



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

JOHNE PAULINO BARRETO

**A LEITURA DE POEMAS DE CATULO SOBRE A HOMOAFETIVIDADE E A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

JOHNE PAULINO BARRETO

**A LEITURA DE POEMAS DE CATULO SOBRE A HOMOAFETIVIDADE E A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS**

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica, para obtenção do grau de Graduação de Letras.

Orientadora: Prof^a. Ms. Viviane Moraes de Caldas

CAMPINA GRANDE – PB

2014

JOHNE PAULINO BARRETO

**A LEITURA DE POEMAS DE CATULO SOBRE A HOMOAFETIVIDADE E A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS**

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica, para obtenção do grau de Graduação de Letras.

Aprovada em://

Resultado: _____

Banca examinadora:

Prof^a. Ms. Viviane Moraes de Caldas - orientadora

Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Universidade Federal de Campina Grande

Prof^o. Esp. Alessandro Giordano

Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que me capacitou e me deu toda força para eu superar os obstáculos da vida.

Aos meus pais que me ensinaram a buscar meu sonho e acreditaram sempre em mim.

A minha irmã, Tatiana Paulino Barreto, que sempre esteve presente na minha vida.

A minha prima querida, Valquíria da Silva Souza que, desde eu menino, me incentivou a vencer na vida. Foi ela quem me instigou a gostar dos livros e a apaixonar-se pelas

Letras.

A Givanildo Medeiros da Silva, pela compreensão das minhas várias ausências na sua vida, por eu sempre estar ocupado, produzindo a monografia, pela presença sempre na minha vida.

A minha orientadora, Viviane Moraes, pela paciência que teve para comigo, pela belíssima dedicação nas orientações, por ter conseguido despertar em mim o interesse pela Literatura Latina.

A todos os meus amigos de curso, principalmente os amigos da turma 2010.1, em especial a Amanna de Paula, Sabrina Soares e Cláudia Regina. Obrigado, amigas, por sempre terem me dado forças.

A todos os meus amigos do dia-a-dia que, direta ou indiretamente, acreditaram em mim e na minha vitória, como, por exemplo, Dayane Almeida, Thiago Pereira e Íris Mendes.

A todos os meus ex e atuais professores, por terem conseguido essa vitória juntamente comigo, a exemplo de Lúcia Badu, Adrina Seabra, Josiana Bezerra, Graça Almeida, Vivian Monteiro e Marta Nóbrega.

*Observai as aves do céu: não semeiam, não colhem, nem ajuntam em celeiros;
contudo, vosso Pai celeste as sustenta.*

MATEUS 6: 26

RESUMO

A presente pesquisa reforça a ideia do ensino da literatura como meio para possíveis discussões, na sala de aula, sobre temas considerados tabus. Através de três poemas de Catulo (48, 81, e 99) e da cultura da Roma Antiga, discutiremos acerca da homoafetividade. Após isso, levaremos à sala de aula esses poemas, a fim de que haja uma discussão sobre essa temática, de modo que possamos fazer com que os alunos reflitam e discutam sobre a relação de pessoas do mesmo sexo, e, com isso, formar cidadãos crítico-reflexivos atingindo o objetivo do ensino da literatura previsto tanto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), como nos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) – documentos que regulamentam o ensino de literatura no nível médio, no Brasil. Portanto, objetivamos nessa pesquisa (1) Inserir no cotidiano dos alunos a leitura de textos latinos com o tema sobre a homoafetividade em três poemas de Catulo; (2) Estimular os alunos à leitura, possibilitando a formação de leitores crítico-reflexivos; (3) Sugerir formas de trabalhar, em sala de aula, o tema homoafetividade a partir de textos da literatura latina. Nosso *corpus* é constituído pelas discussões em sala de aula a partir da leitura dos poemas de Catulo; e pelas atividades escritas aplicadas no último encontro da nossa intervenção. Apoiamo-nos em André (2006), para discutirmos acerca da homoafetividade na cultura da Roma Antiga e em alguns textos da literatura latina; Compagnon (2003) e Jauss (1979) nos serviram de base para os estudos sobre a recepção de textos literários. Os documentos parametrizadores, citados acima, nos auxiliaram não só a refletir sobre o ensino da literatura no nível médio, assim como pensar em atividades para se trabalhar o texto literário com os alunos. O resultado dessa pesquisa nos mostra que é possível trabalhar, na sala de aula, temas considerados tabus a partir da literatura latina, e que os alunos tiveram facilidades em recepcionar os textos latinos. A leitura, quando é trabalhada de maneira compartilhada e dialogada, permite que os alunos envolvam-se ativamente no processo de significação do texto, sentindo-se à vontade para expressar a sua opinião. Por fim, concluímos que os alunos estão em contato diariamente com o novo e com modificações no ensino e, por isso, devemos levar à sala de aula a realidade social, instigando-os a ler desde a literatura latina, até a literatura brasileira.

Palavras-chaves: Literatura latina, Catulo, ensino de literatura.

ABSTRACT

This research reinforces the idea of teaching literature as a means for possible discussions, in the classroom, on taboo topics. Through three poems of Catullus (48, 81, and 99) as well as the culture of Ancient Rome, we discuss the theme homo-affectivity. After that, we take to the classroom these poems in order to debate about the referred topic, so we can make the students reflect and discuss about the relationship between people of the same sex, thus forming critical citizen – reaching the goal of teaching literature in accordance with both the *Curriculum Guidelines for Secondary Education* (OCEM, 2006) and the *Curriculum Frameworks for Secondary Education in Paraíba* (2006). Such documents regulate the teaching of literature in secondary education in Brazil. Therefore, this study aims at (1) Inserting into the daily lives of students Latin texts related to the theme homo-affectivity through three poems of Catullus; (2) Encouraging students to read, thus contributing to the formation of critical- reflective readers; (3) Suggesting ways of working in the classroom the theme homo-affectivity through texts of Latin literature. Our corpus consists of discussions in the classroom after reading the poems of Catullus, and of the written activities implemented in the last meeting of our intervention. We are theoretically grounded on both André (2006) and some texts of Latin literature to discuss the homo-affectivity in Ancient Rome culture, and also on Compagnon (2003) and Jauss (1979) to study about the reception of literary texts. The regulatory curriculum documents before above helped us not only to reflect upon the teaching of literature in secondary education, but also to think of activities to work the literary text with the students. The result of this research showed that it is possible to work taboo topics in the classroom using Latin literature, and that the students had a good reception to Latin texts. When reading is shared in a dialogic way, it allows students to engage actively in the process of conveying meaning and makes them feel free to express their opinion. Finally, we conclude that students are in daily contact with new situations and constant modifications in teaching. Therefore, teachers should bring to classroom students' social reality, encouraging them to read from the Latin literature to the Brazilian one.

Keywords: Latin Literature, Catullus, teaching literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A HOMOAFETIVIDADE NA CULTURA E EM ALGUNS TEXTOS DA LITERATURA DA ROMA ANTIGA	14
1.1 A relação homoafetiva: Uma questão de poder e de afeto.....	14
1.2 O envolvimento amoroso entre pessoas do mesmo sexo em alguns textos da literatura latina.....	20
2. CATULO: O POETA DO AMOR ARREBATADO	24
2.1 O poeta das poesias intimistas e amorosas.....	24
2.2 Uma leitura dos poemas 16, 48, 81 e 99 de Catulo.....	26
3. O PAPEL DO LEITOR E O ESTUDO DA LITERATURA NA ESCOLA	31
3.1 O leitor como peça fundamental na construção do sentido de um texto literário.....	31
3.2 O ensino da literatura: Os documentos parametrizadores e o trabalho com temas tabus.....	34
4. A REFLEXÃO, NA SALA DE AULA, SOBRE O COMPORTAMENTO SOCIAL ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA LEITURA DOS POEMAS HOMOAFETIVOS DE CATULO	42
4.1 A literatura na sala de aula: trabalhando conceitos dessa arte, gênero lírico e os poemas homoafetivos de Catulo.....	42
4.2 O trabalho com o texto literário a partir de questões reflexivas	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	62
Anexo 1.....	62
Anexo 2.....	67

INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos presenciando vários acontecimentos no que diz respeito aos direitos e aos deveres de pessoas que se encontram em uma relação homoafetiva, seja pela mídia, mostrando isso através de novelas e jornais, ou até mesmo por leis, que estão sendo implantadas a favor da legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo.

O termo homossexualidade, para a sociedade contemporânea, parece ser mais aceito do que homossexualismo, pelo fato de aquele implicar numa ideia mais ampla e menos preconceituosa, enquanto este remete à ideia de doença, advinda do século XIX. Porém, como afirma Costa (1992), havia certa insatisfação no termo homossexualidade, como também no termo gay, pelo fato de essas duas palavras passarem pela ideia de questão identitária, algo que caracterizasse pessoas que praticam relações afetivas e sexuais.

Para pôr fim a essa ideia, Costa (op.cit.) propõe o termo homoerotismo com o objetivo de desfazer as concepções ligadas às noções de homossexualismo ou homossexualidade. Para o autor, a noção de homoerotismo é mais adequada por descrever as práticas ou desejos dos homoeróticos em sua pluralidade e desconstruir qualquer visão essencialista ou patológica. Ele ainda afirma que esses termos anteriores relacionam-se à doença, ao crime e, até mesmo, a uma marca subjacente a todos os sujeitos cuja orientação sexual tende ao amor entre pessoas do mesmo sexo biológico.

Oliveira (2006), discordando do termo homoerotismo elaborado por Costa (que nega as ideias do século XIX, como doenças físicas ou psicológicas, mas remete a um dos aspectos de preconceito contra gays que é o interesse e prática sexuais exagerados), cria a palavra homoafetividade para realçar o aspecto que não é de ordem, nem tão pouco sexual, e sim da afetividade, o afeto independente do sexo do par. Ou seja, a ideia deste termo implica numa relação vinculada ao afeto, ao

acontecimento de uma pessoa se sentir bem sexualmente, amorosamente e psicologicamente com outra do mesmo sexo.

Essa prática homoafetiva é realizada desde a Antiguidade, como, por exemplo, na Roma Antiga. Então, para se tratar do tema acerca da homoafetividade na Roma Antiga, faz-se necessário que reflitamos sobre a condição social dos romanos e a noção que eles tinham de masculinidade naquela época. A sociedade era totalmente dominada pelos homens detentores de poder (*pater familias*), que possuíam escravos para a realização de diversas atividades. Na cultura romana, essa relação diz respeito a uma questão de poder, que era exercido, no ato sexual, pelo *pater familias* (dominador), como forma de expressar o seu poder diante do seu escravo (dominado).

A relação homoafetiva também se fazia presente na literatura latina e alguns autores, como Catulo, Tibulo, Ovídio, Virgílio, por exemplo, apresentaram, em alguns de seus textos, o envolvimento amoroso e afetuoso entre pessoas do mesmo sexo. Afetuoso? Sim. Temos, por exemplo, nos textos de Catulo, poeta conhecido como arrebatador de amores, o envolvimento amoroso e afetivo entre dois homens, pautado somente no carinho e no afeto entre eles.

Para entender melhor esse envolvimento amoroso e afetuoso entre pessoas do mesmo sexo, é importante que nossos alunos saibam que a relação homoafetiva existiu desde a Antiguidade e que essa relação foi registrada por grandes escritores clássicos. Dessa forma, a partir de alguns textos da literatura latina, nossos alunos podem ter uma visão geral de como a homoafetividade realizava-se naquele dado momento da história antiga e, com isso, fazer comparações desse contexto com a realidade atual, a fim de se compreender melhor as transformações da sociedade.

Sabe-se, no entanto, que o foco do estudo da literatura no ensino médio não é a literatura latina, porém os professores podem se utilizar dela (uma vez que há nela vários textos retratando a relação entre pessoas do mesmo sexo) para desmistificar preconceitos implantados pela sociedade e, assim, fazer com que seus alunos possam conviver, sem preconceito e com tolerância, com as escolhas das outras pessoas.

Além disso, em alguns momentos, para que o aluno possa compreender a literatura brasileira, este deve recorrer ao conhecimento da literatura latina para entender com mais clareza as produções escritas brasileiras. Por exemplo, a ideia do trágico em José de Alencar, alguns contos de Machado de Assis, o texto dramático de Ariano Suassuna, Alguns poemas de Raimundo Correia, dentre outros. Esses autores produziram seus textos espelhando-se ora nos personagens da literatura latina, ora no enredo de alguns textos de autores desta literatura.

A partir dessa reflexão sobre o ensino da literatura latina na sala de aula, iremos trabalhar três poemas de Catulo (48, 81 e 99), no ensino médio, e as questões de pesquisa deste trabalho monográfico são: 1) É possível trabalhar, na sala de aula, o tema da homoafetividade através da leitura de três poemas de Catulo? 2) Como ocorre a recepção desses textos latinos pelos alunos do 1º ano do ensino médio?

Para responder essas perguntas, temos como objetivo geral estudar o tema da homoafetividade nestes três poemas (48, 81, e 99) de Catulo, poeta latino. A partir dessa proposta, temos os seguintes objetivos específicos: (1) Inserir no cotidiano dos alunos a leitura de textos latinos com o tema sobre a homoafetividade em três poemas de Catulo; (2) Estimular os alunos à leitura, possibilitando a formação de leitores crítico-reflexivos; (3) Sugerir formas de trabalhar, em sala de aula, o tema homoafetividade a partir de textos da literatura.

Para realização de nossa intervenção, contamos com a colaboração dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio de uma escola Estadual da cidade de Campina Grande. A fim de nos orientar em nosso trabalho, lançamos mão dos estudos de André (2006), Puccini-Delbey (2007) e Robert (1995), Jauss (1979), Pinheiro (2008), dentre outros.

Ao final de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que é possível realizar uma leitura e discussão de textos da literatura latina sobre a homoafetividade, na sala de aula, com alunos do nível médio. Através de leitura de textos compartilhada e discussão sobre eles, o aluno pôde refletir sobre como era retratada a relação de

pessoas do mesmo sexo nos poemas. Interpretando os três poemas de Catulo, comparando-os, identificando os adjetivos e a voz desses poemas, os alunos interpretaram e, por fim, debateram sobre a temática e como ela é vista nos dias de hoje, em especial a homoafetividade no Brasil.

Os capítulos dessa monografia têm conteúdos referentes ao estudo da cultura e da literatura da Roma Antiga, ao ensino da literatura e à Estética da Recepção. O primeiro capítulo abordará como ocorria o envolvimento sexual e amoroso entre pessoas do mesmo sexo na cultura romana, bem como retratará a homoafetividade em alguns textos da literatura latina. No segundo capítulo, faremos uma apresentação breve da biografia de Catulo e análises de alguns poemas dele sobre homoafetividade. No terceiro capítulo, discorreremos sobre algumas teorias sobre a Estética da Recepção, para estudarmos o papel do leitor durante a leitura de uma obra literária. E, no quarto e último capítulo, mostraremos como foi a intervenção a nossa intervenção, bem como a recepção dos textos homoafetivos pelos alunos do 1º ano do ensino médio.

1. A HOMOAFETIVIDADE NA CULTURA E EM ALGUNS TEXTOS DA LITERATURA DA ROMA ANTIGA

O capítulo a seguir apresentará como ocorria o envolvimento sexual e amoroso entre homens na cultura romana e trará, também, alguns textos da literatura latina, cujo tema abordado refere-se à homoafetividade.

1.1 A relação homoafetiva: uma questão de poder e de afeto

Discutir sobre a homoafetividade na Roma Antiga implica refletir sobre a condição social dos romanos e a noção de masculinidade. A sociedade era totalmente dominada pelos homens detentores de poder (*pater familias*), que possuíam escravos para a realização de diversas atividades. Com isso, esperava-se que o homem livre, para mostrar sua posição e voz perante a sociedade, tivesse de ter iniciativa e espírito de liderança, mostrando-se sempre ser ativo e dominador. Essa relação de poder, de ser ativo e dominador, se fazia presente também na relação sexual - como mostram Maia e Maia (2005):

O homem deveria ser sempre ativo, enquanto escravos e mulheres deveriam ser passivos. Devemos entender que ser ativo sexual significava penetrar e ser passivo significava ser penetrado. Por isso, em Roma, aceitava-se naturalmente que um cidadão tivesse relações sexuais com um escravo. Entretanto, não poderia quebrar a hierarquia e o papel ativo, que o cidadão deveria ter sempre. Não se admitia que ele tivesse um papel passivo, não estava de acordo com as regras sociais. (MAIA e MAIA, 2005, p. 23).

Essa ideia de ativo e passivo, conforme André (2006), entre os romanos, diz respeito à hierarquia de poder que prevalecia em todos os campos da vida social; a sociedade dividia-se entre os que dominavam e os que eram dominados. Para André (op.cit.), no ato sexual, quem exercia a penetração era o dominador, quem a sofria era o dominado, independentemente do sexo de cada um deles. Assim, o autor conclui

que penetrar era subjugar; o mesmo é dizer que masculinidade equivalia à dominação, ou seja, aquilo que pode chamar-se de “masculinidade social”.

Maia e Maia (op. cit.) afirmam que esse escravo jamais poderia ter pelo no corpo, tinha que estar na puberdade ainda. O crescimento dos pelos dava a ele um status de homem o que o desclassificava como amante do senhor. “Em uma sociedade escravagista, o amo exercia seu direito de ser o dono e senhor do escravo, que por sua vez se submetia diante dos desejos dele”. (MAIA E MAIA, 2005, p. 25).

Assim, o papel passivo era considerado o da indignidade, uma vez que o homem livre perderia toda a sua decência, bem como a sua masculinidade. O cidadão romano deveria ser quem penetrava. É, portanto, o estatuto social que decide o papel sexual – ativo ou passivo – e que determina o uso ou não do corpo masculino.

Sendo assim, a relação homoafetiva entre homens do mesmo sexo era puramente uma satisfação pessoal do chefe romano perante a sociedade, como uma forma de se impor nela, mostrando-se ser líder. Os escravos, enquanto agentes da passividade dos seus chefes, na grande maioria das vezes, eram discriminados pela sociedade, porque os passivos possuíam a mesma função sexual que as mulheres. Lembrando que as mulheres romanas, de acordo com André (2006), não tinham nenhum direito na sociedade, não atuavam na política e não tomavam nenhuma decisão.

Os romanos já praticavam a homoafetividade, advindos dos costumes gregos. Conforme Funari (2006), no seu livro *Grécia e Roma*, ao tratar do amor e sexualidade no mundo romano, na elite romana era permitido que os patrões mantivessem relações sexuais com mulheres e homens; neste caso, com seus escravos e escravas, como uma forma de, ao penetrarem, mostravam a todos que eram homens de verdade e não podiam ser penetrados. Isso significa dizer que a relação homoafetiva em Roma não era “pedagógica”, como na Grécia, como afirma Funari (op. cit.), e sim uma forma autoritária de se impor na sociedade romana.

Percebemos que a relação homoafetiva era uma prática recorrente, fazia parte do dia-a-dia e era aceita pela sociedade greco-latina. Porém, é bom lembrar que, em Roma, a pederastia não era um exemplo a ser seguido, pois era um modelo de violência que chocava a moral romana. Já na Grécia, a pederastia era um componente da própria educação, e isso era estimulado por todos da sociedade.

[...] a cultura grega é adotada, no seu todo, pelos romanos, a pederastia, elemento essencial da educação dos jovens na Grécia, é, contudo, uma prática que choca a moral romana e que, por isso, nunca poderá tornar-se um modelo cultural. Os amores masculinos são, certamente, aceitos pelos romanos, mas a pederastia, no sentido restrito do termo, ou seja, o amor de jovens rapazes livres, é objeto de uma violenta rejeição, redobrada pela recusa da nudez do corpo masculino. (PUCCINI-DELBEY, 2007, p. 111)

Puccini-Delbey (op. cit.) lembra que, além dessa ideia das relações sexuais masculinas ser proveniente da cultura grega, há outra justificativa da origem para essas relações em Roma (de origem não grega). A autora afirma que, nas comédias de Plauto, as alusões a relações sexuais entre escravos e senhores são frequentes, estando ausentes na nova comédia grega.

É a relação sexual que envolve um jovem rapaz livre (e não todas as relações sexuais entre homens) e que se insere na tradição helênica da pederastia que é vista pelos romanos como sendo uma prática grega. Assim, o sugerem um comportamento de homoafetividade ou de pederastia, mas evocam uma vida de prazeres em que as pessoas se entregam excessivamente ao luxo, à luxúria, e em especial a banquetes e liberações, na companhia de concubinas. (PUCCINI-DELBEY, 2007, p. 111).

Segundo André (2006), o fato de duas pessoas do mesmo sexo manterem uma relação sexual implicava no fato da distinção entre quem exercia, na relação sexual, uma função ativa ou uma função passiva ou, por outra, para usar uma linguagem mais explícita, a diferença era entre ser sujeito ou ser objeto da penetração.

Observamos, portanto, que a ideia de preconceito, talvez, já começara desde essa ideia de que o papel do passivo era considerado o da indignidade, como também o medo de assumir uma relação amorosa com o mesmo sexo. Ou seja, nota-se que havia, nem que fosse de forma rara, aqueles homens-chefes que se apaixonavam por rapazes e assumiam esse sentimento perante a todos. A exemplo do escritor Virgílio,

que gostava exclusivamente de rapazes, como mostra Puccini-Delbey (2007). Maia e Maia (2005) relatam claramente essa relação amorosa existente entre o homem-chefe e seu escravo:

um nobre romano tem uma esposa, que trata com consideração, pois depende apenas dela se divorciar, levando seu dote; escravas que, se necessário, são suas concubinas[...]; um pequeno escravo que ele cria, um *alumnus*, em quem extravasa seus instintos paternos e geralmente é seu filho com uma escrava[...]. É um favorito, ou todo um batalhão de favoritos: a esposa tem ciúme, o marido protesta dizendo que não faz nada de mal com eles[...]. A senhora só fica aliviada no dia em que começa a nascer o bigode do favorito: ele deixa de ser adolescente e, passando a ser homem, o amo não mais poderá infligir-lhe tratamento que é considerado indigno para um homem. (MAIA e MAIA, 2005, p. 24)

Essa prática sexual, em Roma, era encarada com normalidade, desde que o homem mais velho obrigatoriamente tivesse o papel de ativo, entretanto se a ordem se invertesse, esse homem passivo era menosprezado pela sociedade ao ponto do mesmo ser impedido de assumir certos cargos importantes entre os romanos.

Dessa maneira, em Roma, de acordo com André (2006), os parceiros sexuais dos homens se dividiam em dois grupos: mulheres (*feminae, puellae*), por um lado, e jovens rapazes (*pueri, adolescentuli, iuvenes*), por outro, com exclusão óbvia de homens (*uiri*).

Esse autor ainda afirma que as relações sexuais não eram apenas um problema de diferenças sexuais, isto é, em ser ativo ou passivo, mas também de estruturas de poder. Para ele, a distinção não era entre macho e fêmea, entre homoafetivo e heteroafetivo, mas entre quem tinha e quem não tinha poder, entre ativo e passivo.

Uma vez que a penetração desempenhava lugar preponderante no sexo, a questão era entre quem penetrava e quem era penetrado. Ao primeiro grupo pertenciam os detentores do poder, que tinham o domínio sobre os outros e sobre si próprios, que eram ativos e, portanto, homens, de fato; do outro, estavam os restantes: mulheres de qualquer estrato, rapazes, *uiri molles* (“homens amolecidos”), escravos. (ANDRÉ, 2006, pp.178-179).

Em relação à homoafetividade feminina, André (op.cit.) diz que essa era perversa. Segundo ele, a sexualidade era um jogo de poder entre dois lados, um ativo e outro passivo; então, na medida em que a sociedade convencionou um papel passivo, quando uma mulher desejava outra mulher, havia uma infração à norma. O mesmo, de resto, se diria de uma mulher que exercesse o poder sobre o homem.

No que se refere aos escravos, Puccini-Delbey (2007) lembra que os passivos são formados, desde a infância, em escolas especiais (*o paedagogium*), para se tornarem *pueri delicat*. Em geral, tornam-se preferidos dos seus senhores, reduzidos à função de sedução e objeto sexual. Para a autora, ter um escravo como concubino (*concubinus*) é um costume comum entre os proprietários e que a presença de jovens escravos machos é, a partir do século II a.C., um elemento essencial do luxo e do requinte que um banquete deve oferecer aos nobres romanos.

Conforme os estudos de Puccini-Delbey (op.cit.), a presença destes jovens escravos nos banquetes serve para introduzir o erotismo na festa. O adjetivo *glaber* (glabro), de acordo com a autora, era frequentemente utilizado para descrever estes jovens, cuja suavidade da pele acetinada, quer fosse natural ou obtida de modo artificial pela depilação, fazia parte da atração sexual. Entretanto, esses escravos passivos, ao entrarem na fase adulta, perdiam seu papel de sedução e privilégio entre os romanos, como podemos perceber na seguinte passagem:

Se esses escravos mantiverem o seu papel sexual na idade adulta, correm o risco de se tornarem imundos e obscenos, dando origem à repugnância e à sátira dos poetas, que os acusam de se depilarem, maquiarem e branquearem com giz para reaverem a tez leitosa da adolescência, de se perfumarem para tentar conservar uma aparência de juventude que infelizmente perderam. Lançam-se no uso abusivo de cremes e óleos que os tornam macilentos e luzidios, ficando repulsivos. Depilar as nádegas significa que se deseja dar a ilusão de ser ainda *puer*. (PUCCINI-DELBey, 2007, p. 126).

Até então, abordamos aqui como era a relação, do ponto de vista do poder, entre homens do mesmo sexo. Todavia, faz-se necessário salientar que havia, na Roma Antiga, casos em que os romanos tinham afetos para com seus escravos

passivos e, com isso, passavam a relacionar-se estável e amorosamente, havendo, embora raro, o casamento entre homens.

De acordo com Puccini-Delbey (op. cit.), existem, em várias fontes literárias, algumas alusões, embora raras, a casamentos entre homens. No entanto, segundo ela, não existem fontes jurídicas que comprovem-nas. A alusão mais antiga é de Cícero, a propósito de Marco Antônio, que, durante a sua juventude, se prostituía e foi registrado num casamento seguro e estável por Curião, “como se este lhe tivesse dado uma *stola*, o vestiário característico da matrona romana” (PUCCINI-DELBEY, 2007, p.127).

Conforme a autora, a noção de *matrimonium* em Roma é incompatível com a ideia de um casamento entre dois homens. Ela assegura que a definição de casamento que encontramos no *Digesto* (compilação das decisões dos juristas romanos mais célebres) pressupõe uma união entre duas pessoas de sexo oposto, ou seja, uma união entre um homem e uma mulher. Numa união entre dois homens, é impossível que ambos conservem a sua identidade de *uir* (homem): um dos dois tem de assumir o papel da mulher. Para a autora, a problemática não é a união de dois homens, mas sim o fato de que um deve necessariamente desempenhar o papel da futura esposa. “Vários historiadores relatam que Nero organizou cerimônias deste gênero. Casou com o liberto Doríforo e desempenhou o papel de esposa, chegando mesmo imitar as palavras e os gritos característicos das virgens que são desfloradas”. (PUCCINI-DELBEY, 2007, p.128).

André (2006) lembra que a ideia de amor e afeto entre pessoas do mesmo sexo, em especial homens, na Roma Antiga, alterou-se à medida que a influência grega sobre o povo romano foi aumentando, e a homoafetividade foi, pouco a pouco, aceita por todos. Conforme o autor:

Reconhece-se, entretanto, que esta concepção do amor e da “homossexualidade” veio sendo alterada à medida que a influência grega sobre a sociedade romana foi aumentando. Em especial nos estratos superiores, mais permissivos no tocante à influência grega, estes conceitos foram sendo progressivamente modificados, e a

relação entre pessoas do mesmo sexo acabou, pouco a pouco, consentida, se bem que nunca expressamente. (ANDRÉ, 2006, p. 180)

Dessa maneira, mediante a toda essa ideia de amor e união existente entre pessoas do mesmo sexo na Roma Antiga, é notório afirmar que a relação homoafetiva ia além de mero prazer sexual, e sim, muitas das vezes, de afeto que o *pater* tinha para com seu escravo, ou seja, sentir-se bem sexualmente com uma pessoa do mesmo sexo. Claro que não devemos esquecer que nessa relação sempre havia o jogo de poder, pois Roma era uma sociedade escravista. Assim, podemos dizer que a relação entre pessoas do mesmo sexo era aceita pela sociedade romana.

Podemos comprovar essa aceitação da homoafetividade com o auxílio da literatura, uma vez que vários autores da literatura latina abordaram em seus textos essa temática. A exemplo disso podemos citar Catulo, Horácio, Virgílio, Ovídio, dentre outros, que escreveram sobre o amor e/ou a relação homoafetiva. O autor Veyne (2008) deixa claro que os escritores latinos escreveram textos retratando a relação homoafetiva, como mostra a seguinte passagem:

Catulo se vangloria de suas proezas e Cícero cantou os beijos que colhia nos lábios seu escravo-secretário. De acordo com seu gosto pessoal, cada um optava pelas mulheres, pelos rapazes, ou por umas e por outros. Virgílio preferia exclusivamente os rapazes; o imperador Cláudio, as mulheres; Horácio repete que adora os dois sexos. Os poetas cantavam o amante do temido imperador Domiciano [...]. (VEYNE, 2008, p. 231).

Diante disso, o tópico a seguir tratará justamente sobre a homoafetividade na literatura latina, focando, em especial, alguns poemas de Catulo.

1.2 O envolvimento amoroso entre pessoas no mesmo sexo em alguns textos da literatura latina

A homoafetividade é um tema que está presente na sociedade romana, como vimos anteriormente. Além disso, encontramos essa temática em muitas obras

literárias latinas, obras essas riquíssimas no tocante à abordagem da cultura e do desenvolvimento da sociedade romana. Encontramos, por exemplo, na obra de Virgílio, *Eneida*, no livro IX, a relação entre dois troianos, Niso e Euríalo, provavelmente unidos por laços amorosos.

É fato que o narrador não deixa explicitamente claro um possível relacionamento amoroso entre esses dois soldados de Enéias. Virgílio em nenhum momento deixa transparecer nada, além de uma profunda amizade, como mostra André (2006) com a seguinte passagem.

O texto, no entanto, admite e, porventura, legitima outro tipo de suspeições. Não o afirma inequivocamente, é verdade, pelo menos com a linguagem que outros poetas do mesmo século utilizam. Mas sugere-o, digamos, posto que de forma mais ou menos velada. Forçoso é reconhecer, aliás, que, em Virgílio, a relação afetiva, mormente se aprofunda através de consumação física, é objeto de mil cautelas. Basta lembrar, por exemplo, os amores de Dido e Eneias, claramente inscritos numa relação de paixão, cuja dimensão e intensidade ninguém põe em causa, como ninguém põe em causa, igualmente, que essa paixão se concretizou no plano físico, sexual (o próprio narrador afirma, sem quaisquer ambigüidades). Nenhum comentador, em momento algum, o contestou. Mas o poeta, perito na arte de significar, não o diz. Apenas o sugere. Assim também com Niso e Euríolo. (ANDRÉ, 2006, p. 181).

A obra nos relata que Euríalo é mais jovem do que Niso, guerreiro de idade madura. André (op.cit) afirma que, na *Eneida*, a primeira aparição de ambas as personagens é nos jogos fúnebres em honra de Anquises, no canto V, em que ambos participaram da corrida pedestre e, no fim da prova, Niso escorregou e caiu. Já no chão, olhou para trás, para os seus seguidores e viu que seu amigo vinha em terceiro e, com isso, ficou posicionado na frente da corrida e, assim, o caminho ficava aberto para Euríolo ser triunfado.

Segundo o autor, o narrador afirma explicitamente as motivações para o comportamento tão pouco honesto de Niso: “Por não se esquecer do amor entre eles.” (ANDRÉ, 2006, p. 182).

Virgílio, na sua obra *Bucólicas*, no livro II, deixa claramente expressa uma relação amorosa entre Clóridon, um pastor, e Alexis, seu criado. Aquele a todo

momento convida este a viver um romance. Aquele o oferece tudo o que há de melhor no campo, para viverem um amor. A passagem a seguir mostra o momento em que Clóridon louva pelo seu amado: “Vem, formoso rapaz: para ti Ninfas trazem / muito lírio em buquês, para ti branca Náíade, [...] / Frutos alvos terás.” (VIRGÍLIO, 2005, p.23)

Em outros autores latinos, podemos perceber que a abordagem sobre a homoafetividade é de forma mais clara e com mais detalhes dos fatos. Um desses exemplos é Tibulo, que, de acordo com André (2006), não coíbe de exprimir sua ternura e afeição por *pueris*, por rapazinhos. Sempre dirigindo-se a Priapo, o poeta, nos seus textos, seduz esse rapaz, pois gostava de seduzir jovens formosos. Prontamente, o poeta sempre pedia ao deus (no texto não deixa claro qual o deus) para ensinar-lhe os caminhos desse amor que tanto parece fasciná-lo. (ANDRÉ, 2006).

As lições de Priapo, uma espécie de versão abreviada de uma arte da sedução, em que o objeto dessa mesma sedução, por parte do poeta e dos homens seus destinatários, serão jovens na flor da idade, revelam-se inúteis para atenuar os cuidados que corroem este amante. É que o alvo do amor do poeta tem nome, Márato, assumido quase no fim da elegia; é de conquista difícil e parece resistir a todas as estratégias. (ANDRÉ, 2006, p. 190).

Há outros grandes escritores latinos que também tiveram a preocupação de retratar a relação entre homens de Roma, a exemplo de Ovídio, que viveu na época de Augusto, considerado talentoso e culto, brilhante e original, refinado, elegante, irreverente e irônico, segundo Cardoso (2003). A seguir, apresentaremos um excerto da Obra *Metamorfoses*, de Ovídio (2004), em que ele canta nos seus versos a relação entre os deuses e os rapazes, deixando claro uma relação entre eles:

‘Com Júpiter (tudo se verga ao poder de Júpiter), Musa, ó mãe, faz iniciar o meu cantar. Já muitas vezes de Júpiter cantei o poder; já cantei os Gigantes com plectro mais solene e os raios vitoriosos espalhados pelas planícies de Flagra. Agora é preciso lira mais ligeira: pois cantamos os rapazes pelos deuses amados, bem como as raparigas, fulminadas por paixões proibidas, que foram castigadas pela sua lascívia. (Ovídio, 2004, p. 249.)

Ainda, nesta mesma obra, Ovídio traz um trecho do mito do Rapto de Ganimedes, retratando o amor existente entre Júpiter e Ganimedes:

Certo dia, o rei dos deuses inflamou de amor pelo frígio Ganimedes. Descobre-se então o que Júpiter preferia ser em vez daquilo que era: e ave alguma achou digna de nela se transformar, senão a que consegue carregar os raios. Sem mais demora, fustigando os ares com as falsas asas, raptou o descendente de Ilo. E contra a vontade de Juno, ainda hoje enche ele as taças a Júpiter e lhe serve o néctar.” (OVÍDIO, 2004, p. 249).

Esse mito retrata a história de Ganimedes, um príncipe troiano, que conquistou o coração do mais poderoso dos deuses do Olimpo, Júpiter, fazendo-o por um momento amante do amor que sublimava o belo, esquecendo-se da função milenar da procriação. Esse rapaz, na puberdade, desenvolve uma beleza rara, muito invejada por todos. Seus traços de homem-menino encantavam a todos aos redores da cidade de Tróia, onde cuidava dos rebanhos do pai. Foi numa tarde de primavera que a beleza inspiradora desse jovem chama a atenção de Júpiter. O Senhor do Olimpo, ao avistar aquela beleza tão sublime, foi pego pela paixão.

Diante disso, enlouquecido pelo desejo e pela paixão, Júpiter transforma-se numa águia e vai ao encontro do belo jovem. Encantado pela beleza onipotente da ave, Ganimedes aproxima-se da águia, acariciando-lhe a plumagem. Imediatamente, Júpiter envolve o rapaz, tomando-o pelas garras, levando-o consigo para as alturas. Então, cego de paixão, o senhor do Olimpo possui o jovem ali mesmo, em pleno voo. Ganimedes, após ter sido amado fervorosamente por Júpiter, foi levado para o Olimpo. Lá, apesar da fúria de Juno, esposa de Júpiter, ele chega intacto, onde é recebido com honras, assumindo o posto privilegiado de servir o néctar da imortalidade aos deuses, substituindo Hebe na função, deusa da juventude, filha legítima de Júpiter com Juno.

Outro grande poeta latino que também produziu textos sobre homoafetividade foi Catulo. No capítulo a seguir, apresentaremos, com mais detalhes, a biografia desse autor e também alguns poemas dele.

2. CATULO: O POETA DO AMOR ARREBATADO

Neste capítulo, apresentaremos brevemente a vida e a obra de Catulo, bem como o seu estilo de escrita. Depois, analisaremos alguns poemas dele sobre homoafetividade.

2.1 O poeta das poesias intimistas e amorosas

Catulo é outro autor da literatura latina que também produziu textos nos quais retratava essa relação entre pessoas do mesmo sexo. Conforme Robert (1995), Catulo (cerca de 87 a.C. –cerca de 54 a.C.) é originário de Verona e viveu bastante tempo em Roma. Segundo o autor, foi um dos primeiros poetas líricos que compôs uma poesia pessoal. Chegaram até nós cerca de cento e dezesseis de seus poemas.

Segundo Neto (1996), Catulo pertenceu a um grupo de poetas e intelectuais (considerados poetas novos) que, em meados do século I a.C., rompeu com o passado literário romano, representado pela tradução da *Odisseia* de Lívio Andrônico (280-204 a.C.), pela *Guerra Púnica* de Névio (269-201 a.C.) e, sobretudo, pelos *Anais* de Ênio (239-169 a.C.).

Conforme Neto (op. cit.), o livro de Catulo, tal como nos chegou, contém pouco mais de cem poemas e apresenta, sob o ponto de vista métrico, três grandes partes: de 1 a 60, temos composições em metros variados, os polímetros; os poemas de 61 a 68 são mais conhecidos como *carmina docta* (“poemas eruditos”), mas são também chamados, dada a extensão, *carmina longiora*, *maiora* (poemas mais longos, maiores), nenhuma dessas designações, de acordo com o autor, refere-se ao metro, que é variado. De 65 a 116, só ocorrem poemas em dísticos elegíacos.

Neto (op. cit.) afirma que Catulo desenvolveu um tipo de poesia que dá seu próprio nome à máscara poética que este utiliza, ou seja, para o autor, Catulo

produziu, com uma linguagem trabalhada e irônica, poesias que seu espaço íntimo e o que se passa na sua alma são retratados claramente.

Para André (2006), Catulo é o poeta do amor arrebatado, o poeta dos versos que imortalizaram uma paixão irracional e avassaladora por Lésbia, muito embora também celebre, em muitos momentos, várias relações homoafetivas, entre as quais ele próprio figura como protagonista.

O referido poeta, assim como alguns escritores romanos, tinham suas musas. A dele era chamada de Lésbia, conhecida por Clódia. Lésbia (Clódia) foi mulher de Quintus Metellus Celer, filha de Appius Claudius Pulcher. Lésbia era um falso nome. A Lésbia da poesia catuliana é a personificação da Clódia Metelo, desejosa de prazer, sendo mais importante a busca do amor carnal que conduz à depravação dos costumes do que o dever prescrito pela moral institucional do casamento. Neto (1996) diz que

O problema não é crer se Catulo teria amado Clódia, mas vincular essa possível experiência ao termo poético Lésbia e deslocar o interesse do fato literário, que é certo, para um fato histórico, que é incerto. Não se trata, evidentemente, de subtrair a Catulo experiências amorosas que por certo repercutiram na sua poesia, que torna o efeito dos poemas consequência inevitável das vicissitudes do autor antes que produto premeditado e consciente de sua poética. (NETO, 1996, p. 38).

Uma poesia intimista e muitas das vezes amorosa condiz com o estilo de Catulo. Por trás de uma voz poética, nos textos de Catulo, podemos enxergá-lo, como se este quisesse retratar nos seus textos a sua própria vida amorosa.

Cardoso (2003) afirma que Catulo foi um dos maiores líricos romanos. Segundo ela, versátil e talentoso, esse poeta soube combinar e alternar a brincadeira e a seriedade, a ironia e o sentimentalismo, o estilo elegante, caracterizado pela riqueza vocabular e pela abundância de figuras, e a linguagem popular, pontuada de modismo, de diminutivos, de expressões do dia-a-dia, extraídas das formas coloquiais.

2.2 Uma leitura dos poemas 16, 48, 81 e 99 de Catulo

Durante a leitura de qualquer texto literário, o leitor pode lançar mão do uso de estratégias para a sua melhor compreensão. Primeiramente, seria interessante que ele tivesse noção do gênero que está sendo lido, se possível ativasse o seu conhecimento de mundo, levantasse hipóteses, para saber do que se trata o texto e, assim, associar o que entendeu ao que está escrito.

Existe aquele leitor que lê o texto, porém levanta hipóteses sem ao menos voltar novamente ao texto para fazer uma outra leitura deste; e tem aquele que confirma o que ler, lendo e relendo, através do texto literário. Então, é de suma importância que a leitura de um texto literário seja feita através de um ato interativo entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor.

Segundo os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2006), documentos parametrizadores que orientam como devem ser ministrados os conteúdos na sala de aula, trabalhar com o gênero poema, por exemplo, é privilegiar a leitura e a releitura deste. A relação de imagens com a sonoridade, neste gênero, é necessária para a compreensão de sentido, conforme aborda o documento. Também, atentar-se para os recursos do poema, como versos, rimas e ritmos, faz um grande diferencial para que o leitor compreenda o significado do poema, como no mostra a seguinte passagem:

Também elementos de teoria do verso deverão ser estudados a partir da análise dos poemas. As pausas, o ritmo, os tipos de rimas e de versos devem ser apresentados sempre tendo em vista o efeito estético que podem assumir no poema. (PARAÍBA, 2006, p. 85).

Trabalhar o gênero lírico é deixar com que o leitor descubra o que há de mais belo na palavra e no emprego dela. Por exemplo, nos poemas de Catulo, o leitor se depara com o envolvimento amoroso entre Juvêncio e a voz masculina presente. Através das palavras, o sentido do texto vai sendo construído e, com isso, fica evidente a relação homoafetiva nesses textos. Como afirma André (2006), o que mais

fica evidente é a relação de Catulo com Juvêncio, com quem troca mil beijos, tal como, em outro poema, faz com Lésbia.

Beijar os teus olhos – Juvêncio –
de mel, beijaria mil vezes,
cem mil, sem ficar satisfeito,
nem mesmo se a messe de beijos
mais espessa fosse, mais densa
que um feixe de espigas bem cheias.
(CATULO, 48. 2005)

No poema acima, notamos que o eu-lírico se coloca diante de Juvêncio como um homem que o ama, ao ponto de dizer que lhe dará mil beijos. Utilizando de metáforas, como “mais densa como um feixe de espigas bem cheias” (v.6), o eu-lírico deixa claro o quanto queria dar um beijo no seu amado, mesmo que houvesse obstáculos para isso. Nesse momento, fica evidente o grande afeto amoroso que, possivelmente, Catulo tem para com o seu amado citado na poesia, uma vez que, como Neto (1996) afirma, a sua vida real era retratada nos seus versos.

André (2006) relata que Juvêncio traiu Catulo, pois aquele se juntou a um hóspede qualquer, acabado de chegar de Pisauro, um sujeito descolorido, mais branco que uma estátua. O poema a seguir retrata isso que o autor nos informou:

Não havia ninguém, no meio de tanta gente, ó Juvêncio,
um homem formoso, a quem começasse a amar,
para além deste teu hóspede chegado das terras moribundas de
Pisauro,
mais pálido que uma estátua desdoirada,
que tens agora no coração e ousas preferir
a mim próprio? Ai de ti! Não sabes que crime estás a cometer.
(CATULO, 81. 2005)

O autor, através dos adjetivos “pálido” (v.4) e estátua “desdoirada” (v.4), expressa os ciúmes do eu-lírico para com seu amado, bem como certo medo de perder Juvêncio, como mostra o último verso “Não sabes que crime estás a cometer”. Essa voz do poema diz-se ser “formoso”, a pessoa a quem Juvêncio começou a amar (v.2). Ela questiona o rapaz porque tem medo deste se interessar pelo hóspede, e chega a afirmar que, se isso acontecer, Juvêncio pode cometer um “crime” (v.6).

Diante disso, André (2006) afirma que Catulo vive os seus amores homoafetivos ou heterossexuais de um modo igual. “O amor por Lésbia, musa inspirada dele, será, sem dúvida, o amor da sua vida, mas o amor por Juvêncio tem também um registro fortemente emotivo”. (ANDRÉ, op. cit., p. 197).

O poema a seguir, mais uma vez, retrata a relação dos dois amados e o forte envolvimento amoroso entre ambos.

Brincavas, meu Juvêncio de mel, e um beijinho
doce roubei, mais doce que ambrosia,
mais não impune pois por uma hora ou mais
senti-me atado a ponta de uma cruz,
me desculpando, mas meus prantos não dobraram
nem um tantinho da maldade tua.
Feito o que fiz, teus lábios, úmidos de muitas
gotas, secastes com teus dedos todos
por não dar minha boca algum contágio, qual
saliva suja em putas em que mijam,
e mais: não me cessavas de me entregar a Amor
cruel e de excruciar-me de mil jeitos,
até aquele beijo de Ambrosia, em mim,
tornar-se amargo mais que amargo helébero.
Porque esta é a pena que atribuis a um triste amor,
eu beijos!, nunca mais hei de roubar.
(CATULO, 99. 2005)

Nesse poema de Catulo, o eu-lírico começa retratando sobre a infantilidade de Juvêncio, no sentido de ainda ser jovem, usando o verbo “brincavas” (v.1) para remeter à ideia de menino. Porém, essa voz do poema nos diz que, de certa forma, roubou a ingenuidade desse rapaz, no momento em que ela afirma ter roubado “beijinhos doces” (v.2). Nessa ocasião, o eu-lírico afirma que está envolvido nesta relação, ao ponto de sentir-se “atado a ponta de uma cruz” (v.4). Esse eu-lírico afirma que Juvêncio lhe faz maldades e o mesmo se entristece com isso: “meus prantos não dobraram nem um tantinho da maldade tua” (v.6).

Fica evidente, ainda, nos versos 7, 8, 9 e 10, que havia um conflito na relação amorosa entre eu-lírico e Juvêncio, pois há, por parte de Juvêncio, uma rejeição em beijá-lo. A voz afirma que beijou várias bocas, porém não cessa de se entregar ao amor desse rapaz e também de ter relações sexuais com ele: “excruciar-me de mil

jeitos” (v.12). Por fim, o eu-lírico deixa claro que o beijo do amado “torna-se amargo” (v.14), e isso é que o que remete a um “triste amor” (v.15).

Percebemos a todo instante que, nos poemas apresentados, a temática é amorosa, utilizando-se sempre de uma linguagem bem poética. Porém, faz-se necessário salientar que Catulo produziu não apenas poesias cujo tema fosse amoroso, mas também escreveu vários textos os quais abordavam uma relação sexual entre homens, relatando como era a penetração anal e oral entre eles. Para isso, Catulo utiliza palavras popularmente conhecidas, como “pau”, “cu”, dentre outras, para relatar o envolvimento sexual entre homens na Roma Antiga. A poesia a seguir retrata bem isso que afirmamos.

Meu pau no cu, na boca, eu vou meter-vos,
 Aurélio bicha e Fúrio chupador,
 que por meus versos breves, delicados,
 me julgastes não ter nenhum pudor.
 A um poeta pio convém ser casto
 ele mesmo, aos seus versos não há lei.
 Estes só tem sabor e graça quando
 são delicados, sem nenhum pudor,
 e quando incitam o que excite não
 digo os meninos, mas esses peludos
 que jogo de cintura já não tem
 E vós, que muitos beijos (aos milhares!)
 já lestes, me julgais não ser viril?
 Meu pau no cu, na boca, eu vou meter-vos.
 (CATULO, 16)

No poema acima, o eu-lírico dirige-se diretamente a Aurélio com expressões que mostram claramente uma aproximação homoafetiva. Termos como “cu”, “pau” (v.1) e “chupador” (v.2) apontam para uma relação sexual anal e oral com meninos. Catulo, portanto, utilizando uma linguagem, muitas das vezes, vulgar e pornográfica, para mostrar que é o dominador (ativo da relação), não mede palavras, e nem tão pouco teme descrever as imagens sexuais. O eu-lírico relata, nos versos 10 e 11, que os homens passivos “peludos”, fazendo menção aos homens adultos, não tem mais “jogo de cintura”, ou seja, eles não despertam mais prazer nos homens ativos, pois os passivos tinham de ser jovens e não podiam ter pelos no corpo.

O eu-lírico inicia o primeiro verso mostrando-se ser o dominador da relação. Com certo tom de fúria, a voz do poema volta-se para Aurélio e o questiona de ter dito que ela não tinha “nenhum pudor” (v.4). Utilizando-se da metalinguagem, o eu-lírico cita componentes necessários da poesia, como “versos breves” (v.3), “poeta pio convém ser casto” (v.5), “Estes (versos) só tem sabor e graça quando são delicados” (v.7), para, de certa forma, descrever como se produz uma bela poesia.

Diante de todo o exposto acima, é notório que a literatura latina é rica em relação à abordagem da temática homoafetiva, uma que vez, culturalmente e historicamente, os cidadãos romanos realizavam práticas com pessoas do mesmo sexo, ora para mostrar poder perante a sociedade, ora para viver um eterno romance com seu escravo.

Portanto, é de extrema importância que os nossos alunos tenham o conhecimento acerca das modificações da sociedade, para que fique claro que a prática homoafetiva é proveniente desde a Antiguidade. Esse aluno deve ser um leitor capaz de não somente ler textos clássicos sobre esse tema, mas também dialogar com esses textos, de modo que ele possa interagir com o que está escrito, ativar seus conhecimentos prévios e, por fim, ter sua própria interpretação do texto literário. E é sobre o leitor e a Estética da Recepção que o próximo capítulo abordará.

3. O PAPEL DO LEITOR E O ESTUDO DA LITERATURA NA ESCOLA

Neste capítulo, discorreremos sobre algumas teorias acerca da Estética da Recepção, para compreendermos o papel do leitor durante a leitura de uma obra literária e atribuição de significado desse leitor ao texto. Assim, lançaremos mãos de algumas teorias que abordam o estudo da literatura na sala de aula e a receptividade por parte leitor no ato interativo entre texto e leitor.

3.1 O leitor como peça fundamental na construção do sentido de um texto

De acordo com Zilberman (2004), o século XX inaugura uma era na qual o leitor é a peça fundamental para a leitura do texto. A autora afirma que Hans Robert Jauss, insatisfeito com o pensamento de doutrinas passadas como o Marxismo, o Positivismo e o Formalismo, elabora uma premissa em que a literatura não existe sem o leitor e enfatiza que esta deve dar conta do caráter estético e do papel social da arte, concretizando a relação leitor/obra. Ainda de acordo com Zilberman (op.cit.), o objetivo maior com o estudo da estética da recepção é propor uma arte fundada em outros princípios, como, por exemplo, a perspectiva do sujeito produtor, a do consumidor e a sua interação mútua.

Nesse sentido, o leitor é a peça fundamental na construção de sentido de uma obra que, no ato interativo entre texto e leitor, esta fica viva e passa a transmitir toda uma lógica de sentido que aquele quer aceitar.

Entretanto, nem sempre o leitor foi a peça fundamental de uma obra, pois sabemos que durante o século XIX, houve uma certa preocupação em ter um estudo biográfico do autor (Positivismo). Já no século XX, houve uma preocupação com o texto (Formalismo Russo, parte da Estilística e Estruturalismo) e, só depois, com o leitor (Estética da Recepção). Normalmente, essas mudanças teóricas são

decorrentes do desenvolvimento de modelos filosóficos que proporcionam novas formas de ver a realidade e o mundo.

Mediante essa reflexão sobre a preocupação com a literatura, hoje sabemos que a literatura repercute o mundo do leitor, bem como seu comportamento social. O autor e o produto são elementos que não contribuem para a receptividade de sentido de uma obra, pois cada leitor tem a sua própria interpretação e dará sentido ao que lê a partir das suas experiências de mundo e de leitura, e não na interação do autor e o produto. Em relação a esse leitor, Zappone (2005) afirma:

Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeada pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2005, p. p.153-154)

Esse leitor, diante do texto, atribuirá sentido aquilo que lê e, conforme vai se identificando com a obra, desperta seu lado emocional, sensorial e intelectual.

Pensando no caráter da obra, Jauss (1994) propôs uma nova abordagem da história da literatura pautada no aspecto recepcional. Assim, elaborou sete teses, nas quais o horizonte de expectativa é visto como o ponto inicial de seus estudos. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre ele reflete. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experimentar a obra. O texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção. (JAUSS, op.cit., pp.25-26).

Esse horizonte de expectativa só ocorre a partir do momento que o leitor entra no jogo de interpretação e compreensão. Isso só se dá porque o sentido do texto é construído através da experiência literária e o conhecimento de mundo desse leitor.

No tocante a essa experiência literária e a esse conhecimento de mundo do leitor, Jauss (op. cit.), nas suas teses, afirma que a obra literária deixa pistas ao longo do texto para que o leitor a receba de maneira particular. Isso significa dizer que o leitor ficará atento aos implícitos expressos no texto, sinais de pontuação, e os chamados vazios. “Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam, pois, as articulações do texto”. (ISER, 1979, p. 106).

A experiência estética com sentido emancipatório, segundo Jauss (1979), é composta por três atividades básicas consideradas autônomas e inter-relacionadas: a poiesis, a aisthesis e a katharsis, termos retirados da estética clássica. A poiesis compreende o prazer do leitor no momento em que se sente co-autor da criação literária; a aisthesis corresponde ao prazer estético proporcionado pela nova percepção da realidade externa e interna que advém do conhecimento adquirido; já a katharsis coincide com o prazer afetivo que vem da recepção de uma obra verbal, ocasionando tanto a liberação quanto a transformação das convicções do recebedor, na medida em que mobiliza o leitor para a ação e novas formas de comportamento.

Em relação a esse prazer efetivo que uma obra verbal traz a seu leitor, Jauss (1994) preocupou-se em relacionar a literatura com a sociedade e perceber como ela repercute no comportamento social do leitor. Ou seja, a literatura contribui para a vida social do leitor, fazendo com que ele seja mais crítico perante suas práticas sociais e as mudanças que ocorrem na sociedade. Mas isso só ocorre quando há a leitura numa interação entre texto-leitor-autor, e o diálogo, no caso do aluno, com o seu professor.

Portanto, a concepção de leitura que deve ser entendida nesse processo é a leitura como atividade interativa entre autor-texto-leitor, na qual o sujeito percebe o que há ao seu redor e as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, entendemos que a experiência de vida do leitor é um dos quesitos para que o sentido do texto seja construído, pois a obra é só uma forma de o leitor ver e descobrir aquilo que o incomoda e o leva refletir sobre as mudanças sociais e o comportamento humano. Assim, conforme Compagnon (2003):

Na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor, a fim de permiti-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo. (COMPAGNON, 2003, p. 144).

Esse leitor é essencial para atribuir o significado ao texto. Ele interpretará o que lê com base no seu conhecimento de mundo, assim como interpretará aquilo que ele achar relevante para compreender o seu mundo real. Esse texto pode confirmar algumas interpretações, nem todas serão permitidas, e sim as possíveis feitas.

Desse modo, o leitor deve ter acesso às várias leituras de obras literárias e também ter conhecimento sobre as reais situações do cotidiano. Para isso, o professor deve ser aquele que mediará o conhecimento dos discentes, num processo contínuo e permanente.

Então, orientados pelos documentos parametrizadores, os docentes terão total liberdade para trabalhar temáticas que estão à margem da escola, mas que devem ser discutidas na sala de aula. O capítulo a seguir discutirá algumas orientações desses documentos sobre o trabalho com tema tabu.

3.2 O ensino da literatura: os documentos parametrizadores e o trabalho com temas tabus

Tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (1996), lei geral da educação brasileira, ressaltam a importância do amadurecimento do aluno a partir da leitura literária que trata sobre temas sociais, como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo. Isto é, o aluno tem que estar preparado para as mudanças que a sociedade enfrenta e, com isso, entender que, através da leitura, o preconceito, de modo geral, pode ser colocado de lado, a fim de que haja respeito para com todas as escolhas.

O artigo 1º da LDB (1996) afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa maneira, é necessário, segundo a LDB, que o estudo da literatura, acima de tudo, seja motivado através de temas que circulem na sociedade e, com isso, possibilite a formação de leitores competentes e sem preconceitos, maduros o suficiente para compreender as mudanças sociais. Cândido (2002) afirma que a literatura é a “representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade”. (CANDIDO, 2002, p. 86).

Diante disso, Osakabe (2004) considera que a literatura pode ser uma agenciadora do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Para ele, a literatura trabalhada nesse sentido implica no desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

Diante do novo contexto escolar, ou seja, contexto esse de transformação educacional, mudanças sociais e avanço tecnológico, a literatura deve ser levada à sala de aula partindo do pressuposto que ela é uma educação humanizadora, como afirma Cândido (op.cit), pois como ela nos dá uma visão de mundo particular, ela nos organiza e nos liberta da desordem social provocada por uma visão restrita do mundo. A escola deve ser aquela que completa os espaços vazios de seus alunos, isto é, ela é a agência social que deve preencher as necessidades de seus alunos e, assim, formá-los para um mundo onde as transformações são visivelmente notadas.

Dessa forma, professores e alunos devem ter consciência de que a literatura, acima de tudo, deve ser trabalhada do ponto de vista transformacional, isto é, ela deve ser estudada para que todos reflitam sobre a condição da sociedade, os problemas que ela sofre e as mudanças pelas quais essa sociedade passa. A esse respeito, Pinheiro (2008) afirma que “cabará aos professores e alunos estarem conscientes de que a literatura existe em função da vida e não da escola, apesar de ser, neste

espaço, que se tem a oportunidade de promoção das mais diversas práticas de leitura. (PINHEIRO, 2008, p. 43).

Para Cândido (2002), a literatura deve ter, acima de tudo, uma função educativa, que tenha como ponto de partida a realidade sensível do mundo. Sendo assim, a literatura promove o deleite do homem a partir do momento que este trabalha com seu imaginário, com base nas suas experiências de vida. Com isso, nota-se que a literatura deve estar sempre associada aos acontecimentos da sociedade, como uma forma de retratar e reproduzir concepções e valores sociais, a fim de construir sujeitos críticos, reflexivos e tolerantes para com esses acontecimentos.

Então, por que não se trabalhar, na sala de aula, temas considerados tabus, como, por exemplo, a homoafetividade? Temos os documentos que nos permitem realizar esse tipo de leitura. Além disso, é dever da escola propiciar ao aluno o seu amadurecimento enquanto cidadão. Porém, as escolas tentam seguir um currículo que se prende para a maioria e, de certa forma, marginaliza pessoas que não seguem uma “normalidade” imposta para essa maioria. Silva e Ribeiro (2013) abordam essa ideia de educação que se prende para a maioria.

Historicamente, a forma como a escola brasileira vem sendo construída fazem dela tributária de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do ‘outro’ (instituído como ‘estranho’, inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não se enquadram ao único componente legitimado pelo modelo heteronormativo. No espaço da educação escolar, o sujeito que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/ sexualidade, serão tomados como minoria e serão colocados à margem das precauções de um currículo ou de uma educação que se pretende para a maioria. (SILVA E RIBEIRO, 2013, p. 419).

Então, tanto a escola quanto os conteúdos expostos em sala de aula restringem a visão do aluno e, assim, enfatizam a ideia de preconceito e discriminação. Com isso, muitas das vezes, gera desinteresse por parte dos alunos e a evasão escolar se intensifica.

De acordo com o novo perfil dos nossos alunos, mais acelerados e avançados em relação aos meios de comunicação, é necessário haver mudanças e reflexão no ensino da literatura nas escolas. Nota-se que os adolescentes, cada vez mais, estão tendo acesso aos vários gêneros de texto, seja pelos textos vinculados à internet, seja pela própria escola que exige isso deles. Então, existe a necessidade de situar a literatura no contexto real no qual eles estão inseridos, ou seja, devemos, nós, professores, levar à sala de aula temas que permitam discutir sobre a realidade social.

É importante que nas aulas de literatura haja sempre os estudos dos textos dos clássicos da nossa literatura e da literatura universal no ensino médio, mas chamo à atenção para os outros temas tabus bastante recorrentes na sociedade que estão sendo deixados de lado, talvez isso ocorra pela não aceitação de uma maioria em se trabalhar isso na escola.

Os livros didáticos de literatura, por exemplo, não abordam temas considerados tabus na sociedade contemporânea, porém não trazem nenhuma discurso homofóbico, são neutros em relação à temática homoafetividade. Conforme Pinheiro (2006), no livro *Português no ensino médio e formação dos professores*, os livros didáticos, nos últimos quinze anos, mudaram sensivelmente sua apresentação. Segundo ele, estão maiores, bem mais coloridos, em papel de maior qualidade. Entretanto, o autor aponta que há muitas imagens no espaço onde deveria estar o texto, principalmente o texto em verso, por ter extensão menor, havendo, por sua vez, um espaço significativo dedicado a exercícios de vestibular, dentre outros problemas apontados.

Com isso, notamos o quanto os livros didáticos do ensino médio apresentam alguns problemas que, de alguma maneira, prejudicam na forma de nossos alunos pensarem e serem críticos diante de temas que devem ser tratados na sala de aula, quando, na verdade, são rejeitados por uma grande maioria. Sabemos que tais livros, na grande parte das escolas, principalmente públicas, são os únicos suportes para o ensino da literatura, porém cabe ao professor trazer outras fontes à sala de aula de

modo que possa acrescentar os conteúdos expostos pelos livros didáticos, como afirma Pinheiro (op. cit.):

Se suportes como o livro didático de literatura são indispensáveis em muitas situações, é preciso também compreender os seus limites, lutar para que seus ganhos sejam preservados e apontar sugestões para que seu desempenho melhore e ele cumpra seus objetivos – sempre temporários, sempre carecendo de serem repensados. Ou seja, mesmo conscientes de que os livros didáticos são mercadorias, não esqueçamos que são mercadorias que podem formar milhões de pessoas e que, portanto, não deveriam ser pautadas prioritariamente por questões de mercado. (PINHEIRO, 2003, p.116).

No livro didático de Cereja e Magalhães (2000), pode-se encontrar os estudos dos gêneros literários clássicos, onde, possivelmente, poderiam ser abordados algum aspecto da literatura latina. Os autores começam conceituando os gêneros literários e a divisão dos textos literários que, segundo eles, são em verso e em prosa. Os autores ainda citam o autor grego Aristóteles e a sua concepção de gêneros literários encontrada na obra *Arte Poética*.

Depois disso, começam a conceituar o gênero lírico, mais uma vez fazendo referência, a partir de um boxe informativo que os mesmos põem ao lado do texto, à cultura grega. Para exemplificar tal gênero, Cereja e Magalhães (2000) apresentam dois trechos, um do poema de Manuel Bandeira, e outro de uma música de Titãs. Por enquanto, não citam e nem abordam um aspecto da literatura latina, uma vez que se utilizam, durante as suas explicações, de algumas ideias dessa literatura.

Após isso, eles abordam o gênero épico. Começam conceituando esse gênero literário, trazendo as características gerais do mesmo. Com isso, os autores, de forma superficial, abordam os poemas épicos, intitulados epopeias e, neste momento, apenas citam as três grandes epopeias da cultura ocidental, que são a *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, e *Eneida*, de Virgílio.

Por fim, trazem o estudo do gênero dramático, e, mais uma vez, conceituam esse gênero e a abordam as características deste, de modo vago e objetivo. Como exemplo, Cereja e Magalhães (2000) trabalham um fragmento da peça *Gota d'água*,

de Chico Buarque de Holanda. Vejam que, aqui, nesta parte em que eles exemplificam o gênero literário em estudo, os autores poderiam privilegiar algum texto dramático grego ou latino, haja vista que, nos demais capítulos, já houve uma grande preocupação em se trabalhar exaustivamente a literatura brasileira.

No livro didático de Cereja e Magalhães (2003), havia a presença dos mesmos textos e as mesmas informações, havendo poucas modificações no que diz respeito às ilustrações, como se isso fosse alguma estratégia enriquecedora para o leitor.

Mais uma vez, nota-se que não se fala, em nenhum momento, da literatura greco-latina, fonte de grande importância para a literatura Ocidental. Além disso, os temas considerados tabus são deixados de lado e poderiam ser discutidos juntamente com os estudos sobre os gêneros literários. Nos dois livros citados acima, nem sequer trouxeram fragmentos de obras greco-latinas, ou nem citaram possíveis leituras a serem feitas por alunos, em especial alunos do 1º ano do ensino médio.

Sendo assim, os livros didáticos estão tratando com descaso a abordagem do estudo dos gêneros clássicos, pois acreditamos que este conteúdo, necessariamente, deve abordar a literatura greco-latina, uma vez esses gêneros foram bastante cultivados na Antiguidade por grandes escritores como Sófocles, Catulo, Virgílio, dentre outros. Além disso, temas como homoafetividade deveriam ser trazidos nos livros didáticos através de textos gregos e romanos, no momento em que se abordam esses gêneros literários, para, de certa forma, mostrar aos estudantes que já havia a prática homoafetiva há muito tempo, muito embora com uma conotação diferente dos nossos dias.

No livro didático dos mesmos autores (2010), mais uma vez notamos a mesma abordagem de conteúdos dos livros anteriores, com exceção da mudança dos textos no estudo do gênero lírico e dramático. No gênero lírico, os autores apresentam um trecho do poema “O guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro, um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. Já no gênero dramático, Cereja e Magalhães trouxeram um fragmento da peça “Bodas de sangue”, de Federico Garcia Lorca.

Percebemos, neste momento, que os LDs só apresentam partes dos textos. Forma-se leitor crítico-reflexivo dessa maneira? Os excertos dos textos servem apenas para reconhecimento de características de cada gênero. O texto em si, do jeito que está lá no livro, não é para ser lido e nem discutido com os alunos, de modo a se chegar a uma significação.

As análises realizadas nos livros didáticos utilizados nas escolas nos mostraram que eles não aproximam o texto à realidade dos seus alunos, nem tão pouco há uma preocupação em se formar um leitor crítico, capaz de enfrentar as mudanças sociais ocorridas no mundo atual.

No que se refere a assuntos marginalizados, mas presentes na sociedade, como, por exemplo, a homoafetividade, é importante que eles sejam discutidos na sala de aula. Isso é necessário não só para que os alunos se conscientizem acerca do tema, mas para que tornem-se menos preconceituosos e possam aprender a respeitar o outro como ser humano. Em nosso entendimento, grande parte das agressões direcionadas aos homoafetivos (muitas incorrendo em mortes) decorre da ignorância. Pensando na escola como formadora de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, por que não tratar sobre esse tema na sala de aula? Como suporte, sugerimos textos da literatura latina, por exemplo, que abordam a temática. Ou seja, o aluno terá conhecimento de que essa temática era trabalhada já na Antiguidade Clássica e representava os costumes e valores da sociedade latina da época. Com isso perceberá que a homoafetividade existe desde há muito tempo e que não é algo novo na sociedade.

A partir disso, os autores de livros didáticos de literatura, à medida que produzem um capítulo para tratar dos gêneros literários clássicos, apresentem a literatura latina nos seus diversos momentos e, assim, mostrar textos que retratem a homoafetividade na literatura latina, para que nossos alunos percebam semelhanças e diferenças no que diz respeito à relação de pessoas do mesmo sexo no mundo antigo em comparação ao mundo atual.

E por que esses livros devem trazer tal tema através de autores da literatura latina antiga? Porque nossos alunos precisam conhecer um panorama geral da história, da cultura e da literatura de todos os tempos, para entenderem quem fomos, quem somos e o que está acontecendo na sociedade atual. Nossos alunos devem ser cidadãos respeitosos, preparados para enfrentar as mudanças sociais ocorridas no mundo. Assim, Perrone-Moisés (1996), afirma:

A pretensa democratização do ensino, como nivelção na “realidade dos alunos”, redundando em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar este repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. (PERRONE-MOISÉS, 1996, p.28)

De acordo com essa ideia de levar à sala de aula outras leituras, o capítulo a seguir tratará de como foi a nossa intervenção. Nele, discutiremos sobre a recepção dos poemas homoafetivos de Catulo por parte dos alunos, como também toda a reflexão feita em torno dessa temática.

4. A REFLEXÃO, NA SALA DE AULA, SOBRE O COMPORTAMENTO SOCIAL ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA LEITURA DOS POEMAS HOMOAFETIVOS DE CATULO

Neste capítulo, mostraremos como foi a nossa intervenção na sala de aula, bem como a recepção dos textos catulianos que tratam da homoafetividade pelos alunos do 1º ano do ensino médio. Para isso, abordaremos como foi a experiência de leitura dos poemas de Catulo sobre essa temática na sala de aula, através de aulas dialogadas, nas quais o aluno deve ser peça fundamental do processo de leitura e significação.

4.1 A literatura na sala de aula: trabalhando conceitos dessa arte, gênero lírico e alguns poemas homoafetivos de Catulo

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Campina Grande, PB. Nossa intervenção ocorreu em uma turma de Língua Portuguesa, no 1º ano do ensino médio, durante sete encontros, com carga horária de 3h15min horas-aula. A turma era composta por vinte alunos que frequentavam a escola no turno da tarde. As aulas foram ministradas após permissão da direção da escola e, também, da professora da turma. Essas aulas foram realizadas através de discussões, planejadas por meio de uma sequência didática (ANEXO 1), as quais serviram de base para uma atividade escrita (ANEXO 3).

Na primeira aula, os conteúdos os quais ministramos foram sobre conceito de literatura e gênero literário lírico, conceito esse que estava no próprio livro didático adotado pela escola, de Cereja e Magalhães (2010). Para estudar esse gênero, fizemos a leitura do poema *O espelho*, de Manuel Bandeira, a fim de que os alunos se familiarizassem com este tipo de texto.

Partindo da ideia de que o aluno é a peça primordial para constituir sentido de leitura e interpretação, como afirma Jauss (1979), começamos a aula perguntando à turma o que eles entendiam sobre o que é a literatura, se tiveram contato com ela em algum momento de suas vidas, se leram algum texto literário no ensino fundamental. Nossa intenção com isso era resgatar algum conhecimento prévio deles no que diz respeito ao estudo do texto literário e situá-los na experiência estética desse texto.

Inicialmente, houve uma resistência, por parte dos alunos, em conceituar essa área do saber, porém sempre mediávamos as discussões para que eles mesmos chegassem a uma conclusão. Para isso, tivemos que despertar nesses alunos seu lado intelectual, fazendo um flashback sobre o que eles leram quando estavam no fundamental e o que geralmente esses textos retratavam. Falaram-nos que leram fábulas, contos, crônicas, romances, dentre outros gêneros, que tratavam de ação, romance, crime, interesses, intrigas, etc.

Depois disso, refizemos a pergunta sobre o que eles entendiam a respeito da literatura. A aluna L¹ disse-nos que a literatura é uma forma de expressar-se. Colocamos o que ela disse no quadro, para que a expectativa almejada fosse cada vez mais se aproximando do que estávamos pretendendo, que era fazê-los entender que a literatura modifica o homem, bem como o faz refletir sobre as mudanças e comportamentos da humanidade.

Utilizando o próprio livro adotado pela escola, de Cereja e Magalhães (2010), trabalhamos o capítulo que aborda o conceito da literatura. Quando a aluna L falou-nos do que ela achava sobre literatura, fizemos uma comparação do que ela disse com o que estava no próprio livro didático que todos utilizavam para estudar.

No livro, a literatura era conceituada como a arte da palavra e que ela já havia passado por diferentes formas de expressão, de acordo com o momento histórico e com a situação de produção. Neste momento, o livro cita o exemplo de que essa arte, na Grécia Antiga e na Idade Média, era transmitida oralmente. Os autores ainda

¹A fim de preservar a identidade dos alunos, citaremos apenas a inicial do sobrenome deles.

afirmam que a palavra serve para comunicar e interagir, assim como a literatura, que produz emoções e efeitos estéticos.

A partir dessa discussão, os alunos afirmaram que a literatura trabalha com o texto. Segundo eles, a literatura se apropria da História para retratar a sociedade, promovendo a reflexão. Falamos a eles que o texto literário é ficcional, portanto, não tem nenhuma preocupação em retratar fatos da realidade, como faz a História. Falamos também que a literatura toma como temas aquilo que acontece em uma sociedade. Nesse momento, apresentamos aos alunos duas definições, que também estão no livro deles, para deixar mais claro o conceito dessa arte.

Dessa maneira, influenciados pela ideia de que, durante a realização da leitura de um texto, o sujeito produtor e o consumidor interagem mutuamente, pedimos para que, voluntariamente, um aluno, em voz alta, lesse a primeira definição e nos falasse o que havia compreendido. A definição era de Zilberman (2004) que afirma que a “literatura pré-forma a compreensão do leitor, repercutindo em seu comportamento social” (ZILBERMAN, 2004 APUD CEREJA, 2010). Nesse momento, o aluno S, já relacionando com o que vimos anteriormente, afirmou que a literatura transforma a sociedade e seu comportamento, fazendo-nos refletir sobre essas transformações. Acreditamos que tal resposta foi dada por causa da discussão que tivemos com eles anteriormente sobre o conceito de literatura. O aluno refletiu e aprendeu que a literatura retrata a sociedade, bem como analisa o comportamento da sociedade e suas transformações.

O segundo conceito, de Vieira (1978), diz que a literatura trabalha com a ficção e com prazer, mas faz com que o homem reflita sobre a vida. Solicitamos a outro aluno que lesse tal conceito e tentasse comentar sobre o que se tratava. A aluna R, ainda um pouco perdida na elaboração de suas ideias, disse que isso se tratava do papel dessa arte, que era a de fazer o leitor se encontrar no texto. Ficamos satisfeitos em ver que a aluna compreendeu o valor estético do texto literário, pois, através dessa resposta, compreendemos que ela entendeu que a literatura reflete o mundo do leitor.

Depois de discutirmos acerca desses conceitos apresentados pelo livro didático, resgatamos tudo o que eles falaram, e apresentamos a eles mais uma visão sobre a literatura, ou seja, mostramos, através das discussões, que a literatura é a “representação da realidade social e humana” (CANDIDO, 2002, p.26). Informamos a eles que a literatura faz com que o homem possa não só se deleitar com a obra literária, mas também refletir sobre as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo.

Feito isso, entregamos aos alunos um poema de Manuel Bandeira, *O espelho*, poema esse em que tinha um trecho dele no próprio livro didático, para que eles pudessem refletir sobre a temática ali expressa e pudessem pensar por que esse texto seria considerado literatura. Fizemos a leitura em voz alta, análise temática desse poema e, por fim, fomos tentando entender como se caracterizava o gênero lírico. Nesse momento, sempre questionávamos os alunos, levantando hipóteses, ouvindo mais, pedindo para que eles fizessem sua interpretação com base no que estava escrito no texto. Por fim, pedimos para que eles pesquisassem sobre temas considerados tabus na sociedade atual, a fim de discutirmos sobre isso na próxima aula.

No segundo encontro, com duração de 90 minutos, fizemos uma mesa-redonda, para que o debate fluísse melhor. Começamos a aula perguntando se eles pesquisaram temas considerados tabus. Somente um aluno, S, preocupou-se em pesquisar. Segundo ele, são temas que são considerados polêmicos para a sociedade, como homoafetividade, clonagem e intolerância religiosa.

Dessa forma, aproveitando essa ideia do tema tabu, entregamos os poemas de Catulo para serem lidos por eles. Inicialmente, pedimos para que o aluno N lesse o primeiro poema de número 48 e, após isso, releamos mais uma vez. A releitura é importante no processo de leitura e significação do texto porque permite ao leitor uma volta ao texto para vivenciá-lo de novo e lhe permite também observar algo que porventura tenha passado despercebido. No que se refere à releitura, Nóbrega (2012) afirma que essa prática de (re)leitura de poema e comparação entre texto é um caso

de *poiesis* de que Jauss (1979) tanto fala. Conforme autora, no contexto educacional, a *poiesis* trata-se de uma experiência vivenciada pelo aluno a partir do texto literário.

Sabendo que o leitor é a peça fundamental na construção de sentido de um texto literário e que, no ato interativo entre texto e leitor, essa construção fica viva e passa a transmitir toda uma lógica de sentido que o leitor quer aceitar, após as duas leituras, perguntamos a todos os alunos se eles gostaram ou não do poema 48 e por quê. Timidamente, alguns responderam que sim, pois, segundo eles, foi fácil de entender.

Conforme Zappone (2005), o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. Pensando nisso, buscávamos trazê-los para dentro do texto, questionando sobre a presença do eu-lírico no poema, sobre o(s) tema(s) presente(s), etc. O aluno N, nesse momento, respondeu que essa voz está apaixonada. Daí, questionamos esse aluno fazendo as seguintes perguntas: Por quem? Por que? Nossa intenção era instigá-los, para que eles ficassem atentos às palavras do texto.

O aluno O nos diz que a voz do poema está apaixonada por Juvêncio. Mediante a isso, nós lhes perguntamos se a voz é masculina ou feminina e o que significa o mel no seguinte verso “Beijar teus olhos – Juvêncio – de mel”. Segundo S, de acordo com o adjetivo *satisfeito*, a voz do poema é masculina e o mel representava todo o encanto que essa voz tinha para com Juvêncio. Esse aluno estava atento à leitura e percebeu, na flexão de gênero, que o eu-lírico era do sexo masculino. Nesse diálogo com o texto, tanto a *poiesis*, quanto a *aisthesis* foram trabalhadas, no momento em que os alunos passaram a expressar-se. Nóbrega (2012) afirma que esta última corresponde à criação de um ambiente de discussão em que os alunos possam expressar seus pontos de vista, havendo, assim, uma atitude dialogal, democrática e respeitosa entre alunos e professores. Vemos isso como fundamental em uma aula de literatura, pois os alunos podem expressar a sua opinião sobre a obra literária, discutir sobre o texto que estão lendo, podendo, assim tornarem-se leitores crítico-reflexivos,

Nos apoiando no que Jauss (1994) afirma sobre o fato de que o texto literário deixa pistas para que o leitor o receba de maneira mais definida, sempre norteamos a análise interpretativa do poema a partir dos próprios elementos linguísticos presentes nele e, assim, os alunos chegaram à conclusão de que a voz é masculina, e a temática do poema é a relação homoafetiva.

Para confirmar “o horizonte de expectativa” (JAUSS, 1994, pp. 25-26) deles, a partir do momento que eles entraram no jogo de interpretação e compreensão dos poemas, buscamos uma confirmação se os poemas tratam ou não de uma relação homoafetiva entre Juvêncio e o eu-lírico masculino. Neste momento, percebemos que uns alunos ficaram ansiosos para saber se havia ou não essa relação, outros tinham a certeza de que havia sim essa relação, já outros expressavam certa vergonha de expor a sua opinião perante o texto. Após isso, partimos para a leitura e análise do outro poema de número de número 81.

Assim como no primeiro poema, fizemos a análise desse segundo partindo sempre dos elementos textuais, como a seleção do vocabulário, a voz do poema expressa no texto, os adjetivos presentes. Sempre tendo o texto como elemento que faz com que o leitor posicione-se e modifique seu comportamento a partir do que lê, o que Jauss (1979) chama de *katharsis*, os alunos comprovavam nos poemas que a temática tratava-se da relação homoafetiva.

As discussões fluíram muito bem, sem receios, sem preconceitos e os alunos, principalmente os rapazes, sendo a favor do trabalho dessa temática na sala de aula. Afirmamos isso por causa da forma como esses rapazes defendiam seu ponto de vista, deixando claro que não tinham preconceitos e que a homoafetividade já não era mais um problema para a sociedade, segundo eles.

Assim, no poema de número 81, discutimos a ideia do ciúme do eu-lírico masculino para com Juvêncio. Os alunos perceberam que esse ciúme era por causa de um hóspede, formoso, que vinha das terras de Pisauro, ou seja, o que eles fizeram foi interagir com o texto, construindo sentidos e atribuindo significados a esse texto.

Nós sempre solicitávamos aos alunos para que se embasassem em passagens do texto; relacionávamos um poema ao outro, para que eles tivessem a recepção dos textos através suas próprias reflexões. De acordo com o que compreendemos a partir da leitura de Nóbrega (2012), estávamos propiciando ao aluno uma experiência de *poiesis*, haja vista que, através da análise comparativa e interpretativa dos poemas, os alunos se envolveram nas discussões.

No último poema, de número 99, mais uma vez fizemos duas leituras deste: a primeira por um aluno, S, e a outra por mim. Inicialmente, durante a interpretação, eles mesmos falaram que existia uma relação entre esse texto e o outro, de número 48. Ressaltaram o tom melancólico que havia nos dois poemas, como também perceberam que a palavra *beijo* se repetia várias vezes ao longo dos três poemas.

Um ponto que nos chamou muito à atenção foi o fato de eles terem interpretado a palavra *excruciar-me* como tendo uma conotação de ‘várias formas de amar’, conotação essa que nós não tínhamos percebido. Analisamos tal poema pensando que essa palavra tinha um significado pornográfico. Afinal, em muitos poemas de Catulo há palavras com essa conotação. Isso comprova o que Nóbrega (2012) nos diz sobre a experiência de *poiesis*, pois, de acordo com ela, cada leitor terá um olhar individual sobre o que lê em relação à realidade representada no texto.

Dessa forma, concluindo a análise dos três poemas com os discentes, pudemos perceber que a recepção desses textos foi a melhor possível, pois conseguimos fazer uma interação entre os textos, os leitores e o produtor (abordando brevemente o estilo de escrita de Catulo). Cumprimos também com um dos princípios da Estética da Recepção, que é colocar o leitor como sendo a peça fundamental na construção de sentido de um texto.

Com base na teoria de Jauss (1979) sobre a *poiesis*, ou seja, quando o leitor terá prazer no momento em que se sente co-autor da criação literária, pudemos perceber a vontade dos alunos em ler textos líricos, principalmente quando esses textos tratam de amor; assim como pudemos notar a vontade deles de discutirem

sobre o tema homoafetividade. Afirmamos isso por causa do envolvimento da turma em relação aos três poemas, quase todos participaram, dialogaram sobre o texto. No fim das discussões, perguntamos se gostaram dos poemas e, a maioria, respondeu que sim, pois, segundo os próprios alunos, o assunto era bom e os poemas eram fáceis.

Ao perceber essa inquietação por parte deles, abrimos, no final da aula, um espaço para discutirmos a temática. Nesse momento, trabalhamos a ideia dos documentos educacionais, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e LDB (1996), que sugerem que devemos trabalhar, na sala de aula, temas sociais, a fim de propiciar o amadurecimento intelectual dos nossos alunos. Ainda, com a certeza de que a literatura deve ser levada à sala de aula, partindo do pressuposto de que ela “é uma educação humanizadora” (CANDIDO, 2002, p. 85), refletimos sobre a temática homoafetiva, associando os poemas de Catulo à realidade atual da sociedade. Para isso, Resgatamos exemplos de novelas, que abordam a relação entre pessoas do mesmo sexo; falamos de leis que permitem o casamento homoafetivo, posicionamos em relação à prática homoafetiva, sendo uns contra e outros a favor.

Os próprios alunos trouxeram exemplos dessa relação dentro da sociedade atual, falando sobre as novelas, sobre leis que protegem as lésbicas, os gays, os bissexuais e os travestis, sobre a lei brasileira que atualmente permite casamentos de união estável entre pessoas do mesmo sexo. Por fim, a minoria dos alunos posicionou-se contra essa ideia do casamento, levantando seus argumentos. Para isso, os argumentos contra o casamento eram em torno da religião, uma vez que, segundo eles, era proibido, a bíblia condena essa prática. A maioria da turma, no entanto, afirmou que os homoafetivos devem ocupar seu espaço, pois, segundo essa maioria, eles se amam, assim como a voz do poema para com Juvêncio. Então, aproveitamos a situação para explicar o porquê do termo homoafetivo, pois as pessoas do mesmo sexo se unem numa relação não somente pelo ato sexual, mas também pelo afeto, pela afeição que um tem para com o outro.

Para a realização dessa discussão, na última aula, utilizamos como pretexto os próprios poemas de Catulo e a situação atual da relação homoafetiva no mundo e no Brasil. Acreditamos, pois, que neste momento, conseguimos construir o sentido dos textos juntamente com eles, através do conhecimento de mundo deles. Segundo Nóbrega (2012), essa tentativa de relacionar o texto literário com a percepção de mundo imediata do aluno é colocar em pauta o que Jauss (1979) chama de *aisthesis*.

Dando continuidade a nossa intervenção, no próximo capítulo, iremos analisar as respostas dos alunos na atividade aplicada na nossa última aula. Essa atividade retoma toda a discussão que vimos anteriormente, desde o conceito de literatura trabalhado, na sala, até a leitura dos três poemas de Catulo.

4.2 O trabalho com o texto literário a partir de questões reflexivas

Na última aula da nossa intervenção, aplicamos a atividade (ANEXO 3) referente ao que discutimos anteriormente. Essa atividade era composta por cinco questões abertas e nosso objetivo era observar se realmente eles compreenderam do que tratavam os poemas, e se, na escrita, eles têm o mesmo posicionamento que tiveram na discussão sobre homoafetividade. Nosso intuito não é refletir sobre o processo de escrita, em fazer correções a partir da norma padrão, mas tentar observar como os alunos refletem sobre essa temática quando tem mais tempo para elaborar seu pensamento.

A primeira questão pedia para que eles identificassem qual era a temática principal dos poemas de números 48 e 99 de Catulo, utilizando-se de elementos dos próprios poemas em sua resposta. Todos (100%) identificaram que a temática era sobre a relação homoafetiva. O aluno W deu a seguinte resposta: “O amor do eu-lírico masculino para Juvêncio. “Beijaria mil vezes, com mil, sem ficar satisfeito””. A aluna O respondeu: “Do relacionamento homossexual. Porque fala de um amor de um homem que é retratado pelas palavras *satisfeito* que está no masculino, por esse Juvêncio”.

Na segunda questão, pedimos para que eles relessem o poema de número 81 e, nele, percebessem se havia ou não algum tipo de conflito. Se o aluno identificasse isso, deveria ficar atento(a) às escolhas das palavras que o autor selecionou para retratar essa cena. Mais uma vez, todos (100%) conseguiram identificar que havia certos ciúmes por parte da voz do poema para com Juvêncio. S respondeu: “Sim, ele está desesperado por Juvêncio ter escolhido outra pessoa e não ele”. O disse o seguinte: “Sim, o motivo desse conflito é o ciúme, por causa de um hóspede de Juvêncio a quem ele começou a amar.”

Dando continuidade aos estudos dos poemas, a terceira questão tinha quatro perguntas, de *a* a *d*. Nessa questão, tentamos fazer com que os alunos tivessem uma visão dos três poemas ao mesmo tempo. Para isso, na letra *a*, perguntamos quais foram as principais palavras que o autor escolheu para abordar o envolvimento amoroso entre Juvêncio e o seu amado. A maioria, ao invés de colocar as palavras, citou versos completos, que, ao meu entender, eram versos que se repetiam nos três textos, como, por exemplo, o verso “Beijar os teus olhos – Juvêncio – de mel, beijaria mil vezes”.

Já a letra *b*, perguntava se a relação retratada nos poemas seria pautada no afeto, no amor, na atração ou somente no sexo e as respostas variaram. Uns acharam que era no afeto e no amor, outros acharam que era na atração e no afeto. Porém, nenhum respondeu que a relação era pautada no sexo. As respostas deles eram sempre comprovadas pelos versos, uma vez que a questão pedia isso. A tabela abaixo nos auxiliará a visualizar as respostas:

3ª questão		
	letra a	letra b
MAIORIA (70%)	Citou versos dos poemas	Afeto e amor.
MINORIA (30%)	Criou uma resposta com suas palavras.	Atração e afeto.

Na letra *c*, questionamos sobre a conclusão a que poderíamos chegar acerca dos ciúmes do amado para com Juvêncio no poema 81. Segundo C: “O companheiro de Juvêncio ficou com ciúmes ao saber naquele momento que estava lhe trocando por outro”. Conforme a resposta de W: “Que Juvêncio estava encontrando um novo amor”.

Por fim, na letra *d*, incitava a análise comparativa. Nela, pretendíamos saber dos alunos em que se assemelham os poemas de números 48 e 81, e a maioria (70%) falou que era o amor entre Juvêncio e o seu amado, como pode se comprovar na seguinte resposta ainda desse aluno W: “O enorme amor e carinho que a pessoa tem por Juvêncio e o medo de perdê-lo.”

A quarta questão pedia para que os alunos explicassem de que forma a literatura ajudava a entender o comportamento social, bem como as transformações da sociedade ao longo do tempo. De acordo com a resposta de S: “Através da literatura podemos nos sentir no lugar do outro e saber o que esta pessoa está passando e com isso se adaptar com a mudança da sociedade”. Notamos nessa resposta que o aluno compreendeu bem o conceito de literatura que tanto discutimos e refletimos nas aulas anteriores. Achamos essa resposta pertinente ao que procuramos propor nas nossas aulas, pois queríamos que os alunos entendessem que a literatura tem o poder de fazer o leitor refletir sobre as mudanças sociais.

A aluna L respondeu: “Através dos textos, a literatura nos ajuda a refletir sobre a vida e nos ajuda a aceitar com mais facilidade as mudanças da sociedade”. Notamos que, através de respostas objetivas e às vezes confusas, os alunos tiveram um pouco de dificuldade de responder essa questão, pois ela exigia uma maior elaboração das respostas e uma reflexão mais aprofundada nos textos que levamos como apoio. Entretanto, o importante é que observamos que a maioria (80%) teve a consciência de que a literatura nos faz refletir sobre os acontecimentos sociais.

A quinta e última questão também foi subdividida em letras, de *a* até *d*. Para essa questão, foram apresentados dois trechos, um de Zilberman (2004) e um de

Vieira (1978), discutidos nas aulas anteriores, para que os alunos dissertassem sobre o que era solicitado.

A letra *a* perguntava, de acordo com o trecho de Zilberman (op.cit.), de que forma a literatura ajuda o leitor a entender a sociedade e suas modificações. Segundo a resposta de O: “Se identificando com o que o autor traz quando se refere à realidade das coisas, que faz com que o indivíduo reflita sobre.” A resposta do aluno M foi: “Repercutindo seu comportamento social”. Os demais alunos também conseguiram responder bem no estilo dessas duas respostas. De modo geral, acreditamos que os alunos (100%), com respostas ainda vagas, conseguiram responder a questão, quando entenderam que a literatura faz o homem refletir sobre o seu comportamento social.

Na letra *b*, perguntamos se eles acreditavam que a literatura nos ajudava a sermos menos preconceituosos. A justificativa era para ser dada com base nos dois trechos dos autores. A maioria (95%) respondeu que sim, porém duas respostas nos chamaram à atenção. G respondeu o seguinte: “Nem tanto. Porque lê qualquer pessoa lê, não necessariamente vai mudar sua opinião ou seu ponto de vista”. O aluno A disse: “Depende de como a pessoa interpretará a expressão que o autor traz”. Mediante a essas duas respostas, é notório que o aluno tem consciência de que cada leitor, de acordo com sua experiência de vida, terá uma recepção diferente daquilo que lê, e não necessariamente esse leitor possa se livrar por completo de preconceitos, pois os horizontes de expectativa de cada leitor variam de acordo com cada objetivo colocado no ato da leitura.

Na letra *c*, houve um questionamento sobre o papel da literatura no combate à alienação e ao preconceito. A resposta de H diz: “A literatura por abordar muitos temas tabus faz com que as pessoas reflitam sobre.” Já o aluno S afirmou: “Mostrar que as pessoas também tem coração, para que o leitor possa se por no lugar da vítima do preconceito e se sentir pelo o que aquela pessoa está sofrendo, pela repreensão da sociedade.” Diante dessa última resposta, verificamos que o aluno compreendeu que o

texto é um agenciador de sentido, e que somente na interação entre texto e leitor é que fluirá significado no ato de ler, bem como reações existirão à medida que o leitor vai se identificando com o texto literário.

Por fim, a letra *d* era bem pessoal, pois ela perguntava aos discentes se o tema homoafetividade deveria ser trabalhado mais na escola. Quase Todos (99%) responderam 'sim', e foram várias as justificativas: porque a sociedade ainda é preconceituosa, porque ainda existe violência dentro da escola por causa de homofobia, dentre outros. Com exceção de O, que disse que não deveria, pois a mídia já se encarrega e fazer isso. Percebe-se que esse aluno não vê a escola como formadora de opinião, mas a mídia.

Portanto, trabalhando os conteúdos previstos pelo próprio currículo escolar, conseguimos trabalhar a literatura latina, juntamente com um tema pouco discutido em sala de aula. Conseguimos colocar em prática a leitura do texto literário e a recepção desses textos pelos alunos.

Como eles mesmos observaram, foi uma leitura fácil, de boa compreensão, e também a temática foi interessante, uma vez que não há uma abertura na sala de aula para se discutir sobre homoafetividade. Assim, essa leitura, quando é trabalhada de maneira compartilhada e dialogada, permite que os alunos envolvam-se ativamente no processo de significação do texto, sentindo-se à vontade para expressar a sua opinião.

Em relação ao estudo dessa leitura compartilhada na nossa intervenção, quando estudamos o gênero lírico, trouxemos a literatura latina para que o aluno refletisse criticamente sobre acontecimentos sociais. Como afirma a LDB (1996), os assuntos trabalhados em sala de aula devem ser aqueles que circulam na sociedade, e como diz Pinheiro (2003) o livro didático deve sim ser trabalhado em sala de aula, mas o professor é quem deve ampliar a leitura deste, trazendo outras fontes e outras possibilidades de leitura.

Buscamos, também, colocar em prática, durante a nossa intervenção, o que Nóbrega (2012) chama de metodologia triangular para o ensino da literatura, os três

princípios de arte poética apresentados por Jauss (1979), *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Cada princípio com suas particularidades, porém que se completam durante uma aula planejada, com objetivos bem traçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivos para essa pesquisa: 1) inserir no cotidiano dos alunos a leitura de textos latinos com o tema sobre a homoafetividade em três poemas de Catulo; 2) Estimular os alunos à leitura, possibilitando a formação de leitores crítico-reflexivos; e 3) Sugerir formas de trabalhar em sala de aula o tema homoafetividade a partir de textos da literatura latina.

Em relação ao primeiro e segundo objetivos, observamos que os alunos gostam de ler poemas, principalmente quando esses abordam o tema 'amor'. Três poemas de Catulo, autor da literatura latina, foram lidos, discutidos, interpretados pelos próprios alunos. Segundo eles, não houve nenhuma dificuldade em ler os textos, nem tão pouco acharam as leituras difíceis. Durante sete aulas, das quais cinco foram reservadas somente para leitura e interpretação dos poemas latinos, conseguimos alcançar um dos objetivos, estimulando os alunos à prática de leitura e inserindo no cotidiano escolar deles o contato com o texto literário.

Por meio desse contato, percebemos que eles conseguiram refletir sobre a temática, através da discussão realizada em forma de mesa-redonda, e também através da comparação feita entre a relação homoafetiva na Roma Antiga com essa relação atual no Brasil. Nessa discussão, observamos que eles se posicionaram perante essa temática, uns se posicionando favor a ela, e outros, a minoria, criticando essa relação.

Em sua argumentação, se utilizaram de exemplos retirados de novelas brasileiras (notamos aqui que a mídia tem forte influência nos jovens e as novelas retratam aquilo que acontece na sociedade), citaram leis que foram implantadas e, até mesmo, o envolvimento amoroso entre Juvêncio e seu amado, nos poemas de Catulo. Durante toda discussão, uns foram levantando hipóteses sobre o que se tratava os poemas, outros ficaram inquietos para saber se havia ou não uma relação homoafetiva

nesses textos e, por fim, a maioria, criticamente, colocou em pauta seu posicionamento perante a temática tabu.

Em relação ao terceiro objetivo, a nossa sugestão é utilizar o próprio texto literário, no caso do poema, para que o aluno possa ter uma visão do todo. Isso fará com que ele tenha a liberdade de atribuir e extrair os significados do texto, tendo uma intimidade maior com ele. Além disso, apostamos muito na análise comparativa entre os textos, haja vista que trabalhar a homoafetividade na literatura latina é buscar, na mesma obra, dois significados sobre esse tema: ou envolvimento sexual por amor ou por poder. Acreditamos também que, fazendo a ponte do texto latino com os fatos reais da sociedade contemporânea, é valoroso e proveitoso, pois, além de permitir que os discentes tenham um leque de conhecimento cultural entre épocas e costumes diferentes, eles poderão compreender que a sociedade, de alguma forma, será um reflexo de outra que já existiu.

Se a nova geração de adolescentes está diariamente em contato com o novo e atualizações em seu processo de aprendizagem, é notório entender que devemos ensinar além do necessário ou do obrigatório. Ensinar a literatura latina é abrir caminhos e novos horizontes de aprendizagem e (re)socialização de algo que é inato na nossa cultura, sem falar que é uma oportunidade de ensino muito eficaz.

Enquanto a nossa experiência, podemos afirmar que foi gratificante termos essa oportunidade de levar o texto latino para sala de aula e discutir um tema que é tão pouco trabalhado na sala de aula, como afirmam os próprios alunos que fizeram parte da intervenção. Como pesquisadores e professores, essa experiência nos deu a oportunidade de quebrar, talvez, certas barreiras educacionais no que diz respeito ao trabalho de temas considerados tabus na sala de aula, pois ainda há uma resistência em discutir sobre certas práticas que estão dentro da sociedade e que são visivelmente percebidas por todos.

Nessa pesquisa, portanto, conseguimos, com grande esforço e empenho, quebrar duas barreiras: (1) o estudo do texto latino na sala de aula e (2) trabalhar, na sala de aula, textos homoafetivos, discutindo e refletindo sobre eles.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.
- ANDRÉ, Carlos Ascenso. **Caminhos do amor em Roma. Sexo, amor e paixão na poesia latina do séc. I a.C.** Livros Cotovia. Lisboa, 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.
- CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. – 34ª Ed. - São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina**. 29ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CATULO. **Odeio e amo**. Introd., seleção e trad. de José Ribeiro Ferreira. Coimbra, Minerva, 2005.
- CEREJA, William Roberto. **Literatura Brasileira: ensino médio** / William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. – 2ª ed. reform. – São Paulo: Atual, 2000. pp. 43 – 54.
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens: volume único** / William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. – São Paulo: Atual, 2003. pp. 35-37.
- _____. **Português: linguagens: volume 1** / William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. – 7ª. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010. pp. 23-34.
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1992.

FUNARI, P.P. **Grécia e Roma**. 4ª ed. – São Paulo: contexto, 2006.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L.C. (Org). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

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

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAIA, Ana C. Bartolozzi. MAIA, Ari Fernando. **Sexualidade e infância**. 1ª ed. – Brasília: Bauru: CF/ CECEMCA, 2005.

MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. – Campina Grande: Bagagem/ UFCG, 2012.

NETO, João Neto Oliva. **O livro de Catulo**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, T. L. **Teoria Queer e estigma: a construção de performances homoafetivas em narrativas de histórias de vida**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2006.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

SILVA, Antônio de Pádua Dias de. RIBEIRO, Maria Goretti. **Rumo dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea**. – CG: EDUEPB, 2013.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Trad. Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2007.

- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio**. 3 v. Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. João Pessoa, 2006.
- PERRONE-MOISÉS. Leyla. **Literatura e sociedade**. – São Paulo: DTLLC, 1996.
- PINHEIRO, Hélder. **Literatura e formação de leitores**. – Campina Grande: Bagagem, 2008.
- PUCCINI-DELBEY, Géraldine. **A vida sexual na Roma Antiga**. Edições Texto e Grafia, Lisboa, 2007.
- ROBERT, Jean-Noël. **Os Prazeres em Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VEYNE, Paul. **Sexo e poder em Roma**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: Perspectiva para o ensino de literatura**. São Paulo: E. P. U., 1978.
- VÍRGILIO. **Bucólicas** (edição bilingue). Tradução de Raimundo Carvalho. Belo Horizonte : Crisálida, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo : Ática, 2004.
- ZAPPONE, Miriam Hisae yaegashi. **A Estética da Recepção**. Maringá: EDUEM, 2005.

ANEXOS

(ANEXO 1)

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público Alvo: estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campina Grande, PB.

Objetivo geral: ler e analisar os três poemas de Catulo, e discutir a temática ali recorrente, que é sobre a homoafetividade, levando em consideração, durante as discussões, as concepções de mundo dos alunos e as possíveis relações que eles farão entre o tema presente nos poemas e a realidade.

Justificativa:

Pretende-se, com essa experiência de leitura, levar para a sala de aula textos da literatura latina e, com isso, observar qual o efeito produzido por esses textos nos alunos da primeira série do ensino médio. Além disso, seguindo as orientações dos documentos parametrizadores do ensino médio no que diz respeito à leitura, na sala de aula, de temas diversos que circulam na sociedade, contribuindo, pois, para a formação de leitores crítico-reflexivos.

Assim, tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) quanto a LDB (1996) ressaltam a importância do amadurecimento do aluno a partir da leitura de temas sociais, como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo. Isto é, o aluno tem que estar preparado para as mudanças que a sociedade enfrenta e, com isso, entender que, através da leitura, o preconceito, de modo geral, pode ser colocado de lado, a fim de que haja respeito para com todas as escolhas.

Nota-se, no entanto, que, embora os livros didáticos utilizados no ensino médio apresentem citações de obras da literatura latina (o que não contribui para a formação de um leitor crítico-reflexivo), essa leitura não é realizada. Dessa maneira, sabemos

que o suporte mais utilizado nas salas de aula de literatura é o livro e, mesmo assim, o mesmo apresenta várias lacunas no que diz respeito aos conteúdos.

Sabemos que o foco do estudo da literatura no ensino médio não é a literatura latina, porém os professores deveriam se apropriar dela (uma vez que há nela vários textos retratando a relação entre pessoas do mesmo sexo) para desmistificar preconceitos que estão arraigados na cabeça dos discentes e, assim, fazer com que seus alunos possam conviver, sem preconceito e com tolerância, com as escolhas das outras pessoas.

A nossa experiência de leitura em sala de aula baseia-se na noção de *sequência didática*, entendida como “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et alli*, 2004, p. 97).

Esta proposta de abordagem da literatura no ensino médio envolve um trabalho sério, comprometido com o amadurecimento dos alunos, e uma leitura dos poemas detalhada. É indispensável que os poemas sejam lidos com responsabilidade e maturidade, a fim de formar leitores proficientes e conscientes, capazes de discutir a temática recorrente. Esse trabalho envolve dedicação tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos/leitores, e pode ser realizado de maneira eficiente se todos estiverem dispostos a mergulhar no texto literário, para descobrir o real sentido do texto, relacionando-o com os acontecimentos da atualidade.

Nossa experiência de leitura na sala de aula está dividida em um único momento: será realizada a intervenção, de modo que a leitura dos poemas seja realizada para haver as discussões acerca do texto.

MATERIAIS UTILIZADOS

- ❖ Gravador de voz
- ❖ Cópias dos poemas

- ❖ Exercício impresso
- ❖ Lousa
- ❖ Pincel

1ª ETAPA (três aulas – 1 hora e 35 minutos)

CONTEÚDO: Conceito de literatura e Gênero literário.

OBJETIVO: Estudar conceitos sobre o que é a literatura, bem como analisar um poema lírico, para que os alunos se familiarizem com este tipo de texto.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Conversar inicialmente com os alunos sobre o que eles entendem da literatura, o que é a literatura. **(30 minutos)**
- ❖ Ler conceitos de autores sobre o que é a literatura e discutir sobre isso. **(50 minutos)**
- ❖ Ler e discutir um poema lírico. **(50 minutos)**.
- ❖ Pedir para que eles pesquisem em casa temas que considerem tabus na sociedade atual.

2ª ETAPA (duas aulas – 90 minutos)

CONTEÚDO: Leitura, análise e discussão dos poemas de Catulo sobre a homoafetividade.

OBJETIVO: Estudar e analisar os poemas de Catulo sobre Homoafetividade; discutir essa temática com os alunos.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Começar perguntando sobre os temas tabus da sociedade atual que eles consideram. **(5 minutos)**
- ❖ Leitura silenciosa e depois conjunta dos três poemas de Catulo. **(10 minutos)**
- ❖ Análise e discussão dos poemas e do tema homoafetividade . **(60 minutos)**
- ❖ Explicação do termo homoafetividade, bem como a relação do tema com a situação atual do Brasil. **(15 minutos)**

3ª ETAPA (duas aula – 90 minutos)

CONTEÚDO: Continuidade com os poemas de Catulo sobre homoafetividade.

OBJETIVO: Discutir a temática sobre a homossexualidade e refletir sobre essa temática.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Ler oralmente o exercício e explicar o que cada questão espera deles. **(5 minutos)**
- ❖ Resolução do exercício. **(85 minutos)**

METODOLOGIA

Aulas dialogadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

DOLZ , J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita.**

In “Gêneros Oraís e escritos na escola”. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

(ANEXO 2):

E. E. E. F. M. PROFESSOR RAUL CÓRDULA

CAMPINA GRANDE, PB, ____/____/____

DISCIPLINA: LITERATURA

PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA

PESQUISADOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ORIENTADORA: VIVIANE MORAES DE CALDAS

ALUNO(A):.....

SÉRIE: 1º ANO TURMA:..... TURNO: TARDE

TEXTOS

I.

“[...] A literatura pré-forma a compreensão do leitor, repercutindo então em seu comportamento social.”

(ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo : Ática, 2004.)

II.

“A literatura tem sido, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. Lidando com o imaginário,

trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.”

(VIEIRA, Alice. **O prazer do texto - Perspectiva para o ensino de literatura**. São

Paulo: E. P. U., 1978. p. 9)

III.

O espelho

Ardo em Desejo na tarde que arde!
Oh, como é belo dentro de mim
Teu corpo de ouro no fim da tarde:
Teu corpo que arde dentro de mim
Que ardo contigo no fim da tarde!

Num espelho sobrenatural,
No infinito (e esse espelho é o infinito?...)
Vejo-te nua, como num rito,
À luz também sobrenatural,
Dentro de mim, nua no infinito!

De novo em posse da virgindade,
- virgem, mas sabendo toda a vida -
No ambiente da minha soledade,
De pé, toda nua, na virgindade
Da revelação primeira da vida!

(ANEXO 3):

E. E. E. F. M. PROFESSOR RAUL CÓRDULA

CAMPINA GRANDE, PB, ____/____/____

DISCIPLINA: LITERATURA

PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA

PESQUISADOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A):.....

ORIENTADORA: VIVIANE MORAES DE CALDAS

SÉRIE: 1º ANO TURMA:..... TURNO: TARDE

ATIVIDADE

1. Catulo, poeta da Roma Antiga, considerado ‘poeta do amor arrebatado’, é um dos primeiros poetas líricos que compôs uma poesia pessoal. Leia os poemas abaixo:

I.
Beijar os teus olhos – Juvêncio –
de mel, beijaria mil vezes,
cem mil, sem ficar satisfeito,
nem mesmo se a messe de beijos
mais espessa fosse, mais densa
que um feixe de espigas bem cheias.
(CATULO, 48)

II.
Brincavas, meu Juvêncio de mel, e um
beijinho
doce roubei, mais doce que ambrosia,
mais não impune pois por uma hora ou
mais
senti-me atado a ponta de uma cruz,

me desculpando, mas meus prantos não dobraram
nem um tantinho da maldade tua.
Feito o que fiz, teus lábios, úmidos de muitas
gotas, secastes com teus dedos todos
por não dar minha boca algum contágio,
qual
saliva suja em putas em que mijam,

e mais: não me cessavas de me entregar a
Amor
cruel e de excruciar-me de mil jeitos,
até aquele beijo de Ambrosia, em mim,
tornar-se amargo mais que amargo
helébero.
Porque esta é a pena que atribuis a um
triste amor,
eu beijos!, nunca mais hei de roubar.
(CATULO, 99)

a) Na sua opinião, qual é a temática principal dos dois poemas? Se utilize de elementos dos poemas para justificar a sua resposta.

2. Leia o poema abaixo:

Não havia ninguém, no meio de tanta gente, ó Juvêncio,
um homem formoso, a quem começasse a amar,
para além deste teu hóspede chegado das terras moribundas de
Pisauro,
mais pálido que uma estátua desdoirada,
que tens agora no coração e ousas preferir
a mim próprio? Ai de ti! Não sabes que crime estás a cometer.
(CATULO, 81)

a) Na sua opinião, ele apresenta algum tipo de conflito? Se você identificar algum conflito, escreva o motivo dele, ficando atento(a) às escolhas das palavras que o autor selecionou para retratar essa cena.

3. De acordo com três poemas acima, de Catulo, responda:

a) Quais as principais palavras que o autor escolheu para abordar o envolvimento amoroso entre Juvêncio e o seu amado?

b) A relação retratada nos três poemas é pautada no amor, no afeto, numa atração ou somente no sexo? Explique utilizando palavras ou versos dos próprios textos.

c) Qual a conclusão que podemos chegar dos ciúmes do amado para com Juvêncio no poema 81?

d) Comparando os dois poemas da questão 3, em que eles se assemelham em relação à abordagem da temática?

4. A partir do seu conhecimento e das discussões realizadas em sala de aula sobre a literatura, explique de que forma a literatura nos ajuda a entender o comportamento social, bem como as transformações da sociedade ao longo do tempo.

5. Leia atentamente os trechos abaixo e, após isso, responda o que se pede.

“[...] A literatura pré-forma a compreensão do leitor, repercutindo então em seu comportamento social.”

(ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo : Ática, 2004.)

“A literatura tem sido, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.”

(VIEIRA, Alice. **O prazer do texto - Perspectiva para o ensino de literatura**. São Paulo: E. P. U., 1978. p. 9)

- a) De acordo com o primeiro trecho, de que forma a literatura ajuda o leitor a entender a sociedade e suas modificações?
- b) A literatura nos ajuda a sermos menos preconceituosos? Justifique sua resposta a partir da leitura e reflexão sobre os dois trechos.
- c) Estamos vivenciando, atualmente, acontecimentos que até então eram considerados “proibidos” por muitos. Porém, sabemos que desde a Antiguidade temas considerados tabus, como, por exemplo, a homoafetividade, já eram trabalhados nos textos. Hoje, na sociedade contemporânea, notamos que esse tema está presente não só nos textos, mas na mídia, no dia-a-dia da sociedade. Refletindo sobre isso, responda: Qual o papel da literatura no combate à alienação e ao preconceito?

d) Você acredita que o tema “homoafetividade” deve ser trabalhado na escola, a fim de se fazer refletir sobre o comportamento humano e o respeito a todos?

(ANEXO 4):



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

CURSO DA GRADUAÇÃO DIURNO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(menores de 18 anos)

**A LEITURA DE POEMAS DE CATULO SOBRE A HOMOAFETIVIDADE E A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS**

Os alunos(as) do 1º ano do ensino médio estão sendo convidados a participarem do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo, então leia atentamente e caso tenha dúvidas, vou esclarecê-la. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início a pesquisa. A permissão deste trabalho na sua escola será de muita importância para nós, uma vez que esta pesquisa trará grandes contribuições para o campo da literatura e um rompimento com o ensino tradicional dessa disciplina.

Eu , diretor(a) do colégio , RG , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que os alunos do 1º ano do ensino médio sejam voluntários do estudo **“Refletindo, na sala de aula, sobre a homoafetividade a partir da cultura e da literatura latina: Uma leitura dos poemas 48, 81 e 99 de Catulo”**, esclareço que obtive todas informações necessárias e fui esclarecido(a) de todas as dúvidas apresentadas.

Estou ciente de que:

1. Natureza da pesquisa: os alunos(as) estão sendo convidados(as) a participarem desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo acerca da recepção dos poemas já citados, de Catulo, na sala de aula. Pretendemos observar qual o efeito causado nos alunos através da leitura desses poemas e, com isso, fazer os alunos refletirem sobre a temática homoafetividade. Nosso objetivo é mostrar que é possível trabalhar, na sala de aula, com textos literários acerca dessa temática. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente);

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos do primeiro ano no ensino médio do colégio Complexo Educacional Moderno El Shaday;

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, você permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa em andamento, desenvolvida na graduação da UFCG. Você tem liberdade para recusar a

participação dos alunos(as), sem qualquer prejuízo. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa;

4. Sobre os questionários: os questionários aplicados serão no final da minha intervenção com perguntas abertas;

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais nem desconforto, tampouco riscos à dignidade humana. O pesquisador apenas estará em sala de aula, com um gravador de áudio e/ou câmera digital para registro das aulas, fazendo anotações e participando das aulas durante uma semana. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos alunos;

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador terá livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir melhorias para o ensino de literatura no ensino médio;

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa, você e os alunos não terão, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha fazer com que os alunos amadureçam perante uma temática recorrente na sociedade atual e que, como cidadãos, possam respeitar a opção do outro. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados pelo ensino da literatura;

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação;

9. Desistência: A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem aos(as) alunos(as);

10. Resultados: serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nem o meu nome nem os dos alunos sejam mencionados;

11. Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Campina Grande, de de 2014.

Diretor(a):

.....

Testemunha 1 :

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 :

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

JOHNE PAULINO BARRETO