a linguagem do povo, então, olhe lá... Mas não deixa de ser um texto culto, tem variedade linguística, mas não deixa de ser culto. A linguagem culta tem que estar dentro das normas gramaticais, mas

eu posso me utilizar de variedades... E a função da linguagem aqui? Ao ler o texto ele está dando uma informação de espaço, tempo, lugar, o que tá acontecendo... Então, a função da linguagem tá no referente da escrita, é uma função referencial. Agora o sentido da história vai pros dois lados, é um sentido denotativo porque está contando a história, porém, ele lança mão da conotação contando com essas figuras de linguagem... Algo além, pra fazer o leitor ir além, pensar, refletir. Então um texto é só pra ler? Não. É para você pensar, você refletir. Isso cai muito no Enem. O que esse texto quer que eu pense? Ou, melhor, o que eu penso do texto?

Dito isso, a professora apontou para o quadro e complementou afirmando que com as perguntas lançadas encontraríamos questões para desenrolar uma análise da narrativa e, com isso, começou a indagar para a turma sobre as possíveis respostas – percorreu todas as indagações do quadro as quais por vezes ela própria acabou respondendo.

Após esse momento, complementei: “E se fosse para resumir o que vocês tirariam do texto?”. Juarez disse para não comermos pássaros e a sala caiu na gargalhada. Virginia, contudo, ponderou: “Ou coma...”. Quebrando com os risos, Cora levantou sua mão e afirmou que Sara poderia estar desenvolvendo algum tipo de doença, um problema psicológico decorrente da separação dos pais.

Em face desta reflexão, Rose salientou que essa realidade

infelizmente é muito atual. Quando o casal se separa tem que pensar que não é só eles, quando tem os filhos... Sempre tem que pensar nos filhos. Aí tem que começar a conversar, a questão do diálogo, sabe? Quem fica com quem porquê, vamos falar a verdade, né?! É dever dos pais prestar atenção no filho, nas suas atitudes... O pássaro ali poderia ser drogas, fumo, álcool, e daí como que fica?

Cleber, contudo, sugeriu uma reviravolta para o jogo de interpretação e afirmou que “faz muito sentido a garota do conto ser uma gata porque o pai dela só compra enlatado. Quem compra só enlatado?”. Juarez sugeriu, entretanto, que Sara possivelmente seria uma “gata que foi adotada pra tentar resolver a falta de um filho, então, quem tem um problema não é a menina/gata, mas os pais”.

Virginia novamente tomou a palavra e complementou que

na verdade, pensando bem, eu acho que esse conto fala sobre a negação da filha, como se fosse um aborto. No caso a menina comendo pássaros seria a lembrança, talvez, de uma filha que o casal tinha abortado, mas a lembrança até então era só da mulher e o homem estava bem resolvido com isso. Comer pássaros poderia ser isso, um símbolo, de quando negaram ser pai e mãe de verdade. A mulher sofreu mais, por ser mulher e por ter sofrido isso no próprio corpo, já ele veio sofrer isso depois, mas nas lembranças.

Segundo Juarez essa interpretação também poderia ser válida levando em consideração que “na nossa sociedade pros homens é bem mais fácil se ausentar do cuidado do filho, mas pra mãe não”. Rose prontamente perguntou sobre a opinião da turma quanto a isso e Cora disse que “as pessoas são machistas e acham que é obrigação da mulher cuidar do filho, sendo que o filho foi feito pelos dois, né?! Tinha que ser responsabilidade dos dois, então”. Filipe perguntou, contudo, se a história realmente se tratava de um aborto e o que nós pensávamos disso, pergunta que foi elaborada conjuntamente de expressões que indicavam sua aversão à ideia. Virginia retrucou quase que instantaneamente: “Filipe, homens abortam sempre quando abandonam os filhos, tipo meu pai que foi comprar cigarro e nunca mais voltou”. Em concordância, sua colega Carla que até então havia permanecido em silêncio, complementou que “sim, é mais fácil para eles porque o filho não passa pelo corpo deles”. Com isso, Iago soltou um grito de exclamação como se houvesse encaixado o quebra cabeças e perguntou: “Por isso que ela fala que o pai come pássaros também? Por que ele tinha abandonado ela, então isso simbolizava a liberdade?”. Cora disse, em afirmativa, que com a menina sob responsabilidade paterna, a mãe se libertara, pois, seus encargos maternos haviam se dissolvido ao passo em que “é o pai que tem que lidar com a situação de cuidar da filha (se ela realmente existir) ou de se resolver com o aborto”.

Rose, como se impressionada com as reflexões desenroladas em sala, olhou-me e esboçou uma expressão de admiração ao passo em que emendou que

sim, concordo. Sara estava o tempo todo sentada na sala em posição de ataque como um gavião à procura de sua presa, como se a presa fosse enfim esse bem estar, essa sensação de liberdade. O pai havia se sentido livre com o abandono ou aborto, mas agora estava tentando lidar com isso. E lidou quando tornou isso rotina, pois, não sei se lembram, mas no final ele fecha a porta do quarto e diz que estava supostamente calmo, que iria seguir a rotina.

O sinal, então, soou e grande parte da turma saiu da sala. Contudo, Cora e Virginia continuaram conversando baixinho sobre possíveis interpretações e, ao final, pediram-me cada qual uma cópia impressa da obra. Disseram-me, ainda, que nunca haviam lido algo tão perturbador mas, ao mesmo tempo, bonito, pois, para elas “comer pássaros” simbolizava de alguma forma a conquista da liberdade bem como as responsabilidades advindas desta.

6. NARRATIVAS QUE IMPORTAM: GÊNERO E SEXUALIDADE EM MEIO A PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:

Ao colocar em perspectiva o potencial pedagógico do uso da literatura no ensino das relações de gênero e sexualidade, este trabalho propôs práticas de leitura enquanto possibilidades de se ativar bem como alargar debates sociológicos em sala de aula. Tais experiências coletivas de produzir múltiplas interpretações, ao mesmo tempo particulares e comuns, por meio da leitura de uma obra, constituíram um dos elementos axiais do que estou denominando de letramento literário na escola. Em outras palavras, um processo orientado tanto pela contextualização quanto pela significação da narrativa em si bem como dos repertórios estudantis que tais conteúdos podem suscitar. Desta forma, recuperar narrativas de escritoras em sala de aula me parece ser uma maneira de romper com a invisibilidade histórica que tem constrangido gerações de estudantes a desenvolver suas perspectivas sobre o mundo social em face de um intenso processo de silenciamento intelectual que impede, nas palavras de Floresta (2016), a construção de um conhecimento verdadeiro sobre si mesmas. Além disso, considerar as narrativas produzidas em sala pelas próprias estudantes também se mostrou ser uma prática que intensifica todo esse processo.

O que procurei desenrolar com tais práticas foi o alargamento das interpretações narrativas em direção às recepções estudantis da obra que se desenvolveram em meio às contribuições destas jovens. Nestes momentos de intensas especulações e trocas acerca dos elementos que configuravam motivos e sentidos implicados nas narrativas de Gilman, Colasanti e Schweblin certas aproximações foram estabelecidas entre os assuntos suscitados pelo texto literário, repertórios estudantis e debates sociológicos – dinâmicas circulares que, aos moldes de uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2013), tiveram como principal intuito quebrar com uma didática impositiva acerca dos elementos que configuram o pensamento social do gênero e sexualidade.

Ao colocar as ideias em movimento, o texto narrativo pressupõe a construção de sentido tornando possível a simbolização de experiências pessoais que aparentemente não têm nenhuma relação com a história lida. Segundo Petit (2010, p. 108), os textos fictícios “abrem caminho em direção à interioridade, aos

territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade” na medida em que o que é dividido com a autora, ou com aquela que lhes empresta a voz, abre um espaço íntimo e subjetivo de uma “verbalização dos sentimentos”. Acessando esses espaços, a sociologia pode ser contextualizada a partir de ferramentas reflexivas próximas aos universos (re)criados pelas próprias alunas que por muitas vezes só tiveram um contato “seco”, ou seja, puramente teórico e objetivo com a disciplina.

Acredito que o grande potencial das narrativas em sala se articulem justamente ao modo como as interpretações são compartilhadas, momento no qual há uma ordenação coletivamente construída a partir de tempos, espaços e acontecimentos que ganham sentido em uma história que é vista em perspectiva por meio de elementos metafóricos descontínuos e tecidos individualmente através de uma experiência coletiva⁹². Muitas reflexões vieram à tona durante as experiências propostas em meio às minhas turmas, reflexões perpassadas por diálogos potentes ao estabelecimento de pontos de vista e de dinâmicas de sociabilidades diversas a partir da significação conjunta dos textos lidos em meio aos tempos específicos do cotidiano escolar.

Deste modo, percebo como as práticas de “zoeira” marcaram presença em muitas destas vivências, sendo tais manifestações extremamente relevantes ao modo como as significações dos textos se desenrolaram. Como já observou Pereira (2017), as “zoeiras” em meio às sociabilidades juvenis estudantis confrontam os contornos institucionais da disciplina escolar por meio de linguagens e manifestações próprias a estes grupos para desestabilizar o controle e a vigilância a que tradicionalmente estão sujeitos “dentro” e “fora” do espaço escolar. Ao zoar suas colegas, os contos lidos e os próprios encaminhamentos que procurei propor para as práticas de leitura, as alunas estavam zoando com a organização escolar e estabelecendo no interior da turma tensões entre seriedade e ludicidade ao passo em que resignificavam práticas “tradicionais” do estar e aprender na escola. Saliento as experiências articuladas em algumas das turmas, nas quais as leituras descontínuas e, muitas vezes, desconexas das “normatizações” da pontuação

⁹² Nas palavras de Petit (2010, p. 127), a “qualidade do contato com os outros e a possibilidade tanto de tecer uma narração a partir de experiências descosturadas, dando-lhes sentido, coerência, quanto de exprimir suas emoções diferentemente e compartilhá-las” é um dos elementos essenciais ao processo de construção do eu e da percepção das outras – ou seja, elementos essenciais às relações entre indivíduo e sociedade.

suscitaram um maior engajamento ao protagonismo da voz até mesmo no que concerne a algumas alunas que raramente se manifestaram em sala durante o ano letivo de 2019. Ao transformarem as dinâmicas de leituras em jogos de competição, ou até mesmo, de cooperação de suas vozes, deparei-me com leituras que ora se articulavam pela pressa em se colocar, ora pela ânsia em se complementarem. Percebi, ainda, como se conjecturaram muitas vezes acordos implícitos a partir de consensos de “zoeira”, como quando Tales e Wesley encenam em tom de comichão a sincronia da leitura encabeçada pelas colegas Flávia e Lúcia, ou ainda quando em outro grupo permanecemos por um bom tempo lendo cada aluna apenas uma palavra do texto.

Contudo, vale ressaltar que essas maneiras de contestar a ordem estabelecida também estão ancoradas em repertórios culturais de sua geração, que são estruturados por lógicas de discriminação, generificação, racialização e subalternização das relações sociais – e essa parece a principal marca das ambiguidades inscritas nas zoeiras juvenis. Por isso mesmo, os repertórios mobilizados em meio às práticas de leitura coletiva propostas em nossas experiências revelam tanto a saturação da disciplina escolar quanto a sua reestruturação em redes de poder que reforçam preconceitos, estereótipos e desigualdades sociais. Como exemplos, aponto para o modo como em tom de “brincadeira”, Júlia fora constantemente interrompida em sua leitura devido aos “erros de percurso” apontados em sua grande maioria por José e que, mesmo cometidos posteriormente também pelo garoto, pareceram ser mais “escandalosos” quando protagonizados pela colega. Quando Natália fora constantemente colocada à prova por Douglas ao ser acusada de “plágio” acerca de uma ideia que de fato era sua bem como quando silenciada no momento em que buscava dar uma “explicação” acerca do ocorrido. O episódio em que Pedro indagou pelas expressões múltiplas da masculinidade e fora prontamente zoado por Wesley, como se ele, enquanto homem, não pudesse se sentir oprimido ou empático diante de vivências que escapam dos padrões sexuais hegemônicos. O modo como Heloisa e Murilo se entreolharam, virando os olhos em meio a risadas contidas no momento em que o tema do machismo ganhou protagonismo na conversa. E, ainda, quando Silvio fez

piada com o dedo amputado de Lula, piada contada em tom de desafio e agressividade⁹³.

Para além das dinâmicas de “zoeira” presenciei diversas outras manifestações suscitadas pelas interpretações das alunas, as quais abriram margens a diversos debates acerca dos elementos e, ainda, das consequências de uma sociedade profundamente demarcada pela desigualdade de gênero. Por meio da leitura metafórica, Fernanda apontou para as alucinações da personagem de Gilman com o papel de parede como a simbologia para “uma prisão psicológica” na qual a mulher se encontrava, pois, teria sido colocada lá “pelo marido” representante da “sociedade patriarcal”. Acusando, inclusive, o quão ferrenha são as tentativas de questionamento e negação desta conjuntura, a jovem também associou as barras de ferro (enquanto visões sobrenaturais) com os mecanismos pelos quais as sanções são articuladas. Barras que também são evidenciadas por Júlia como a opressão do marido, ao passo em que este “não a deixava escrever”. Ou, ainda, quando Poliana problematizou os modos pelos quais tais sanções podem se arquitetar – palavras que se transformam em “teias de aço”. Ainda segundo a garota, a visão da mulher rastejante que assola nossa personagem representaria a conquista dos direitos das mulheres a qual “não vem como uma tsunami, mas aos poucos e bem devagar como na velocidade de uma pessoa rastejando”. Interpretação que entrou em consonância com as reflexões de Tom no momento em que o garoto associou o rastejar com a “falsa liberdade” das mulheres em meio às amarras do patriarcado articulando uma luta “demorada e dolorida”, também nas palavras de Flávia. Ainda no que diz respeito às denúncias do machismo, presenciei Clóvis chamando a atenção para o fato de que o papel de parede fazia alusão a todo o conjunto de discursos ideológicos que visam encobrir e, portanto, naturalizar a misoginia.

Destarte, para além das denúncias, presenciei conversas acerca das implicações destas realidades postas em perspectiva. Inúmeras foram as narrativas que classificaram o machismo como um gérmen de relações de poder, dominação, violência, opressão bem como adoecimento mental. Cito, por exemplo, a tristeza da moça enclausurada em seu quarto e impossibilitada de qualquer atividade

⁹³ Um exemplo dramático dessas ambiguidades que envolvem a “zoeira” na sociabilidade cotidiana foi a própria campanha de difamação da então presidenta Dilma Rousseff. Como artefatos culturais que geram, simultaneamente, solidariedades e hostilidades, os risos desencadeados pelos memes misóginos que favoreceram “a raiva reacionária e a manutenção das relações estruturais de poder” (CARNIEL; RUGGI; RUGGI, 2018, p. 526).

intelectual, evidenciada por Paola. O distinto hábito de Sara ao comer pássaros vivos como o indício de seu sofrimento psicológico na tentativa de lidar com uma possível ausência paterna, como sugeriu Tabata. E o sentimento de infelicidade compartilhado pela tecelã mesmo que detentora de um grande poder em mãos, segundo Lívia.

Mais especificamente no que concerne às narrativas de Gilman e Colassanti, reflexões sobre relacionamentos abusivos reivindicaram espaço, sendo a dependência e a dificuldade de rompimento apontados como mecanismos centrais a essas dinâmicas de convívio, os quais por sua vez tornam esses “laços difíceis de serem cortados”, de acordo com Amanda. Neste ponto, houve ainda a correlação de relacionamentos abusivos à lógica do capital na medida em que, no conto da moça tecelã, apontou-se para o fato de que a personagem só “trabalha, trabalha, trabalha” e isso poderia ser uma possível crítica aos “dias atuais quando você precisa se matar de trabalhar pra tentar ter as coisas”, nas palavras de Larissa. A tecelã ainda foi vista apenas como uma produtora e não como uma pessoa, de acordo com Marta, situação que a fez ficar deprimida, pois, este “sistema tem consequências ruins para ela”. Em consonância a estas considerações, deparei-me também com Júlia que associou o marido à burguesia e a tecelã ao proletariado, resgatando debates outrora estudados em nossa disciplina.

Relações de poder e de dominação foram, com isso, postas em perspectiva tendo seus mecanismos de “naturalização” questionados por muitas alunas, sendo a força que os discursos ideológicos têm em face de nossas vontades e atitudes elemento evocado em muitos dos processos de significação – “Somos nós mesmas que queremos isso ou estamos sendo dominadas por sonhos que nem são nossos?”, indagou Gabrielle. Em face destas reflexões, a sociedade de consumo foi colocada em perspectiva em nossas conversas, momento no qual Júlio sugeriu que, em meio à lógica do sistema no qual estamos inseridas, há a ilusão de que a felicidade se torna sinônimo de bens materiais: “Ter para ser”. Larissa, em consonância, afirmou que a narrativa poderia, ainda, ajudar-nos a “pensar que você não precisa de coisas materiais para ser feliz”. Entretanto, prontamente a desigualdade social foi colocada em perspectiva quando Sandy denunciou a romantização da pobreza enquanto um discurso ideológico ao se “justificar” a disparidade de oportunidades presentes em nossa sociedade – “Ideologia pra fazer as pessoas se contentarem com pouco”. O sistema, portanto, “mascara tudo pra que

“você não veja” o que de fato está em jogo fazendo você “pensar que tudo isso seria ‘bom’” tal qual em um relacionamento abusivo, salientou também Marta. E, ainda, “como se você precisasse daquilo pra ser feliz, como se a pessoa não fosse nada sem essa relação”, sendo ainda esta característica ponto central às lógicas de submissão e, portanto, dominação. Com isso, até mesmo a meritocracia foi colocada em xeque ao passo em que Amanda questionou sua colega Carla acerca da concepção de que uma pessoa seria a única responsável por sua realidade, pois, “nem tudo a gente muda, por exemplo, se eu não tenho dinheiro e não tenho emprego, e não consigo estudar... Como eu sou a única responsável por isso?!”, indagou a garota.

Em face destas questões, saliento as potências das narrativas ao desenvolvimento de processos de desnaturalização de ideários, discursos e práticas já há muito sancionadas em meio à perpetuação das relações de poder caras ao sistema patriarcal e do grande capital. Ainda no que diz respeito às problematizações referentes ao sistema capitalista, deparamo-nos também com ponderações acerca da divisão sexual do trabalho, a qual explora duplamente a mulher em meio a uma sociedade demarcada por uma intensa desigualdade de gênero. Ao afirmar que o esposo da tecelã representaria em uma dimensão metafórica à “chegada das responsabilidades do lar como o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos”, Carol chamou a atenção para a associação dos serviços domésticos e de cuidado ao gênero feminino. Sendo ainda acompanhada das reflexões de Clarissa que evidenciaram a desvalorização desses tipos de trabalho, pois, muitos homens “desprezam as mulheres e esquecem que vieram de uma”.

Permanecendo no campo das relações de trabalho, as significações das narrativas suscitaram questionamentos de Lorena acerca da desigualdade vivenciada pelas mulheres nesta esfera da vida social, desigualdade que segundo a garota se conjectura tal qual uma opressão, pois, “somos obrigadas a fazer isso, cuidar da casa sozinha, dos filhos e de tudo”. O que nas perspectivas de seu colega Guilherme, sugere também uma realidade permeada por relações de violência – “violência nas atitudes”, “violência doméstica”, “violência física”, “violência verbal” e, ainda, “violência sexual” as quais se entrecruzam e muitas vezes podem se confundir, de acordo com o garoto.

No que concerne às reflexões orientadas à naturalização de elementos da vida em sociedade, aponto para as contribuições Vander, Kevin e Iago, que

prontamente salientaram os “costumes” como construções sociais e históricas relativizadas a partir de um tempo e espaço específicos – “a estranheza está nos olhos de quem lê”. Reflexões que se articularam a partir de um elemento literal lido em meio à narrativa de Schweblin (o gosto de Sara em comer pássaros vivos), mas que facilmente abriu margens a ponderações outras quanto à maternidade e à paternidade, por exemplo. Ao defender o direito da mãe da personagem comedora de pássaros sumir, tendo em vista seu esgotamento nervoso em face do ocorrido, Samira colocou em debate a noção de maternidade atrelada à doação absoluta bem como ao amor incondicional, pois, “não é porque é mãe que tem que aguentar tudo”. Deste modo, sua colega Larissa foi além ao sugerir que própria história lida fosse orientada às ponderações acerca da maternidade e, ainda, da libertação que essa mãe alcançava em meio à reivindicação das responsabilidades paternas – “A menina comendo pássaros seria a metáfora do surgimento da liberdade da mãe, porque a ‘comedora de liberdade’ seria responsabilidade do pai agora”. Em meio a esse processo de relativização das responsabilidades da maternidade, Virginia encabeçou um debate polêmico orientado aos direitos reprodutivos. Sugerindo que a narrativa tivesse como pano de fundo o modo como um casal enfrenta o processo de negação da maternidade e da paternidade, a garota alude que metaforicamente a comedora de pássaros representasse a “lembança de um aborto”, peso por muito tempo carregado unicamente pela “mãe”, pois, “a mulher sofreu mais, por ser mulher e por ter sofrido isso no próprio corpo, já ele [o pai] veio sofrer isso depois, mas nas lembranças”.

Com isso, o abandono parental também foi evocado enquanto uma prática de fuga das responsabilidades da paternidade, mas que ao contrário do aborto é visto, por muitas pessoas, como “normal” ao passo em que “na nossa sociedade pros homens é bem mais fácil se ausentar do cuidado do filho, mas pra mãe não”, disse Juarez. Ao apontar o fato de que o abandono parental seria um “tipo de aborto”, Virginia questionou o modo como essa ausência de responsabilidades em face da criação e do cuidado com uma criança é relativizada em meio à sociedade patriarcal na medida em que “homens abortam sempre quando abandonam os filhos” e essas práticas não são julgadas tal qual quando engendradas por mulheres. Como uma possível resposta a essa realidade, Cora reivindicou a corporalidade como ponto axial à opressão feminina, pois, enquanto mulheres tanto na aceitação

quanto na negação de maternidade a decisão passa pelo corpo e, com isso, “sim, é mais fácil para eles porque o filho não passa pelo corpo deles”.

Outra sugestão para a simbologia do comer pássaros que se conecta ao ideário de masculinidades engendradas pelo machismo seria a ideia de Joana e de Cris quando especula que o pai, desde o princípio da narrativa, inventara em sua mente tamanha “alucinação” justamente por não ser capaz, enquanto fruto do patriarcado, de lidar com questões vinculadas ao universo feminino ou, ainda, com elementos que o ligam a esse universo – ele “prefere uma filha caçadora de animais, uma filha selvagem”, nas palavras das estudantes, a se dispor a entender e, ainda, a dialogar com as demandas das mulheres em sua vida. Houve, também, a alusão à história enquanto uma metáfora para a repressão dos sentimentos e, com isso, o adoecimento decorrente dessa situação: segundo Marta, “o pássaro canta, não canta? Ela come então o canto, o canto como se fossem as palavras... [...] como se ela comesse as palavras, os sentimentos, a vida... Como o pai que pensa e pensa e não fala nada, guarda sempre pra si”, mais uma das inúmeras consequências tóxicas que decorrem das noções de masculinidade em meio ao patriarcado.

Reflexões acerca da liberdade, do rompimento com as lógicas sociais de opressão e, portanto, do empoderamento feminino foram também elencadas no momento em que Virginia, Dália, Paula, Larissa, Giulia e Júlio constatarem meios pelos quais as realidades vivenciadas por nossas personagens poderiam ser ressignificadas ou, ao menos, colocadas em perspectiva. O destecer do relacionamento abusivo em que a tecelã se encontrava bem como as visões da esposa silenciada pelo marido puderam ser consideradas, de acordo com as reflexões de Giulia, como metáforas para o rompimento com o patriarcado na medida em que nossas personagens tomaram “consciência de sua situação de abuso”, puxando os fios como uma possibilidade recusa e recomeço tal qual sugeriu Larissa a suas colegas em sala – “Meninas, vamos puxar o fio!”.

Deste modo, chamo atenção para o fato de que a maior parte das contribuições nos processos de significação das narrativas lidas foram encabeçadas por garotas as quais, a seus modos, partilharam visões, sensações e muitas vezes vivências próprias com o restante das colegas – foram estas, por exemplo, que ao estabelecerem contato com a narrativa reivindicaram cópia do texto ou, ainda, a posse do livro, bem como as que mais integraram o protagonismo da voz nos momentos de leitura. Entretanto, as participações dos garotos, mesmo que menor

em quantidade, foram igualmente significativas ao desenrolar da atividade, expondo muitas das vezes tensões vivenciadas a partir dos eixos de gênero e sexualidade evocados pelas histórias. Uma cena que me pareceu exemplar nesse sentido foi a tensão vivenciada por Keyla e Paula quando são confrontadas pelos colegas Cleiton, Denis e Benjamin acerca do discurso de generalização dos perfis dos homens em suas vidas. As dinâmicas de enfrentamento e, portanto, de ofensas protagonizadas nesse episódio expõem ideias recorrentes em meio ao senso comum, as quais reproduzidas em sala de aula, evidenciaram como os temas acerca das padronizações de gênero se articularam e ganharam espaço e latência em meio a estas vivências escolares. As acusações de ambos os lados exprimiam o descontentamento acerca de elementos da masculinidade cis-heteronormativa bem como a associação unilateral deste tipo de socialização ao universo dos homens. Experiência que despertou em Keyla, Paula e Júlia o interesse na compreensão de conceitos relacionados ao debate sociológico acerca dos temas e que pareceu também suscitar questionamentos por parte dos meninos “ofendidos”.

Em face destas inúmeras reivindicações saliento, ainda, o descontentamento de muitas no que concerne às conjunturas atuais. Segundo Claudia, Flávio, Gabrielle, Júlio, a humanidade seria o grande problema da vida em sociedade ao passo em que não se tem “muita coisa boa salvar hoje em dia aqui na terra”. Neste ponto, a apologia à violência ganhou espaço em muitas das falas como quando se sugeriu, de diversas formas, o extermínio humano para que então os problemas fossem resolvidos. A partir disso, chamo atenção para o fato de que durante o ano letivo de 2019 muitas foram as manifestações de apoio às discursos genocistas, como quando um grupo de garotos insistiu em defender a ideia de que, para que as coisas pudessem melhorar no Brasil, seria necessário dizimar uma porcentagem da população⁹⁴. Deste modo, o grupo afirmou ser necessário um critério de escolha para que apenas a “escória” fosse eliminada e, com isso, sugeriram a dizimação da população encarcerada a qual “só gera prejuízo” – concepção literalmente evocada pelos estudantes. Quando questionados sobre o teor do discurso e sobre os princípios legitimados pela proposta, os garotos reivindicaram o seu “direito de expressão”, e acusaram-me de censura ao passo em que não permiti a exposição

⁹⁴ Sugestão que se ancorava na narrativa do filme *Os Vingadores: Guerra Infinita* (2018), a partir do anseio do personagem de Thanos em dizimar metade da população terrestre para preservar os recursos naturais e evitar a extinção da vida na terra.

do cartaz que haviam confeccionado com a defesa da ideia⁹⁵. Outro episódio pertinente foi o desenho de uma suástica em uma folha de prova da disciplina de física por parte de um aluno que, inclusive, não se sentiu constrangido em assinar sua atividade⁹⁶.

No que concerne a reflexões outras, saliento ainda a proposta de Dalia quando esta questiona sobre a veracidade bem como as ressonâncias dos conhecimentos encontrados nos livros. Ao constatar a especificidade e, portanto, a intencionalidade de muitos saberes que são tidos como inequívocos e absolutos, a garota prontamente sugeriu relações de poder e de dominação como os gérmenes destes discursos ao passo em que “as verdades podem ser criadas ou apagadas” na medida em que se perpetua “um conhecimento que tampa [os] buracos” que colocam em perspectiva a lógica destas dinâmicas de invisibilização e, portanto, dos interesses em jogo.

Por fim, a partir das vivências de leitura coletiva em sala, deparei-me com uma complexa gama de negociação de significados que abriram margens a debates acionados pelas próprias alunas, tomando contornos, inclusive, a partir de suas intenções, dúvidas e proposições. Com isso, vale a pena salientar a complexidade das lógicas pelas quais tais conversas se desenrolaram, pois, mesmo em meio a conversas paralelas, celulares luminosos, fones estridentes, observei diferentes formas de atenção e integração às conversas. Conversas que tiveram amplas ressonâncias ultrapassando os espaços de diálogo em questão, ao passo em que os temas reivindicados, os conceitos sociológicos sugeridos e as reflexões encabeçadas foram pontos nos quais me embasei para articular o planejamento do trabalho docente posterior o qual, por sua vez, visou contemplar todas (ou, ao menos a grande maioria) das demandas reflexivas propostas pelo trânsito de narrativas vivenciado.

Em última instância, as vivências literárias compartilhadas com minhas turmas em meio às aulas “convencionais” de sociologia demonstraram as potências bem como os limites pelos quais a leitura coletiva de narrativas literárias podem se

⁹⁵ No cartaz havia um desenho do personagem de Thanos e a seguinte frase em letras destacadas: “Eliminar a população encarcerada irá acabar com gastos desnecessários e, com isso, haverá investimento em outras áreas melhorando a qualidade de vida no país”.

⁹⁶ O professor da disciplina em questão é assumidamente homossexual e me relatou que quando recebeu a folha de prova em mãos pelo garoto, sentiu-se ameaçado e, por isso, não iria levar a cabo uma denúncia, pois, estava receoso com o que o garoto pudesse fazer em contrapartida. Afirmou, com isso, que iria esperar o fim do ano letivo e no próximo período escolar “faria de tudo” para não ser o regente da turma do garoto em questão.

articular enquanto metodologia de ensino. A subversão das regras gramaticais, a associação com conceitos já estudados, as tensões vivenciadas em sala, a submissão frente à expectativa de uma explicação fechada do texto, as discrepâncias em face das dinâmicas de leitura e do debate em cada grupo, o poder de “normatização” que minha voz encabeçava, a participação de alunas que raramente se manifestavam em sala, os múltiplos caminhos de significação percorridos, dentre tantos outros pontos de inflexão que surgiram em meio as essas múltiplas realidades vivenciadas, são elementos nos quais a sociologia escolar pôde se reivindicar enquanto uma possibilidade de reflexão próxima às vivências escolares e, principalmente, às vivências juvenis. Reafirmo, com isso, que o principal intuito elencado nessa investigação se reafirma ao passo em que todas as dinâmicas de negociação de significados e de perspectivas se ancoraram não apenas às “possibilidades psíquicas pessoais de cada uma [ao passo em que] ela é, de igual modo, consideravelmente ajudada – ou incomodada – pelas representações sociais disponíveis” (FERNANDEZ, 2006). Ao engendrar a fala e articular o encadeamento de associações, o eu e a outra pareceram se conectar por meio da reescrita de narrativas a partir daquilo que se lia em meio a uma conjuntura social, política, cultural e econômica vivenciada e, principalmente, significada de diversas maneiras. Ao colocar essas visões em trânsito, o debate sociológico pareceu mais inteligível e, com isso, próximo às estudantes ao passo em que, como fio conector, articulou as múltiplas histórias que foram compartilhadas, debatidas e, portanto, consideradas a partir de um olhar reflexivo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras está sob contínuas vigilâncias, questionamentos e ataques ao passo em que é foco de investidas conservadoras que vêm se legitimando em meio a um movimento que visa silenciar vozes atentas aos processos de dominação fundamentais ao estabelecimento de uma sociedade articulada sob a égide da exclusão. Em face desta realidade, vivenciamos um período no qual perspectivas científicas estão sendo progressivamente deslegitimadas por canais institucionalizados, tornando as dinâmicas de desvalorização da “outra” naturalizadas e perpetuadas muitas vezes por iniciativa estatais. Os impactos dessa conjuntura assolam as salas de aula de forma incisiva na medida em que o universo escolar (como uma importante instituição mediadora entre a esfera pública e a privada) se apresenta como lócus primordial às estas celeumas.

Deste modo, vale resaltar que como uma “disciplina escolar recente”, a sociologia encarna um componente curricular importante na recontextualização pedagógica em torno de concepções educacionais voltadas aos princípios democráticos (MEUCCI, 2015), sendo este o principal motivo pelo qual suas propostas didáticas são interpeladas bem como sua intencionalidade pedagógica constantemente questionada. Atentar-se a estas dinâmicas parece ser um profícuo exercício de compreensão sobre proposições estatais orientadas à promoção de equidade em um país historicamente demarcado por uma grande diversidade e desigualdade bem como sobre o próprio esgarçamento das lógicas de um projeto democrático (de educação) nacional. Isso porque o embate moral direcionado à sociologia e aos eixos de gênero e sexualidade no currículo básico aponta para disputas “no campo de produção e controle simbólico no que se refere à hegemonia político-moral” (LIMA, 2018, p. 33), movimento que associa a “composição de uma comunidade valorativa ampliada da sociedade brasileira” à decadência moral orientada ao extermínio dos “bons costumes” (Ibid, p. 207). Em meio este imbróglio, ao serem acusados de parciais, tais eixos curriculares são associados a “ideologias doutrinadoras” que devem ser eliminadas na medida em que compõem uma ameaça aos princípios da então “família tradicional”. Sendo o ideário de “ameaça” associado justamente ao intuito desnaturalizador e reflexivo que tais proposições articulam

enquanto perspectivas científicas acerca das relações de poder e dominação caras a uma sociedade sexista, racista, classista, binária e cis-heteronormativa (BIROLI, 2018).

A grande ofensiva conservadora que presenciamos vem, portanto, desconsiderando o aspecto humanitário de diretrizes educacionais orientadas ao rompimento com os discursos que enaltecem o sujeito hegemônico até então perpetuado nos currículos nacionais (CÉSAR, 2009). Opondo-se, inclusive, à própria opinião pública no momento em que desconsidera a percepção da grande maioria da população ao passo em que, segundo pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação em 2018, 55, 8% da população acredita que os eixos de sexualidade e gênero devem configurar parâmetros para o estabelecimento dos currículos nacionais⁹⁷.

Em face deste contexto, ao colocar em perspectiva os marcos epistêmicos que influenciam o modo como enxergamos o mundo e, ainda, como nos enxergamos nele, a presença do gênero e da sexualidade se compõe em ambiente escolar como um reposicionamento epistemológico que coloca em perspectivas esquemas mentais que nos orientam tanto em nível social quanto em nível individual (BENTO, 2011; LOURO, 2000; DINIZ; OLIVEIRA, 2014). Como já mencionado, inúmeras são as dificuldades que permeiam tais reflexões, sendo necessário ressaltar que estas resistências não se conjecturam unicamente fora dos “muros da escola”, pois, também são vivenciadas por entre as próprias experiências juvenis e escolares. Tratar de temas “delicados” que se vinculam à dimensão da intimidade reverbera muitas vezes como uma experiência peculiar para jovens que não se sentem a vontade ou, até mesmo, dispostas a colocar em perspectiva noções tão enraizadas. Destarte, saliento novamente o valor heurístico de toda esta conjuntura ao entendimento do desenho social, político, econômico e cultural mais amplo, de suas marcas em meio às construções identitárias juvenis e escolares sendo, ainda, das disputas e controvérsias que cercam o currículo nacional no que tange os conflitos entre concepções distintas de sociedade.

⁹⁷ Realizado em janeiro de 2018, nos moldes das pesquisas eleitorais, o levantamento foi feito pelo Instituto GPP; contudo, foi divulgado apenas no início de 2019, apresentando dados que ainda indicam que a maior parte da população brasileira, ou seja, 62, 6%, não sabe o que é, de fato, a “ideologia de gênero”. Para mais informações acessar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>. Acesso em 27/06/2019.

Entretanto, ao me orientar a um fazer docente contra-hegemônico e, ainda, articulado a partir dos princípios de uma prática pedagógica que se reivindica feminista, sugiro o espaço escolar como um ambiente dotado de potencialidades que rompam com a conformação unilateral das lógicas vigentes. Mesmo que em seu desenho institucional mais amplo os princípios de ajustamento e perpetuação das dinâmicas de hierarquização e subalternização de corpos, práticas e desejos tenham grande legitimidade, aponto para possíveis “brechas” nas quais insurgências podem vir a se articular (WALSH, 2014). E é justamente a esse panorama mais amplo ao qual minha proposta investigativa se articula, pois, (re)pensar metodologias de ensino se apresenta como um exercício fundamental às iniciativas pedagógicas que se proponham significativas, emancipatórias e reflexivas tanto dentro quanto fora das salas de aula. Salientando a relevância dos eixos curriculares que cercam os debates de gênero e sexualidade nas escolas, o que busquei foi lançar algumas ponderações acerca das potencialidades tanto da presença destas reflexões em ambiente escolar quanto das possibilidades de como compor um espaço de sociabilidade (HOOKS, 2015) cuja principal característica consiste em, através da narrativa literária e de suas leituras coletivas, construir possibilidades de deslocamento de perspectivas conformadas aos princípios da sociedade patriarcal.

Enquanto “metodologia de contorno”, as práticas de leitura vivenciadas em grupo favoreceram o compartilhamento de interpretações criando um contexto de diálogo reflexivo (LAJOLO, 2009) entre narrativas, interpretações e conceitos sociológicos. Em meio a estas dinâmicas, os textos pareceram colocar em perspectiva noções prévias que foram reivindicadas nos processos de atribuição de sentido, processo todo que abriu margens ao estabelecimento de uma dinâmica circular conjecturada a partir do trânsito de narrativas literárias bem como narrativas juvenis. Deste modo, atentando-me aos usos sociais associados às histórias lidas, o conceito de letramento foi tomado como elemento axial à proposta metodológica aqui defendida no momento em que abriu margens ao embasamento de uma vivência escolar permeada pela circulação de histórias que favoreceram o desenvolvimento de reflexões sociológicas de forma menos impositiva (movimento imprescindível ao debate de temas polêmicos, como os de gênero e sexualidade), possibilitando tanto uma experiência de análise macroestrutural tal como uma reorganização de si a partir de caminhos que não exclusivos, unilaterais e engessados. Talvez se possa dizer que, de fato, tais práticas de leituras

compartilhadas possibilitaram a transformação das aulas em algo próximo a “espaços transicionais” (PETIT, 2010) nos quais se constroem ativamente conexões entre o mundo interior e o exterior, possibilitando diálogos e, em alguma medida, reconciliações entre o íntimo e o público. Em outras palavras, uma atividade social de negociação de sentidos como prática polissêmica, coletiva, multívoca e polifônica (SEOANE, 2004) que pareceu ganhar espaço em meio às vivências estudantis a partir de novos (ou ao menos diferentes) tipos de interesse e engajamento.

Dito isso, saliento as potencialidades da mediação literária para a prática pedagógica feminista, prática esta que visa articular um reposicionamento de olhares frente às questões que cercam as dinâmicas de gênero e sexualidade por meio de elementos que façam sentido às vivências estudantis. As narrativas literárias entrelaçadas às narrativas destas jovens alunas sugeriram, enfim, um terreno fértil para o desenvolvimento de tais perspectivas, ou ao menos caminhos que podem ser melhor investigados futuramente. Em face destas considerações, aponto para a latência do trabalho aqui desenvolvido no que concerne aos inúmeros questionamentos que estas práticas pedagógicas suscitaram não só no que diz respeito à presença destes eixos curriculares em ambiente escolar, mas ainda acerca dos contornos de uma educação nacional permeada por inúmeras controvérsias e disputas. Em um olhar panorâmico, as dificuldades encontradas se apresentam como pontos de inflexão ao modo como a atividade discente ainda está muito ancorada em um ideário calcado no “mito pedagógico” (RANCIÈRE, 2002) mas, em contrapartida, disposta a ser redimensionada. Com isso, as experiências escolares aqui evocadas contrariam também discursos hegemônicos (recorrentes em meio ao senso comum e muitas vezes até mesmo ao “chão da escola”) que apontam para a carência do protagonismo estudantil, noções ainda muito atreladas aos ideários do conformismo e da passividade⁹⁸.

No que concerne aos espaços e possibilidades das reflexões de gênero e sexualidade na escola, percebo quão diversas foram as reivindicações das estudantes que, em meio às dinâmicas de leitura e significação coletiva,

⁹⁸ Noções fortemente atreladas às ofensivas à sociologia escolar, pois, partindo do princípio de que as práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e ao respeito possam “implicar algum tipo de dano aos seus filhos e ao seu direito de dar a eles a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (NAGGIB apud ROSENO e SILVA, 2017, p. 9), evidencia-se que estas frentes conservadoras partilham de uma concepção de ensino/aprendizagem calcada na pura transmissão e assimilação de informações a partir do momento em que alunas são percebidas como indivíduos extremamente manipuláveis.

encontraram espaços nos quais se sentiram à vontade em expor bem como em problematizar conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais que há muito são naturalizadas (até mesmo pela “maquinaria escolar”) ou, ainda, vivenciaram as ressonâncias destas realidades nas próprias práticas desenroladas em sala. Relatando estas experiências escolares, o que pretendi foi lançar algumas considerações sobre os possíveis caminhos a serem seguidos sem, no entanto, postular um protocolo engessado de aplicabilidade. Deste modo, saliento o engajamento e, ainda, a curiosidade epistemológica encabeçada pelas alunas com as quais compartilhei desses “encontros a partir da literatura” (HIRSCHMAN, 2011), encontros que por si só abriram diversas margens ao trabalho didático subsequente. Foi justamente a partir destas inúmeras reivindicações que reorientei meu plano docente, buscando conectar minha intencionalidade pedagógica às demandas suscitadas pelas turmas em questão. Deparei-me, portanto, com espaços de diálogo muito mais facilitados, pois, em certa medida cada turma e cada estudante se percebeu integrante de um processo na qual suas vozes puderam ser ouvidas e, principalmente, consideradas.

Ao questionarem sobre as alucinações da moça confinada em uma casa de campo, sobre a exploração sofrida pela tecelã dotada de poderes mágicos e, ainda, sobre os hábitos alimentares incomuns de uma pré-adolescente, histórias que em um primeiro momento pareciam distantes, alheias às realidades destas jovens leitoras, foram pouco a pouco ganhando contornos inteligíveis a partir de um exercício de alteridade encabeçado pelas próprias leitoras em questão. Os processos de significação das narrativas lidas não só ofereceram temas relevantes às conversas articuladas em cada experiência como também sugeriram novas formas de explorar estes temas ao se “estimular uma audácia imaginativa” (HIRSCHMAN, 2011, p. 42). Com isso, o que encontrei foram múltiplas interpretações, sensações, dúvidas e até mesmo devaneios suscitados pela curiosidade, pelo espanto e, ainda, pela confusão na tentativa de conectar as histórias lidas com a aula de sociologia que se desenrolava. A cada percepção compartilhada, perguntas lançadas, hipóteses sugeridas, criou-se em conjunto um sentido para estas experiências na mesma medida em que reflexões sociológicas foram pouco a pouco acionadas a partir das ideias elencadas pelas próprias estudantes que se dispuseram a essas aventuras narrativas. Saliento, portanto, a relevância das dimensões metafóricas dos textos lidos na medida em que estas

cederam margens a interpretações frutíferas na tentativa de se instaurar uma comunidade pedagógica orientada à construção coletiva (e significativa) do conhecimento. Experiências que reafirmaram o espaço e a latência de uma prática pedagógica orientada à práxis, ao passo em que a “teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária [pois] só cumpre sua função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossas teorizações para esse fim” (HOOKS, 2013, p. 85). Estabelecemos, com isso, maneiras conjuntas de produzir variadas interpretações, ao mesmo tempo particulares e comuns, que instigaram a contextualização tanto da narrativa em si quanto dos repertórios estudantis que tais conteúdos puderam suscitar. Destarte, neste empreendimento orientado às possibilidades do fazer docente, o que pretendi foi lançar algumas pistas sobre como articular contextos pedagógicos dialógicos nos quais se rompa com a invisibilização histórica de mulheres no campo de formulação de uma opinião pública intelectualizada na mesma medida em que se possibilita a construção coletiva de conhecimentos verdadeiros sobre as realidades das próprias leitoras. Ao extrapolar interpretações literais das histórias lidas, minha intenção foi abrir margens às reflexões elencadas por cada estudante em cada experiência considerando as múltiplas recepções estudantis. O resultado foi a descoberta de múltiplos e complexos processos de significação suscitados pelas leituras compartilhadas, contextos pedagógicos de transição entre modelos engessados de ensino e aprendizagem e, ainda, de estabelecimentos de conexões entre público e privado em meio a um processo de desnaturalização crucial ao pensamento das ciências sociais. Sujeitei-me a demandas estudantis das mais variadas possíveis, nas quais práticas de sociabilidade conectadas às dinâmicas de “zoação” expuseram tensões latentes a uma sociedade calcada na classificação e padronização de corpos, práticas e discursos bem como desafios e conformações às lógicas vigentes; reflexões sobre os impactos do sistema patriarcal em nível psicológico; ressonâncias da desigualdade de gênero no mundo do trabalho, na esfera doméstica; nos contornos das expectativas acerca dos ideários da maternidade e da paternidade; questionamentos sobre os mecanismos de conformação às conjunturas hegemônicas; silenciamento intelectual de indivíduos marginalizados historicamente; relativização de discursos e práticas culturais; construção das identidades de gênero e sexuais; direitos reprodutivos; empoderamento feminino; questionamentos acerca das configurações políticas atuais e, até mesmo, problematizações epistemológicas

acerca do sentido do conhecimento escolar. Reflexões que partiram das iniciativas estudantis e, com isso, cederam margens à significação do debate sociológico em meio ao universo escolar e juvenil, tornando possível, ainda, o estabelecimento de diálogos mais alargados com outras propostas disciplinares em meio à construção de um conhecimento mais sensível às demandas da vida real.

A partir destas considerações, saliento o fato de que como objeto de minha atividade docente e, ainda, de minha atividade cognoscente, este trabalho se desenvolveu a partir minha dupla inserção nestas salas de aula, aspecto este que cedeu contornos à investigação desenrolada tal qual uma sociologia da sociologia no ensino médio. Empreendimento intelectual que se justifica ao passo em que, como instâncias vinculadas da prática docente, o ensino e a pesquisa se colocam como dimensões cada vez mais intrínsecas ao ofício pedagógico, salientando a latência e a potencialidade de uma discussão inescapável sobre os sentidos de se ensinar e aprender sociologia na escola. Reivindico que minhas “experiências próximas” (GEERTZ, 1997) revelem aspectos importantes na compreensão das dinâmicas escolares sendo, ainda, que há a possibilidade de situá-las melhor em meio às experiências-distantes (Ibid), as quais dizem respeito às realidades mais amplas que cercam o universo educacional.

Em face de intensos questionamentos acerca da presença da sociologia nas escolas, este exercício parece ser uma possibilidade na qual se ancore os principais argumentos para o estabelecimento e valorização de nossa disciplina nos currículos, pois, como já mencionado, este é um espaços nos quais os embates que cercam as disputas por projetos de sociedade se articulam de forma intensa. Definir os paradigmas pelos quais as diretrizes educacionais se articulam é definir o modo pelo qual milhões de jovens brasileiras irão experienciar o ser, o estar e o pensar escolar, práticas estas que têm alcances que obviamente extrapolam os limites de qualquer instituição de ensino. Dotada de uma intencionalidade atrelada ao estabelecimento de uma sociedade mais atenta às relações desiguais que atingem grande parte da população brasileira, os eixos curriculares de gênero, sexualidade, classe e raça, por exemplo, reafirmam-se com contornos políticos bem delimitados em face da grande reação reacionária e antidemocrática que presenciamos na atualidade⁹⁹. Em

⁹⁹ Chamo atenção para o fato de que, a despeito do contexto mais amplo em que estamos inseridos, a ciência sociológica abre margens a diversos “incômodos”. Como uma forma de conhecimento que visa a “demolição” dos mitos, suas proposições encontram percalços em diversos contextos. Deste

consonância aos princípios de uma pedagogia libertária (FREIRE, 1996), a sociologia escolar na contemporaneidade coloca em perspectiva as próprias lógicas dessa disputa moral e semântica, disputa na qual ocupa um espaço que mesmo demarcado por constantes tensões também sugere inúmeras possibilidades – as próprias experiências aqui relatadas são grandes exemplos disso. Portanto, saliento que o grande potencial pedagógico embutido em minha investigação se atrele justamente a um de seus grandes empecilhos, pois, a metodologia de contorno aqui sugerida abre margens ao redimensionamento de reflexões científicas perseguidas em meio a uma cruzada moral que passa a ser colocada em xeque pelas próprias reivindicações estudantis conjecturadas no momento das leituras e das significações coletivas. Reivindicações que, em última instância, salientam e potencializam a permanência e as intencionalidades de nossa disciplina na educação básica enquanto elemento fulcral a um projeto democrático de sociedade, um espaço no qual se torne possível (re)encontros com as outras e consigo mesma por intermédio de um diálogo reflexivo que ultrapasse as contingências de tempo e espaço e transforme a construção do conhecimento em algo significativo às vivências escolares e juvenis.

modo, o intuito deste trabalho se orientou a reflexões acerca de alternativas metodológicas que não se prendem exclusivamente a um período de grandes ofensivas (mesmo embora sugiram grandes potencialidades quando desenroladas em meio a estes contextos).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. In: ZIZEK, Slavoj. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

AMERICO, Bruno; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas - o caso do Brasil**. Ensaio: avaliação política pública Educacional, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379 – 410, abril/junho, 2014.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BEZERRA, Rafael; ROMKO, Igor. **Sociologia e Literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino de sociologia**. Revista Urutágua/Revista Acadêmica Multidisciplinar, N. 35, dezembro/maio, 2016.

BIROLI, Flávia. **Reação conservadora, democracia e conhecimento**. Revista de Antropologia da USP. V. 61, N. 1, 2018.

BORNSTEIN, Kate. **Gender Outlaw: on men, women and the rest of us**. New York: Vintage Books, 1995.

BORTOLANZA, Ana. **A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores**. Horizontes – Revista de Educação. Dourados, MS. N. 32, V. 2, janeiro/junho de 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 11-16; 244-252; 336-341.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2006.

BUTLER, Judith. **Marcos de Guerra: las vidas lloradas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de aula, caderno de análise literária**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. **O ensino de sociologia e seus públicos**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, junho, 2018.

_____. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 23, e230027, maio, 2018.

_____; RUGGI, Lenitta. **Do fracasso da literatura ao sucesso do leitor: notas sobre leitura e ensino**. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (orgs.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Editora Base, 2012.

_____; RUGGI, Lennita; RUGGI, Júlia. **Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil**. Opinião Pública, Campinas, v. 24, n. 3, p. 523 –546, dezembro, 2018.

CASTAREDE, Marie-France. **La Voix et ses sortilèges**. Paris: Les Belle Letres, 2000.

CECHINEL, André. **Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura**. Rev. Bras. Educ. vol.24, Rio de Janeiro, agosto, 2019.

CÉSAR, Maria Rita. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, julho/outubro, 2018.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. In: LADEIRA, Julieta (org.). Contos Brasileiros Contemporâneos. São Paulo, Editora Moderna, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; SOUZA, Renata. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011.

DIAS, Adriana. **Observando o ódio. Entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane**. 366 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, 2018.

DINIZ, Débora; OLIVEIRA, Rosana. **Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, janeiro/março, 2014.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e Literatura no Brasil**. Estudos Avançado, 17 (49), 2003.

DUBAR, C. **A socialização**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 77-162.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização**. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, v.3, p. 27-33, 1998.

_____. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Capítulos 3, 4 e 5.

_____. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet.** Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, ANPED, p. 222-232, 1997.

ERIBON, Didier. **Reflexões Sobre a Questão Gay.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira.** Conferência no I Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais, São Paulo, 1954.

FERNANDEZ, Mirta Glória. **¿Dónde está el niño que yo fui?** Buenos Aires: Biblos, 2006.

FLORESTA, Nísia. **Liberdade e Educação para a mulher brasileira.** In: BUENO, André. Textos sobre a História das Mulheres. Rio de Janeiro: Ebook, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico.** In: O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GILMAN, Perkins Gilman. **O papel de parede amarelo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas. Racismo/sexismo epistêmico e os quatro**

genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. Revista Sociedade e Estado. V. 31. N. 1, janeiro/abril 2016.

GUSMÃO, Neusa. **Antropologia e educação: origens de um diálogo.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dezembro, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HANDFAS, Anita; POLESSA, Julia. **O Estado da Arte da Produção Científica sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica.** Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v.1, n.74, p.45-61, 2014.

HARVEY, Stephanie; GOUVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement.** USA: IRA, 2008.

HEDGES, Elaine. **Posfácio e notas.** In: GILMAN, Perkins Gilman. O papel de parede amarelo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HIRSCHMAN, Sarah. **Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos.** Buenos Aires: FCE, 2011.

JUSTO, Márcia; RUBIO, Juliana. **Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.4 n. 1, 2013.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina. (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

_____. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LIMA, Alexandre. **Uma Sociologia da experiência do ensino de sociologia: reflexões, práticas e história de vida.** 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dezembro, 2007.

MACEDO, Maria. **Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, janeiro/abril, 2019.

MARGUILIS, Mario. **La cultura de la noche: vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires.** Buenos Aires: Espasa Calpe, 1994.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultura.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005. p. 19-42.

MEUCCI, Simone. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente.** Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, setembro/dezembro, 2015.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, p. 725 - 748, 2017.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, setembro/dezembro, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PAVEL, Thomas. **Comment écouter la littérature.** Paris: Collège de France/Fayard, 2006.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método.** Horizontes Antropológicos, v. 20, n. 42, p. 377- 391, julho/dezembro, 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo.** São Paulo: Unifesp, 2017.

_____. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação.** Horizontes Antropológicos, v. 49, p. 149-176, 2017.

_____. **Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa.** In: 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, junho, 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

_____. **Muitas Palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais.** 2010. Ponto Urbe, 1, 2007.

PETIT, Michele. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2010.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSENO, Camila; SILVA, Janaína. **Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “escola sem partido”**. Itinerarius Reflections. Volume, 13, n. 2, Ano 2017

SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Epistemologias del sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

SCHEWEBLIN, Samantha. **Pássaros na boca**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEFFNER, Fernando. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio/agosto, 2011.

SEOANE, Silvia. **Tomar la palabra: apuntes sobre oralidad y lectura**. Conferência no Curso de Pós-Graduação em Literatura Infantil e Juvenil, CePa, Buenos Aires, 18/09/2004. Disponível em: <
<https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>>

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, julho/dezembro, 1995.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ileizi. **A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** In: Revista Cronos, Natal.

TAILLE, Yves. **Autoridade na escola.** In: AQUINO, Julio. Autoridade e autonomia na escola. São Paulo. Summus Editorial, 1999.

TEDESCHI, Losandro. **Os desafios da escrita feminina na história das mulheres.** In: Raído, Dourados, MS, v.10, n.21, janeiro/junho, 2016.

TIBURI, Marcia. **Prefácio: A política sexual da casa.** In: GILMAN, Perkins Gilman. O papel de parede amarelo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system i: capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteen century.** New York: Academic Press, 1974.

WINNICOTT, Donald. **Jeu et réalité.** Paris: Gallimard, 1975.

ANEXOS

ANEXO I – CHARLOTTE PERKINS GILMAN

Considerado um clássico da literatura feminista, *O papel de parede amarelo* foi publicado originalmente em fins do século XIX embora continue atual em suas questões. Obra da escritora e ativista norte-americana Charlotte Perkins Gilman (1860 – 1935), a narrativa em primeira pessoa conta a história de uma mulher forçada ao confinamento por seu marido (e também médico), que pretende curá-la de uma depressão nervosa passageira. Proibida de fazer qualquer esforço físico e mental, a protagonista fica obcecada pelos padrões/estampas do papel de parede do seu quarto e acaba “enlouquecendo” de vez.

Gilman participou ativamente da luta pelos direitos das mulheres em sua época e é autora de outros textos relevantes para o pensamento social do gênero como o clássico tratado *Woman and Economics*, considerado por muitas como um dos cânones dos Movimentos Feministas¹⁰⁰.

Desde sua publicação, o drama narrado por Gilman tem sido categorizado como uma narrativa de transtornos mentais, até mesmo uma história de terror e suspense aos moldes dos escritos de Edgar Allan Poe. Contudo, suas críticas contemporâneas apontam para o fato de que a narrativa vai muito além do delírio e da fantasia sendo, inclusive, “um dos raros textos literários de uma autora do século XIX que confrontam diretamente a política sexual das relações homem/mulher, marido/esposa” (HEDGES, 2016). No prefácio da obra, a filósofa Tiburi aponta para o fato de que

ora, toda mulher conhece o papel de parede amarelo e seu bizarro padrão. Muitas o rasgam e saem de dentro dele num ato de transgressão cujo preço é conhecido. Contemplá-lo e rasgá-lo são atos de desconstrução que podem levar além da casa. Sair dela continua não sendo fácil, mas é o convite que Gilman, em seu generoso gesto literário, nos faz ainda hoje (TIBURI, 2016, p.10).

¹⁰⁰ Para mais informações acessar: <http://loucura-por-leituras.blogspot.com/2017/04/resenha-o-papel-de-parede-amarelo.html>. Acesso em 13/04/2019.

ANEXO II – O PAPEL DE PAREDE AMERELO

Não sei por que escrevo isso.

Não é algo que eu queira fazer.

Não me sinto capaz.

E sei que John acharia um absurdo.

Mas tenho que expressar de alguma forma o que sinto e penso – é um alívio tão grande!

O esforço, contudo, está se tornando maior do que o alívio.

Agora, na maior parte do tempo, sinto uma preguiça terrível, e me deito com muita frequência.

John diz que não devo perder as forças e me faz tomar óleo de fígado de bacalhau e muitos tônicos e afins, para não falar de cerveja e vinho e carne mal passada.

Querido John! Ele me adora e detesta quando fico doente. Outro dia, tentei ter uma conversa franca e sensata com ele, e dizer o quanto gostaria que me permitisse fazer uma visita ao primo Henry e à Julia.

Mas ele disse que eu não estava em condições de ir, nem de suportar a visita quando chegasse lá; e a verdade é que não consegui apresentar muito bem as minhas razões, porque estava chorando antes mesmo de terminar.

Está cada vez mais difícil pensar direito. Acho que é essa debilidade nos nervos.

E meu querido John apenas me tomou nos braços, levou-me para a cima, deitou-me na cama, e sentou-se ao meu lado e leu para mim até minha mente ficar cansada.

Disse que eu era sua amada, seu consolo e tudo o que ele tinha, e que devo cuidar de mim mesma por amor a ele e manter-me saudável.

Ele me diz que ninguém além de mim pode me ajudar a sair deste estado; que devo usar minha força de vontade e meu autocontrole e não me entregar a fantasias tolas.

Tenho apenas um consolo: o bebê está saudável e feliz, e não precisa ocupar esse quarto infantil com seu horrendo papel de parede.

Se não tivéssemos ocupado, a abençoada criança estaria aqui! Que sorte ela teve! Bem, eu não gostaria que um filho meu, uma coisinha impressionável, vivesse num quarto assim, por nada neste mundo.

Nunca pensei nisso antes, mas é uma sorte que John tenha me instalado aqui, apesar de tudo. Posso suportar este quarto muito melhor que um bebê, não é?

É claro que agora não comento isso com ninguém – não sou tola a esse ponto. De todo modo, estou sempre alerta.

Há coisas nesse papel que só eu sei, e que ninguém mais virá a saber.

Para além do padrão em primeiro plano, as formas apagadas ficam mais claras a cada dia.

É sempre a mesma forma, só que muito repetida.

Parece uma mulher inclinada para a frente, rastejando em segundo plano. Não gosto disso nem um pouco. Fico imaginando... Começo a pensar... Como seria bom se John me levasse embora daqui!

É muito difícil falar com John sobre o meu caso, porque ele é tão inteligente e me ama tanto.

Mas fiz uma tentativa ontem.

Havia lua. A lua brilha por todos os lados, assim como o sol.

Por vezes detesto vê-la. Ela se move tão devagar, e sempre entra por uma janela ou outra.

John estava dormindo, e detesto acordá-lo, por isso fiquei quieta observando a lua no papel de parede ondulante até que tive medo.

A figura apagada em segundo plano parecia sacudir o padrão, como se quisesse sair.

Levantei-me sem fazer barulho e fui ver e sentir se o papel havia se mexido, e, quando voltei para cama, John estava acordado.

“O que foi, minha menina?”, disse ele. “Não fique andando por aí desse jeito, ou vai se resfriar.”

Pensei que era um bom momento para uma conversa, então disse a ele que não estava melhorando nada aqui e que desejava que ele me levasse embora.

“Por que, minha querida?”, perguntou. “Nosso aluguel só vence daqui a três semanas, e não vejo motivo para irmos embora. Os consertos lá em casa ainda não terminaram, e no momento não posso deixar a cidade. É claro que eu faria isso se

“você estivesse correndo qualquer tipo de perigo, mas você está realmente melhor, ainda que não perceba. Sei do que estou falando, querida, sou médico. Você está ganhando peso e cor, seu apetite melhorou, sinto-me muito mais tranquilo a seu respeito”.

“Não ganhei peso nenhum”, respondi, “e meu apetite talvez esteja melhor à noite, quando você está aqui, mas piora pela manhã, depois que você sai!”.

“Pobrezinha!”, disse John, abraçando-me com força. “Pode ficar doente o quanto quiser! Mas agora vamos dormir, para podermos aproveitar as horas de sol. Falaremos sobre isso amanhã!”.

“Então você não quer ir embora?”, perguntei, triste.

“Ora, como poderia, querida? São apenas mais três semanas, depois faremos uma pequena e agradável viagem durante alguns dias, enquanto Jennie termina de arrumar a casa. Estou falando sério, querida, você está melhor!”

“Talvez fisicamente...”, comecei, mas logo me interrompi, porque ele se endireitou e lançou-me um olhar tão severo e repreensivo que não pude dizer mais uma palavra sequer.

“Minha querida”, disse John. “Eu lhe imploro, pelo amor que tem a mim e ao nosso bebê, pelo amor que tem a si mesma, que nem por um momento permita que essa ideia lhe entre na cabeça! Não há nada tão perigoso, tão fascinante, para um temperamento como o seu. Trata-se de uma ideia falsa e tola. Não confia em minha palavra de médico?”.

Assim, é claro, não toquei mais no assunto, e sem demora fomos dormir. John deve ter pensado que eu adormeci primeiro, mas na verdade fiquei acordada durante horas, tentando determinar se os padrões em primeiro e segundo plano se moviam juntos ou separadamente.

Em um padrão como esse, à luz do dia, há uma falta de sequência, ele dá um salto-mortal para trás e nos faz voltar ao princípio. Dá-nos um tapa na cara, lança-nos ao chão e nos pisoteia. É como um pesadelo.

O padrão em primeiro plano é um arabesco florido, que faz lembrar um fungo. Pense em um cogumelo articulado, numa interminável fileira de cogumelos desabrochando e crescendo em convoluções infinitas – é mais ou menos isso.

Quero dizer, às vezes!

Há nesse papel uma peculiaridade marcante, algo que ninguém além de mim parece notar, que é o fato de que ele muda de conforme muda a luz.

Quando o sol desponta pela janela a leste – sempre observo a aparição desse primeiro e longo raio –, a mudança é tão rápida que mal posso crer.

É por isso que sempre o observo.

Sob a luz da lua – que brilha a noite toda quando é visível no firmamento –, eu jamais diria tratar-se do mesmo papel.

À noite, sob qualquer tipo de luz – à luz do crepúsculo, à luz das velas, à luz de lampiões ou à luz da lua, que é a pior –, transforma-se em grades! Estou falando aqui do padrão em primeiro plano, e a mulher que se esconde por trás dele torna-se tão evidente quanto pode ser.

Por muito tempo fui incapaz de distinguir o que era aquela coisa em segundo plano, aquele subpadrão indistinto, mas agora estou bastante certa de que se trata de uma mulher.

Durante o dia ela é discreta, calada. Imagino que seja o padrão que a mantenha tão quieta. É intrigante. Faz com que eu fique quieta durante horas

Agora passo muito tempo deitada. John diz que é bom para mim, que devo dormir o máximo que puder.

Na verdade adquiri o hábito por causa dele, porque ele me obrigava a dormir por uma hora depois de cada refeição.

Estou convencida de que é um hábito ruim, pois a verdade é que eu não durmo.

E isso instiga a mentira, porque não digo a ninguém que estou acordada... Nem pensar!

A verdade é que estou ficando com um pouco de medo de John.

Ele às vezes parece muito estranho, e mesmo Jennie tem um olhar inexplicável.

De vez em quando penso, como se fosse uma hipótese científica, que talvez seja o papel.

Em mais de uma ocasião, ao entrar subitamente no quarto, sob os mais inocentes pretextos, e sem que ele se desse conta que eu o estava observando, flagrei John olhando para o papel! E Jennie também. Uma vez, encontrei-a com a mão no papel.

Ela não sabia que eu estava ali, e quando lhe perguntei, com a voz serena, muito tranquila, de maneira mais comedida possível, o que estava fazendo com o papel, ela se virou como tivesse sido pega roubando e ficou muito zangada... E me perguntou por que eu a assustara daquele jeito.

Em seguida, disse que o papel manchava tudo que entrava em contato com ele, que tinha encontrado manchas amarelas em todas as minhas roupas e nas de John também, e que gostaria que fôssemos mais cuidadosos!

Não parece uma desculpa inocente? Mas sei que ela estava estudando o padrão, e estou decidida a que ninguém o decifre senão eu!

A vida agora é muita mais interessante. E isso porque tenho algo mais por que esperar, algo em pensar, algo para vigiar. De fato me alimento melhor e tenho andado mais tranquila.

John está tão contente em ver minha melhora! Outro dia ele riu e disse que eu parecia florescer, apesar do papel de parede.

Ri também, interrompendo-o. Não tinha a menor intenção de dizer a ele que era por causa do papel de parede – ele zombaria de mim. Talvez até quisesse me levar embora.

Mas não quero mais ir embora até decifrar o padrão. Temos ainda uma semana, acho que vai ser suficiente.

Estou me sentindo cada vez melhor! Não durmo muito durante a noite, pois é interessante demais observar os desdobramentos; durante o dia, porém, durmo bastante tempo.

Durante o dia, é cansativo e desconcertante.

Há sempre novos brotos de fungo, e novos tons de amarelo por todo o padrão. Não sou capaz de computá-los, embora o tenha tentado diligentemente.

Que amarelo mais estranho o desse papel! Faz-me pensar em todas as coisas amarelas que já vi – não as belas, como os ranúnculos, mas as velhas, repugnantes, vis.

Há outra coisa a respeito dele – o cheiro! Percebi-o no momento e que viemos para o quarto, mas com todo o ar fresco e toda a luz não era tão ruim. Agora tivemos uma semana de nevoeiro e chuva e, quer as janelas estejam abertas, quer não, o cheiro está sempre presente.

Ele se espalha por toda a casa.

Posso senti-lo na sala de jantar, esgueirando-se pelo salão, escondendo-se no vestíbulo, aguardando-me na sacada.

Ele penetra em meus cabelos.

Mesmo quando saio a cavalo, se viro a cabeça de repente, acabo por surpreendê-lo – lá está o cheiro!

E que odor peculiar! Passei horas tentando analisá-lo, tentando descobrir com o que se parece.

Não é ruim, a princípio. É muito suave. Mas é odor mais sutil e persistente que já conheci.

Neste tempo úmido e horrível, acordo à noite e o percebo pairando sobre mim.

No início fiquei incomodada. Pensei seriamente em atear fogo à casa – para destruir o cheiro.

Mas agora já me acostumei. A única coisa que consigo pensar é que se parece com a cor do papel! Um cheiro amarelo.

Há uma marca muito curiosa nesta parede, na parte de baixo, junto ao rodapé. Um risco que percorre todo o quarto, passando por trás de todos os móveis, exceto da cama. É comprido, retilíneo e borrado como se alguém o tivesse tentado apagar repetidamente.

Fico imaginando como foi feita e quem a fez e por quê. São voltas e voltas – voltas e voltas e voltas. Chego a ficar tonta!

Finalmente descobri uma coisa.

Depois de muitas noites observando – é à noite que o padrão mais se transforma –, finalmente descobri.

O padrão em um primeiro plano de fato se move... E não é de surpreender! A mulher ao fundo se balança!

Às vezes tenho a impressão de que são muitas mulheres, às vezes apenas uma, e ela rasteja a toda velocidade, e seu rastejar faz com que tudo balance.

Nos pontos mais iluminados ela se mantém quieta, e nos pontos mais sombrios segura as grades e as sacode com força.

E o tempo todo tenta escapar. Mas não há quem consiga atravessar esse padrão – ele é asfíxiante; acho que é por isso que tem tantas cabeças.

Assim que elas conseguem atravessar, o padrão as estrangula e as vira de cabeça para baixo, e faz com que seus olhos fiquem brancos!

Se essas cabeças fossem cobertas ou movidas não seria tão ruim.

Acho que essa mulher sai durante o dia!

E em segredo lhes digo o porquê – eu a vi!

Posso vê-la de cada janela deste quarto!

Sei que é a mesma mulher, porque está sempre rastejando, e a maior parte das mulheres não rasteja durante o dia.

Posso vê-la na longa alameda sombreada, rastejando para cima e para baixo. Posso vê-la sob as vinhas, rastejando por todo o jardim.

Posso vê-la na longa estrada sob as árvores, e quando passa uma carruagem ela se esconde sob as amoreiras.

Não a culpo nem um pouco. Deve ser muito humilhante ser flagrada rastejando à luz do dia!

Sempre tranco a porta quando rastejo durante o dia. Não posso rastejar durante a noite, pois sei que John imediatamente suspeitaria de alguma coisa.

E John tem andando tão estranho que prefiro não o irritar. Gostaria que ele fosse para outro quarto! Além do mais, não quero que ninguém além de mim ajude essa mulher a se libertar.

Muitas vezes, imagino se conseguiria vê-la de todas as janelas ao mesmo tempo.

No entanto, por mais rápido que eu me vire, só consigo vê-la de uma janela de cada vez.

E, ainda que sempre a veja, talvez ela rasteje mais rápido do que consigo me virar!

Já a observei, algumas vezes, lá longe, em campo aberto, rastejando tão depressa quanto a sombra de uma nuvem sob o vento.

ANEXO III – MARINA COLASANTI

Publicado em 2003, o conto *A moça tecelã* foi escrito por Marina Colasanti (1937) a partir de um jogo de palavras, símbolos e sentidos. Em meio à narrativa, a personagem principal é uma moça que tece e ao entremear lãs e cores constrói sua própria história no tear, transportando seus sonhos para a realidade. Contudo, ao se perceber infeliz desfaz todas suas construções, escolhendo voltar ao que era antes encabeçando uma história de entrega, amor, desencanto e recomeço.

Colasanti é uma escritora, jornalista e tradutora nascida na colônia italiana de Eritreia na África. Após o início da segunda guerra mundial, mudou-se com sua família para o Brasil, fixando-se no Rio de Janeiro. Nos anos 50 cursou a Escola Nacional de Belas Artes estudando pintura. Nos anos que se seguiram, trabalhou igualmente com o jornalismo e a literatura atuando ainda na esfera da comunicação como editora e escritora de crônicas, redatora e ilustradora. Seu primeiro livro foi lançado nos anos 60 e desde então publicou mais de 30 livros, entre histórias voltadas para o público infantil bem como enredos direcionados aos adultos.

ANEXO IV – A MOÇA TECELÃ

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo se sentava no tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidados de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbeado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

– Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

– Por que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, mediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal, o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

– É para que ninguém saiba do tapete – disse. E antes de trancar a porta a chave advertiu: – Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada lhe subiu o corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

ANEXO V – SAMANTA SCHWEBLIN

Publicado em 2008 em meio a uma antologia de contos, *Pássaros na boca* é uma obra da escritora argentina Samanta Schweblin (1978). Nascida em Buenos Aires, Schweblin é considerada uma das mais relevantes vozes da literatura latino-americana da atualidade, ganhando inclusive o prêmio *Casa de las Américas*. Mesmo embora seu trabalho seja constantemente associado aos escritos de Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges e Julio Cortázar, a autora afirma não sentir a presença do fantástico em seus trabalhos e que, portanto, não se considera continuadora da literatura fantástica típica de seu país. Em entrevista cedida à *BBC Mundo*¹⁰¹, Schweblin contou que aos 12 anos de idade parou de falar espontaneamente, pois, não se entendia com a própria língua e não sentia que o que queria dizer às pessoas era compreendido: “Ficava muito frustrada com a linguagem. Me chateava com a distância entre o que eu queria fazer, transmitir e o que, por fim, chegava ao outro”. Com isso, enxergou na literatura uma forma de voltar a ter voz e se fazer inteligível para o mundo.

Tal como a maioria de seus contos, *Pássaros na boca* trata de uma realidade aparentemente “normal” que vai pouco a pouco assumindo contornos insólitos e, até mesmo, perturbadores. Por meio de uma escrita sóbria e precisa, a autora afirma que o gosto pelos contos se justifica pela possibilidade de ir direto ao ponto e mostrar às leitoras o propósito da história, sendo possível que no momento da leitura o público faça parte do enredo e infira muitos aspectos não apenas ao final das obras mas, principalmente, em seu desenvolvimento. No conto que dá nome ao livro, encontramos uma realidade vivenciada por inúmeras mães e filhas, a da ausência parental; contudo, uma reviravolta força a aproximação do pai ao cotidiano de sua filha adolescente, forçando-o a se readaptar às responsabilidades até então negligenciadas.

¹⁰¹ Para mais informações acessar: <https://deliriumnerd.com/2019/05/21/samanta-schweblin-autoras-do-realismo-fantastico/>. Acesso em 03/11/2019.

ANEXO VI – PÁSSAROS NA BOCA

O carro de Silvia estava estacionado em frente à casa, com os faróis acesos. Fiquei parado, pensando se havia alguma possibilidade real de não atender à campainha, porém dava para escutar o jogo por toda a casa, então desliguei o televisor e fui abrir.

Silvia – eu disse.

Olá – respondeu ela, e entrou sem que eu conseguisse dizer nada. – Temos que conversar, Martín – apontou minha própria poltrona e eu obedeci, porque às vezes, quando o passado bate à porta e trata a gente quase como há quatro anos, volto a ser um imbecil. Ela também se sentou.

Você não vai gostar. É... É barra pesada – olhou o relógio – É sobre a Sara. Sempre é sobre a Sara – disse eu.

Sua filha tem sérios problemas. Você vai dizer que estou exagerando, que sou uma louca, todo esse papo, porém não temos tempo para isso. Venha até minha casa agora mesmo e vai ver com os próprios olhos. Falei que você iria. Sara está esperando.

O que está acontecendo?

Não vai levar nem vinte minutos. Depois não quero ouvir você dizer que ela não se integra à sua vida e toda essa merda.

Ficamos em silêncio um momento. Pensei em qual seria o próximo passo, até que ela franziu o cenho, levantou-se e foi até a porta. Vesti meu casaco e saí atrás dela.

Por fora, a casa parecia igual a sempre, com o gramado recém-cortado e as azaleias de Silvia caindo da sacada do quarto de casal. Cada um desceu de seu carro e entramos em silêncio. Sara estava sentada no sofá. Apesar de as aulas desse ano já terem acabado, ela vestia o uniforme do secundário, que a deixava parecida com essas normalistas das revistas pornô. Estava de pé, com as pernas juntas e as mãos sobre os joelhos, concentrada em algum ponto da janela ou do jardim, como se praticasse um dos exercícios de ioga da mãe. Eu me dei conta de que, embora já tivesse sido mais pálida e magra, agora transbordava saúde. Suas pernas e seus braços pareciam mais fortes, como se andasse fazendo exercícios

durante meses. Seu cabelo brilhava e tinha um leve rosado nas bochechas, como se fosse pintado, porém real. Quando me viu entrar, sorriu e disse:

Olá, papai.

Minha garota era realmente uma doçura, mas duas palavras eram suficientes para entender que algo ia muito mal com essa menina, algo certamente relacionado com a mãe. Às vezes penso que talvez devesse tê-la levado comigo, porém quase sempre penso que não. A alguns metros do televisor, próxima à janela, havia uma gaiola. Era uma gaiola para pássaros – de uns setenta, oitenta centímetros – pendente do teto, vazia.

O que é isso?

Uma gaiola – respondeu Sara, e sorriu.

Silvia me fez um sinal para que a seguisse até a cozinha. Fomos até a janela e ela se voltou para se certificar de que Sara não nos ouvia. Continuava em pé no sofá, olhando para a rua, como se nunca tivéssemos chegado. Silvia me falou em voz baixa.

Martín. Olha, você vai ter de levar isso com calma.

Tá, não fode, Silvia. O que está acontecendo?

Estou mantendo a Sara sem comer desde ontem.

Tá tirando uma com a minha cara?

Para que você veja com seus próprios olhos.

Ah, claro... Ficou louca?

Fez um sinal para que voltássemos ao *living* e apontou o sofá. Eu me sentei diante de Sara. Silvia saiu da casa e a vimos cruzar a janela e entrar na garagem.

O que acontece com sua mãe?

Sara ergueu os ombros, dando a entender que não sabia. Usava o cabelo negro e liso, preso num rabo de cavalo, e uma franja comprida que chegava quase até os olhos.

Silvia voltou com uma caixa de sapatos. Segurava-a firme, com ambas as mãos, como se fosse algo delicado. Foi até a gaiola, abriu-a, tirou da caixa um pardal muito pequeno, do tamanho de uma bola de golfe, enfiou-o dentro da gaiola e a fechou. Jogou a caixa no chão e a mandou para o lado com um chute, junto a outras nove ou dez caixas similares que se somavam sob a escrivaninha. Então Sara se levantou, seu rabo de cavalo reluziu de um lado e do outro da nuca, e foi até a gaiola dando pulos, como fazem as meninas com cinco anos a menos que ela. De

costas para nós, colocando-se na ponta dos pés, abriu a gaiola e tirou o pássaro. Não pude ver o que fez.

O pássaro piou e ela fez um pouco de força, talvez porque o pássaro tentasse escapar. Silvia tapou a boca com a mão. Quando Sara se voltou para nós o pássaro tinha sumido. Tinha a boca, o nariz, o queixo e as duas mãos cheias de sangue. Sorriu envergonhada, sua boca gigante se arqueou e abriu, e seus dentes vermelhos me obrigaram a levantar de um salto. Corri até o banheiro, tranquei a porta e vomitei na privada. Pensei que Silvia me seguiria e começaria a me culpar e a lançar acusações do outro lado da porta, mas nada fez. Lavei a boca e a cara, e permaneci escutando diante do espelho. Desceram algo pesado do piso superior. Abriam e fecharam a porta de entrada algumas vezes. Sara perguntou se podia levar com ela a foto da estante. Quando Silvia disse que sim sua voz já estava distante. Abri a porta com cuidado para não fazer barulho e saí ao corredor. A porta principal estava totalmente aberta e Silvia colocava a gaiola no assento traseiro de meu carro. Dei uns passos, com a intenção de deixar a casa gritando-lhes umas coisas, porém Sara saiu da cozinha para a rua e parei de repente para que não me visse. Trocaram um abraço. Silvia a beijou e enfiou-a no banco da frente. Esperei que voltasse e fechasse a porta.

Que merda...?

Leve-a. – Foi até o escritório e começou a esmagar e a dobrar as caixas vazias.

Santo Deus, Silvia, sua filha come pássaros!

Não aguento mais.

Come pássaros! Um médico a examinou? Que merda ela faz com os ossos? Silvia permaneceu olhando para mim, desconcertada.

Suponho que os engula também. Não sei se os pássaros... – disse e ficou pensando.

Não posso levá-la.

Um dia a mais com ela e me mato. Eu me mato, mas a mato antes.

Come pássaros!

Foi até o banheiro e se trancou. Olhei para fora através da janela panorâmica. Do carro, Sara me cumprimentou alegremente. Tentei me acalmar. Pensei em coisas que me ajudassem a dar alguns passos desajeitados rumo à porta, rezando para que esse tempo fosse suficiente para voltar a ser um homem

comum e atual, um sujeito puro e organizado, capaz de ficar dez minutos de pé no supermercado, diante da gôndola de enlatados, certificando-se de que está levando as ervilhas mais adequadas. Pensei em coisas acerca de pessoas que comem pessoas, então comer pássaros vivos não pareceu tão ruim. Também que, de um ponto de vista naturalista, isso era mais sã que a droga, e, socialmente, mais fácil de ocultar que uma gravidez aos treze. Contudo, acho que até o volante do carro, continuei a repetir come pássaros, come pássaros, come pássaros, e assim por diante.

Levei Sara para casa. Eu não disse nada na viagem e quando chegamos ela desceu suas coisas sozinha. Sua gaiola, sua mala – que tinham guardado no portamalas – e quatro caixas de sapatos como a que Silvia trouxera da garagem. Não pude ajudá-la com nada. Abri a porta e ali esperei que ela fosse e voltasse com tudo. Quando entramos, indiquei-lhe o quarto de cima. Depois que se instalou, fiz com que ela descesse e se sentasse à minha frente, na mesa da copa. Preparei dois cafés, mas Sara colocou de lado sua xícara e disse que não tomava infusões.

Você come pássaros, Sara – eu disse.

Sim, pai.

Mordeu os lábios, envergonhada, e disse:

Você também.

Você come pássaros vivos, Sara.

Sim, pai.

Pensei no que sentiria ao engolir algo quente e em movimento, algo cheio de penas e patas, e tapei minha boca com a mão, como fazia Silvia.

Passaram-se três dias. Sara permanecia todo o tempo sentada, espichada na poltrona com as pernas juntas e as mãos sobre os joelhos. Eu saía cedo para o trabalho e passava o tempo consultando na internet infinitas combinações das palavras “pássaro”, “cru”, “cura”, “adoção”. Sabia que ela continuava sentada lá, olhando para o jardim durante horas. Quando entrava em casa, ali pelas sete, e a via tal qual a imaginara durante todo o dia, meus pelos da nuca se arrepiavam e eu sentia vontade de sair e de deixá-la trancada à chave, hermeticamente fechada, como esses insetos que são caçados na infância e guardados em potes de vidro até que o ar acabe. Poderia fazer isso? Quando era garoto vi no circo uma mulher barbada que carregava ratos na boca. Mantinha-os assim um tempo, com a cauda se movendo entre os lábios fechados, enquanto caminhava diante do público, com

os olhos bem abertos. Agora pensava nessa mulher quase todas as noites, revirando-me na cama sem poder dormir, considerando a possibilidade de internar Sara num centro psiquiátrico. Talvez pudesse visitá-la uma ou duas vezes por semana. Poderia revezar com Silvia. Pensei nesses casos em que os médicos pedem certo isolamento do paciente, para distanciá-lo da família por uns meses. Talvez fosse uma boa opção para todos, porém não era certo que Sara pudesse sobreviver num lugar assim. Ou sim. De qualquer modo, sua mãe não permitiria. Ou sim. Não conseguia me decidir.

No quarto dia, Silvia veio nos ver. Trouxe cinco caixas de sapatos que deixou junto à porta de entrada, do lado de dentro. Nenhum dos dois disse nada a respeito. Perguntou por Sara e apontei o quarto de cima. Quando desceu, eu lhe ofereci café. Tomamos no *living*, em silêncio. Estava pálida e suas mãos tremiam tanto que fazia a louça tilintar a cada vez que tornava a apoiar a xícara no pires. Os dois sabíamos o que o outro pensava. Eu podia dizer “isso é culpa sua, é o que você conseguiu”, e ela podia dizer algo absurdo como “isso está acontecendo porque você nunca prestou atenção nela”. A verdade, porém, é que já estávamos muito cansados.

Eu me encarrego disso – disse Silvia antes de sair, apontando as caixas de sapatos. Eu não disse nada, mas lhe agradei profundamente.

No supermercado as pessoas enchiam seus carrinhos com cereais, doces, verduras e laticínios. Eu me limitava a meus enlatados e entrava na fila em silêncio. Ia ao supermercado duas ou três vezes por semana. Às vezes, mesmo que não tivesse nada para comprar, passava lá antes de voltar para casa. Pegava um carrinho e percorria as gôndolas pensando no que podia estar esquecendo. À noite, víamos televisão juntos. Sara espichada, sentada em seu lado do sofá, eu na outra ponta, espiando-a de vez em quando para ver se acompanhava a programação ou se mantinha outra vez os olhos cravados no jardim. Eu preparava comida para dois e a levava ao living em duas bandejas. Deixava a de Sara diante dela, e lá a comida ficava. Ela esperava que eu começasse e então dizia:

Com licença, papai.

Levantava, subia até seu quarto e fechava a porta com delicadeza. A primeira vez baixei o volume da televisão e esperei em silêncio. Ouviu-se um piado agudo e curto. Alguns segundos depois as torneiras do banheiro, e a água correndo.

Às vezes ela descia uns segundos depois, perfeitamente penteada e serena. Outras vezes tomava uma ducha e descia diretamente de pijama.

Sara não queria sair. Estudando seu comportamento, pensei que talvez sofresse de algum princípio de agorafobia. Às vezes eu colocava uma cadeira no jardim e tentava convencê-la a sair um pouco. Mas era inútil. Conservava sem sombra de dúvida uma pele radiante de energia e estava cada vez mais bonita, como se passasse o dia se exercitando sob o sol. De vez em quando, ao fazer minhas coisas, encontrava uma pena. No chão, perto da porta, atrás da lata de café, entre as cobertas, ainda úmida na pia da cozinha. Eu a recolhia, tomando cuidado para que ela não me visse fazendo isso, e a jogava na privada. Às vezes a observava ir com a água. Às vezes a privada voltava a se encher, a água se aquietava outra vez feito um espelho, e eu permanecia ali observando, pensando se seria necessário voltar ao supermercado, se realmente era algo justificável encher os carrinhos com tanto lixo, pensando em Sara, e no que haveria com o jardim.

Uma tarde Silvia ligou para avisar que estava de cama, com uma gripe feroz. Disse que não podia nos visitar. Que não podia nos visitar significava que não podia trazer mais caixas. Perguntou se eu conseguia me virar sem ela. Perguntei se ela tinha febre, se estava comendo bem, se tinha ido ao médico e, quando a notei suficientemente ocupada com as respostas, disse que precisava desligar e desliguei. O telefone voltou a tocar, porém não atendi.

Vimos televisão. Quando eu trouxe minha comida, Sara não se levantou para ir a seu quarto. Olhou o jardim até que terminei de comer, depois voltou à programação.

No dia seguinte, antes de voltar para casa, passei no supermercado. Coloquei algumas coisas no meu carrinho, o de sempre. Passei entre as gôndolas como se fizesse um reconhecimento do mercado pela primeira vez. Parei na seção de mascotes, onde havia comida para cães, gatos, coelhos, pássaros e peixes. Conferi alguns alimentos para ver de que se tratava. Li do que eram feitos, as calorias que forneciam e as medidas recomendadas para cada raça, peso e idade. Depois fui à seção de jardinagem, onde só havia plantas com ou sem flor, vasos e terra, de modo que voltei outra vez à seção de mascotes e fiquei ali pensando no que faria a seguir. As pessoas enchiam seus carrinhos e se moviam, desviando de mim.

Anunciaram nos alto-falantes a promoção de laticínios do Dia das Mães e tocaram uma canção sobre um sujeito que estava cheio de mulheres, mas sentia falta de seu primeiro amor, até que finalmente empurrei o carrinho e voltei à seção de enlatados.

Essa noite Sara demorou para dormir. Meu quarto fica debaixo do dela, e a escutei caminhar com passos nervosos, deitar-se, voltar a levantar. Perguntei a mim mesmo em que condições estaria o quarto, não subira desde que ela chegara, talvez o lugar estivesse um verdadeiro desastre, um curral cheio de sujeira e penas.

Na terceira noite depois da ligação de Silvia, antes de voltar para casa, detive-me a ver as gaiolas de pássaros penduradas dos toldos de uma veterinária. Nenhum se parecia com o pardal que vira na casa de Silvia. Eram coloridos, e em geral um pouco maiores. Fiquei ali um tempinho, até que um vendedor se aproximou para perguntar se eu estava interessado em algum pássaro. Disse que não, que de maneira nenhuma, que estava só olhando. Permaneceu ali perto, movimentando caixas, olhando para a rua, depois entendeu que eu realmente não compraria nada e regressou ao balcão.

Em casa, Sara esperava no sofá, espichada em seu exercício de ioga. Nós nos cumprimentamos.

Olá, Sara.

Olá, papai.

Estava perdendo suas bochechas rosadas e já não estava tão bem como nos dias anteriores.

Papi... – disse Sara.

Engoli o que estava mastigando e baixei o volume da televisão, duvidando que realmente estivesse falando, mas ali estava ela, com suas pernas juntas e mãos sobre os joelhos, olhando para mim.

Que foi? – perguntei.

Você gosta de mim?

Fiz um gesto com a mão, acompanhado de um assentimento. No conjunto, tudo significava que sim, que evidente que sim. Era minha filha, não? E ainda assim, por via das dúvidas, pensando sobretudo no que minha ex-mulher teria considerado “o correto”, eu disse:

Sim, meu amor. Claro.

E então Sara sorriu uma vez mais, e olhou para o jardim durante o resto da programação.

Voltamos a dormir mal, ela passeando de um lado para outro do quarto, eu dando voltas em minha cama até acabar adormecendo. No dia seguinte liguei para Silvia. Era sábado, mas ela não atendia ao telefone. Liguei mais tarde, e também por volta do meio-dia. Deixei uma mensagem, porém ela não respondeu. Sara permaneceu a manhã inteira sentada no sofá, olhando para o jardim. Tinha o cabelo um pouco desarrumado e já não se sentava tão espichada; parecia muito cansada. Perguntei-lhe se estava bem e ela disse:

Sim, papai.

Por que não sai um pouco para o jardim?

Não, papai.

Pensando em nossa conversa da noite anterior, me ocorreu que podia lhe perguntar se gostava de mim, mas logo em seguida isso me pareceu uma estupidez. Tornei a ligar para Silvia. Deixei outra mensagem. Em voz baixa, cuidando para que Sara não me ouvisse, disse para a secretária eletrônica:

É urgente, por favor.

Esperamos sentados cada um em sua poltrona, com a televisão ligada. Algumas horas mais tarde, Sara disse:

Com licença, papai.

Trancou-se em seu quarto. Desliguei a televisão e fui até o telefone. Levantei o fone uma vez mais, ouvi o sinal e desliguei. Fui de carro até a veterinária, procurei o vendedor e lhe disse que necessitava de um pássaro pequeno, o menor que tivesse. O vendedor abriu um catálogo de fotografias e disse que os preços e a alimentação variavam de uma espécie para outra. Golpeei a bancada com a palma da mão. Algumas coisas saltaram sobre o balcão e o vendedor ficou em silêncio, olhando para mim. Apontei um pássaro pequeno, escuro, que se mexia nervoso de um lado para outro em sua gaiola. Cobraram-me cento e vinte pesos e o entregaram em uma caixa quadrada de papelão verde, com pequenos orifícios ao redor e, na tampa, um folheto do criador com a foto do pássaro na frente e um saco grátis de alpiste, que não aceitei.

Quando voltei, Sara continuava trancada. Pela primeira vez desde que ela estava em casa, subi e entrei no quarto. Estava sentada na cama diante da janela aberta. Olhou para mim, mas nenhum dos dois disse nada. Estava tão pálida que

parecia adoentada. O quarto estava limpo e ordenado, a porta do banheiro entreaberta. Havia umas trinta caixas de sapato sobre a escrivaninha, todas desmontadas – de modo a não ocupar tanto espaço – e empilhadas ordenadamente umas sobre as outras. A gaiola estava pendurada, vazia, perto da cama. No criado-mudo, perto do suporte, o porta-retratos que trouxera da casa da mãe. O pássaro se moveu e suas patas puderam ser ouvidas sobre o papelão, contudo Sara permaneceu imóvel. Deixei a caixa sobre a escrivaninha, saí do quarto e fechei a porta. Então percebi que não me sentia bem. Eu me apoiei na parede para descansar por um momento. Olhei o folheto do criadouro, que ainda carregava nas mãos. No verso havia informações acerca dos cuidados com o pássaro e de seus ciclos de procriação. Ressaltavam a necessidade da espécie de estar em casal nos períodos férteis e as coisas que podiam ser feitas para que os anos de cativo fossem os mais amenos possíveis. Ouvi um piado breve, e depois a torneira da pia do banheiro. Quando a água começou a correr, senti-me um pouco melhor e soube que, de alguma forma, eu me viraria para descer a escada.