

Memórias, identidades e sexualidades: construção de um protótipo de ensino com a obra “Amora”, de Natália Borges Polesso

Ana Livia Barboza Oliveira dos Santos¹

Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Júnior²

RESUMO

Para se pensar em uma escola inclusiva às demandas identitárias, sociais e políticas do século XXI, é mais que necessário incluir e discutir, dentro e fora de sala de aula, temáticas relacionadas à vivência LGBTQIAPN+. Além disso, ao se levar em consideração a influência cada vez maior da tecnologia nas escolas, faz-se imprescindível o estudo de materiais que abracem o meio digital em um contexto pedagógico. Nesse sentido, o presente artigo, de metodologia qualitativa e propositiva, tem por objetivo a produção de um material didático alternativo e digital, o protótipo de ensino (Rojo, 2017a; 2017b). Na busca por abarcar o fenômeno *queer*, o interesse da pesquisa se faz em discutir questões em torno da memória – fundamentais para o entendimento da subjetividade e da identidade humana – atreladas à diversidade sexual. Desse modo, a presente produção também ancora-se na Linguística Aplicada, justamente por tratar-se de um trabalho cujo foco são grupos marginalizados, ou seja, uma preocupação a nível transdisciplinar e social. Com base em Moita Lopes (2002), pôde-se inferir que, ao permitir que os estudantes entendam como suas identidades são socialmente construídas a partir de discursos, a educação linguística também se configura como um grande fator para a transformação social. As narrativas desempenham enorme papel na construção de significados do discurso e assim, em vias de trabalhar memória e sexualidade em sala de aula, escolheram-se os contos “Flor, flores, ferro retorcido” e “Amora”, da autora lésbica Natalia Borges Polesso. A partir dos contos literários, problematizou-se o porquê de a literatura LGBTQIAPN+ dificilmente chegar às escolas, bem como noções de representatividade e relações de poder, comprovando a eficácia do protótipo quanto à abordagem de textos e temáticas não canônicos e pouco estimados no saber escolar.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Protótipo de ensino, Sexualidade, Contos literários.

ABSTRACT

In order to think about a school that is inclusive of the identity, social, and political demands of the 21st century, it is more than necessary to include and discuss, in and outside the classroom, themes related to the LGBTQIAPN+ experience. Furthermore, considering the increasing influence of technology in schools, it is essential to study materials that embrace the digital environment in a pedagogical context. In this sense, this article, with a qualitative and propositional methodology, aims to produce an alternative and digital teaching material, the teaching prototype (Rojo, 2017a; 2017b). In the search to encompass the queer phenomenon, the interest of the research is in discussing issues surrounding memory – fundamental for the understanding of subjectivity and human identity – linked to sexual diversity. Thus, this production is also anchored in Applied Linguistics, precisely because it is a work that focuses on marginalized groups, i.e. a concern at a transdisciplinary and social

¹ Graduanda do curso de Letras/Português - Licenciatura. Este artigo é relacionado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, ministrada pela professora Dra. Suzana Cortez.

² Docente do Centro de Educação (CE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal de Pernambuco.

level. Based on Moita Lopes (2002), it was possible to infer that, by allowing students to understand how their identities are socially constructed from discourses, linguistic education also constitutes a major factor for social transformation. Narratives play an enormous role in the construction of meanings in discourse and thus, in order to work on memory and sexuality in the classroom, the short stories “Flor, flores, ferro retorcido” and “Amora”, by lesbian author Natalia Borges Polessa, were chosen. Based on the literary short stories, the authors questioned why LGBTQIAPN+ literature rarely reaches schools, as well as notions of representation and power relations, proving the effectiveness of the prototype in addressing non-canonical texts and themes that are little valued in school knowledge.

Keywords: Applied Linguistics, Teaching prototype, Sexuality, Literary short stories.

1. Introdução

Para falar sobre uma escola inclusiva às demandas identitárias, sociais e políticas do século XXI, é mais que necessário pensar, incluir e discutir sobre o fenômeno *queer*. Segundo Santos Filho (2021), em um excerto do livro “Linguística *Queer*”, basta uma busca rápida a dicionários para a palavra *queer* aparecer já formalizada, principalmente como verbo e adjetivo. É possível observar isso até mesmo em plataformas virtuais, tais como Oxford, Cambridge e Priberam, que conceituam a palavra praticamente da mesma maneira: como verbo, em uso mais antigo e que remonta a outras épocas – em especial em situações-contexto em que o idioma inglês é utilizado –, *queer* significa estragar o efeito ou sucesso de algo ou colocar algo ou alguém em uma situação constrangedora e desvantajosa, atrapalhar o curso de uma ação positiva; já como adjetivo, o sentido é de algo esquisito, estranho ou mesmo excêntrico, afetado (Lauretis, 2015). Apesar de existir uma visão menos pejorativa, como algo que apenas não está de acordo com as (hétero)normas, é na condição de desprezo e de injúria que mais percebemos a utilização do termo, em referência aos não-heterossexuais e às pessoas que não se incluem nos binarismos cisgêneros.

Nas escolas, tanto os discursos que lá são produzidos, quanto a própria instituição, ocupam determinada posição de poder na formação de um indivíduo (Moita Lopes, 2002). A partir de dinâmicas de influência e reprodução, as práticas discursivas da escola têm responsabilidade, em grande parte, sobre o que os alunos também reverberam, sendo imprescindível que as instituições de ensino tragam uma abordagem contextualizada com as vicissitudes sociais do ambiente e das questões próprias de seu corpo discente. Entretanto, no que diz respeito à sexualidade e ao gênero, a escola brasileira acaba permeada por elementos negativos, com proibições, censuras, negações, estigmatizações e repressões. Com isso, configura-se como um mecanismo central de poder, ao desconsiderar e até mesmo negar a

existência e as possibilidades desses alunos que fogem da *cisheteronormatividade*, excluindo-os, portanto, do processo educativo.

No ensino formal e escolar, há uma tendência a acreditar que os temas tangentes à sexualidade não dizem respeito aos estudos da língua materna: são pensados apenas na perspectiva da biologia, de modo a desconsiderar a linguagem como fator essencial para sua constituição. Esse pensamento, por sua vez, não é de responsabilidade apenas do professorado, visto que a própria instituição escolar como sistema não prevê um preparo para a abordagem desses temas em sala, ainda que sejam considerados tópicos de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), por exemplo. Ainda é elaborada uma proposta curricular que não dá uma atenção sensível para essas questões, propiciando a manutenção de ideologias dominantes, frequentemente preconceituosas e ultrapassadas, no espaço escolar. Dessa forma, o currículo escolar do cotidiano pode ser um produtor de violências (Bortolini, 2014): quando as questões da comunidade LGBTQIAPN+³ são ignoradas, descredibilizadas ou referenciadas negativamente, o currículo cotidiano funciona como um modo ativo de exclusão dos estudantes, principalmente por reforçar suas vulnerabilidades em um espaço que deveria ser de acolhimento.

Para além disso, Rajagopalan (2019) postula que, ao definir conhecimentos essenciais a serem aprendidos, a proposta curricular oficial do Ministério da Educação (em especial, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC) também define um aluno ideal. Esse aluno, por sua vez, corresponde também a um cidadão ideal, a quem pode-se inferir que sejam associados os padrões de classe, raça e, novamente, gênero e sexualidade. Logo, é inegável que a presença dessas noções LGBTfóbicas interferem negativamente nas dinâmicas escolares de ensino-aprendizagem, configurando prejuízos na formação não apenas de alunos da comunidade anteriormente citada, mas de todo o corpo discente e docente.

No caso da aula de Português, como aponta Moita Lopes (2002, p. 54), “a conscientização da natureza socioconstrutivista do discurso e da identidade social é um ponto relevante”, pois considera-se a linguagem como um fenômeno social, e as pessoas como participantes ativos do processo de construção dos significados. Desse modo, a educação linguística torna-se essencial para promover transformações sociais.

Consonante à inserção de temáticas sensíveis na escola, um dos interesses da Linguística Aplicada (doravante LA) é a investigação de contextos pedagógicos (escolares ou

³ Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binário, com o símbolo “+” para representar continuidade.

não) de ensino, sendo comum – e, hoje em dia, ainda mais recorrente – o desenvolvimento de pesquisas em torno dos discursos didáticos (Albertin, 2022). Sobre essa visão da LA, Rojo (2006, p. 258 *apud* Marsaro, p. 79) conclui que um dos objetivos sobre os quais esta se debruça é justamente a “solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação”, justificando o interesse e o olhar aguçado aos grupos e contextos marginalizados. Na tentativa de refletir a importância e a autonomia/autoria do professor em suas escolhas curriculares, bem como de viabilizar um material didático, o presente trabalho de conclusão de curso propõe a criação de um protótipo de ensino (Rojo, 2017a; 2017b).

Os protótipos de ensino, descritos pela referida autora como “materiais digitais navegáveis (*E-books*, PDFs navegáveis) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares” (Rojo, 2017b, p. 209), possibilitam o uso de materiais didáticos flexíveis em ambiente interativo, dialogando com o *web-currículo* e com a proposta de ensino-aprendizagem dos multiletramentos. Eles também se encaixam no contexto escolar como uma solução de apoio à formação de professores e, nesse caso, além de estabelecer um diálogo com a temática LGBTQIAP+, a produção de tal modelo pode expandir os conhecimentos dos novos letramentos, também contextualizando o ensino.

Assim sendo, o protótipo de ensino aqui criado pretende abarcar o *queer* na sala de aula, estabelecendo como fio condutor narrativas que trabalham a memória e a identificação de jovens. Pensado para uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM), por entender-se que na adolescência é quando há um envolvimento maior com discursos de amor, afeto e sexualidade, o material compreende a aula de língua materna como um ambiente propício para a transformação de práticas sociais, sendo primordial a abordagem de assuntos que promovam a não exclusão.

2. Breve percurso epistemológico

2. 1. Caminhos da Linguística Aplicada

Antes de tratar especificamente sobre como os protótipos de ensino podem se inserir no campo da Linguística Aplicada, é interessante traçar um breve histórico da área, a fim de

apontar os objetivos e focos de interesse primordiais e contemporâneos e, assim, entender de que forma a LA se constitui atualmente.

Segundo Moita Lopes (2009, p. 12), a LA surge nos anos 1940, ancorada no interesse de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a II Guerra Mundial, bem como para resolver questões ligadas à tradução e comunicação do exército. Os métodos tradicionais de ensino, baseados principalmente na gramática, já não davam mais conta de abarcar as complexidades do contexto sociopolítico, sendo necessário pensar em alternativas práticas e de maior velocidade e aplicabilidade para a situação. Muito por causa disso é que, até hoje, o ensino-aprendizagem de idiomas é uma das áreas mais robustas em LA.

No ano de 1939, Charles C. Fries, considerado um dos nomes pioneiros da Linguística Aplicada, fundou o *English Language Institute* na Universidade de Michigan, reconhecido como uma das primeiras instituições a integrar princípios da Linguística no ensino do inglês, especialmente em assuntos relacionados à tradução e criação de materiais didáticos (Costa, 2011, p. 19). Um ano após a fundação do instituto, Fries e Robert Lado, desenvolvendo pesquisas centralizadas na estrutura das línguas e visando a aplicação prática das teorias da Linguística moderna, introduziram o termo Linguística Aplicada (Costa, 2011).

Pouco tempo depois, em 1956, na Escócia, é fundado o Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo, um dos pontos-chave para a “disciplinarização” – por assim dizer – da LA, a partir do estabelecimento das bases intelectuais de ensino-aprendizagem de línguas (Costa, 2011, p. 19). Três anos depois, em 1959, foi criado o Centro de Linguística Aplicada em Washington, Estados Unidos, com o intuito de propor auxílio em relação ao ensino de línguas, mais especificamente ao solucionamento de problemas. Na mesma época, ainda de acordo com a autora supracitada, outras instituições parecidas passaram a surgir em diferentes localidades ao redor do globo: focadas em pesquisas sobre o uso do inglês e demais idiomas, os frutos de tais trabalhos resultaram no treinamento de professores e na criação de materiais e programas de ensino que pudessem ser utilizados por eles.

A partir daí, o desenvolvimento da LA foi considerado gradual até o ano de 1964, quando é fundada a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) na cidade de Nancy, na França. O surgimento da AILA é um marco histórico para a Linguística Aplicada, pois proporcionou discussões sistemáticas sobre a área, objetivando institucionalizá-la enquanto uma ciência autônoma (Costa, 2011, p. 23). Essa emancipação, por sua vez, não foi conquistada facilmente, já que a LA ainda estava muito submetida aos preceitos da

Linguística. Na busca por tal distanciamento e iluminada pelos questionamentos de Widdowson no final dos anos 70, a Linguística Aplicada se viu em contato com diferentes disciplinas, metodologias e objetos de estudo, dando um enfoque maior à complexidade da linguagem e de seus fenômenos – um singelo esboço do que se tornaria o caráter interdisciplinar da área, segundo Albertin (2022, p. 25).

Um outro marco crucial para a LA foi o momento em que o campo voltou-se para o estudo de língua materna, dos letramentos e outras disciplinas do currículo, indo contra a antiga prevalência de ensino de línguas estrangeiras e tradução. Moita Lopes (2009, p. 18) destaca que nessa fase surge a compreensão da linguagem “como um instrumento de construção do conhecimento e da vida social”, transformando a LA em uma área focada na atividade humana e nos problemas atrelados ao uso da língua fora e dentro de sala de aula, assim abrangendo o escopo e “reivindicando a interdisciplinaridade que se tornou tão característica do campo” (Albertin, 2022, p. 27).

Dessa forma, a Linguística Aplicada pode ser definida como um campo epistemológico que, para além de tentar oferecer soluções estáticas sobre os fenômenos da língua, busca entender a sua complexidade e dialogar com a efemeridade, refazendo-se e repensando-se constantemente (Albertin, 2022). A LA defende, portanto, uma abordagem voltada para a realidade social, implicando em análises críticas sobre a linguagem.

No Brasil, dois dos primeiros influenciadores da Linguística Aplicada foram Francisco Gomes de Matos e Aryon Rodrigues, cujas definições para a área indicavam uma dependência, por parte da LA, à “linguística pura” (Albertin, 2022), ainda que respaldassem a natureza aplicacionista do campo. A partir da década de 80, porém, as indagações de Widdowson (em vias de validação da independência da LA) chegam ao país, ampliando as pesquisas sobre outros campos de conhecimento e, conseqüentemente, as noções de interdisciplinaridade da LA. Desse modo, em 1991, cria-se a Associação da Linguística Aplicada no Brasil, com sede na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), reafirmando a posição inter e transdisciplinar da LA (Albertin, 2022, p. 30).

Assim, há mais de 25 anos, a Linguística Aplicada busca, no Brasil, investigar temáticas do pluri e bilinguismo, estudos de tradução, questões políticas e identitárias, entre outros objetos de interesse. Não obstante, Moita Lopes (2009, p. 18) é quem a percebe em seu potencial indisciplinar, seja pela necessidade de não constituir-se enquanto disciplina, seja pelo desejo de subverter os paradigmas já consagrados e assumir a ousadia de pensar diferente.

Além disso, ainda segundo o autor, os séculos XX e XXI acarretaram em diversas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que impactam diretamente no campo da LA, convertendo-a ainda mais em um campo “mestiço”. Em relação ao fator tecnológico, nos últimos anos (principalmente após os eventos pandêmicos da Covid-19), nota-se praticamente uma necessidade de utilizar recursos variados em sala de aula, assim modificando a prática pedagógica e de letramento de professores e estudantes. O próximo tópico, essencial para o andamento da presente pesquisa, dialoga justamente sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a tentativa de integrar o *web*-currículo ao ambiente escolar a partir dos protótipos de ensino.

2. 2. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o protótipo de ensino

Com o advento da *Web 2.0*⁴ e em meio à nova forma de enxergar o mundo e de comunicar-se nele/com ele, novas pautas foram inseridas no campo da LA, em especial decorrentes das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), praticamente já solidificadas como condição necessária para o acesso à informação. O conceito de tecnologia digital diz respeito ao conjunto de mídias informacionais e comunicacionais (como sites, jogos, *softwares*, entre outros), vistas como “veículos de linguagem” usados para a comunicação humana (Frade, 2010), as quais também reverberam e ressignificam as práticas de ensino e a formação de um professor de línguas. As TDIC buscam atender a diferentes interesses e propósitos, dependendo do público-alvo a utilizá-las; além disso, elas também se transformam rápida e constantemente, de modo que requerem uma observação resiliente às mudanças (Albertin, 2022).

Para Rojo (2017b), os livros didáticos, apostilas e outros materiais em sua versão impressa se configuram como um “suporte à aprendizagem”, arraigados à uma tradicional prática pedagógica de transmissão do saber docente para o corpo estudantil. Segundo a autora, mais que uma forma de transmitir, a relação entre professor e aluno deveria ser capaz de estabelecer colaborações, sendo o primeiro um mediador no processo da aprendizagem

⁴ “A primeira geração da internet (*Web 1.0*) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de sites como facebook e amazon, a web tornou-se cada vez mais interativa. Nesta *Web 2.0*, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Google+*, na *Wikipédia*, em redes de mídia, como o *Youtube*, *Flickr*, *Instagram*, etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a *Web 2.0*, foi possível a marcação e a etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: *Web 3.0*, a dita internet “inteligente”. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 119).

autônoma do segundo. É uma atividade que inspira uma nova pedagogia e – por que não? – um novo currículo: agora, é possível pensar em construir projetos que exigem produção própria e não mera reprodução, com finalidade e circulação bem definidas e que, sobretudo, contribuirão também para o trabalho, a vida pessoal e a vida cidadã de cada um. Assim, em associação ao uso cada vez mais recorrente da tecnologia, torna-se necessário refletir sobre o espaço das TDIC nos currículos e, não obstante, propor maneiras efetivas de como utilizá-las nos contextos escolares, dentro e fora da sala de aula.

Na tentativa de integrar o *web*-currículo às escolas e de disponibilizar alternativas didáticas viáveis a um ensino contextualizado, Rojo (2017a; 2017b) apresenta os protótipos de ensino, adequados ao nosso tempo e descritos como “materiais digitais navegáveis (*e-books*, PDFs navegáveis) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares” (Rojo, 2017b, p. 209). Os protótipos funcionam como potenciais catalisadores da autoria discente e docente, justamente por apresentarem uma estrutura arquitetônica vazada, “aberta”, que possibilita o preenchimento de acordo com as necessidades e os mais diversos contextos do alunado. Esta arquitetura diz respeito à reflexão dos posicionamentos do autor-criador em relação a um texto, de modo que os protótipos se tornam altamente flexíveis àqueles que determinam sua forma e conteúdo (Marsaro, 2020), neste caso, professores e estudantes.

Vale mencionar, ainda, que este aspecto vazado é um dos pontos que mais diferencia os protótipos de ensino das sequências didáticas (doravante SD). Segundo Marsaro (2020), as SD são mais maleáveis que os livros didáticos, mas apresentam também suas limitações: quando não produzidas inteiramente pelos regentes da turma, acabam se distanciando das necessidades específicas do grupo-classe, tendo a vantagem da flexibilidade relativamente diminuída. Desse modo, a autora questiona a viabilidade do material levando em consideração as burocracias escolares e as demais precariedades do sistema de ensino no Brasil, aspectos estes que dificultariam o processo de uma produção de qualidade. É justamente neste intermédio que surgem os protótipos de ensino, inicialmente definidos como

(...) um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. (Rojo, 2013, p. 193 *apud* Marsaro, 2020, p. 106).

Não obstante, o protótipo abraça também as TDIC, reconhecendo o espaço que as tecnologias digitais já ocupam no cotidiano da maioria dos estudantes e nos ambientes

escolares. Assim, Rojo (2017a, p. 212) cataloga em grupos algumas características básicas desses materiais navegáveis, sendo elas, em ordem: 1) “Nas nuvens”, categoria que diz respeito à grande capacidade de armazenamento e à acessibilidade democrática dos protótipos, inseridos em nuvens⁵; 2) “Ferramentas colaborativas públicas e gratuitas”, grupo que dialoga com a possibilidade da interação colaborativa entre docentes e discentes a partir de ferramentas como o *Prezi* e o *Google Docs*; 3) “Ferramentas combinadas a bancos de dados”, referentes à facilitação da preparação do professor, permitindo-lhe adaptabilidade e flexibilidade; 4) “Esqueleto – composto de princípios”, característica que propõe um esqueleto robusto a partir de princípios de ensino-aprendizagem; 5) “Hiperídia e Multissensível”, grupo pensado para colocar em diálogo semioses e mídias, através de uma estrutura multimodal, hipertextual e hipermediática; e, por fim, 6) “Multicultural”, característica reservada à combinação de diferentes coleções culturais, sempre garantindo o papel cosmopolita da escola.

Os protótipos, seguindo estas características, se enquadram como materiais que combinam as funcionalidades de objetos digitais (vídeos, textos, *playlists*, animações, entre outros) e ferramentas virtuais (de busca, produção, edição, etc., preferencialmente gratuitas e acesso fácil e colaborativo) às especificidades de um material didático digital navegável. A proposta didática central se manteria como um tipo de modelo-padrão, enquanto o aspecto vazado facilitaria possíveis alterações autorais, a fim de adequá-lo ao grupo-classe e garantir a autonomia docente; já em relação aos aspectos tecnológicos, a inserção de *links* que redirecionam os estudantes a outros ambientes virtuais, por exemplo, favorece o contato com a hiper/multimídia, própria das TDIC (Rojo, 2017b, p. 214; Albertin, 2022, p. 54; Albertin & Bunzen, no prelo).

Portanto, com o intuito de refletir a autoria do professor em suas escolhas curriculares, os protótipos de ensino se tornam um interessante aliado também no que diz respeito às temáticas marginalizadas que, ainda que ocupem pouco espaço no ambiente escolar, são de grande valor e importância social. De maneira semelhante, Moita Lopes (2022) defende um laço entre o educador e seus interesses políticos, sendo necessário que as pesquisas e produções estejam em consonância com as figuras por trás de tais reflexões, posição complementada pela própria Rojo (2006, p. 259, *apud* Marsaro, 2020, p. 80) ao indicar uma certa urgência por parte de quem pesquisa em LA. Além disso, a LA (e o exercício da

⁵ Sistemas de sincronização que permitem o armazenamento (e acesso) de dados e arquivos *online*.

docência por si só) requer criticidade, de modo a fortalecer a investigação dos problemas ligados ao uso da língua(gem) e, assim, romper também os limites disciplinares.

Cabe agora, então, problematizar a abordagem reservada à sexualidade nas escolas e nas aulas de Língua Portuguesa, processo fundamental para o desenvolvimento de um protótipo que perpassa tal temática.

3. Sexualidade nas escolas: um eterno tabu?

A escola não é neutra: tudo que é selecionado para entrar no ambiente escolar, independente da natureza do assunto, não está ali por acaso. Ao se considerar a relevância que a escola possui na vida dos indivíduos que a integram, entende-se que as práticas discursivas lá produzidas também ocupam um grande espaço no desenvolvimento da consciência acerca da identidade, seja de maneira individual ou de outrem (Moita Lopes, 2002, p. 37).

Durante muito tempo, a atenção do conteúdo didático foi voltada para a hipervalorização de grupos sociais em lugares de prestígio, processo que acabou por resultar na exclusão identitária de pessoas marginalizadas, como é o caso dos indígenas, da população negra, comunidades pobres, subalternas, descendentes de asiáticos, entre outros grupos. Questões como gênero e sexualidade, portanto, também eram estigmatizadas e, quando chegavam a atravessar os portões do colégio, estavam (e ainda estão) sempre postas em um lugar desfavorável, como alvo de machismos, sexismos e binarismos. Além disso, ao se pensar em qualquer identidade que não siga a heteronormatividade, frequentemente ouve-se o discurso de que é algo passível de espera: outras questões são mais urgentes, emergenciais e, portanto, a integridade dessas pessoas passa a ser um mero “capricho” identitário, algo para recorrer depois que os assuntos (tido como) sérios se esgotam. Desse modo, entende-se que os significados conflitantes sobre a sexualidade nas escolas brasileiras também são um reflexo dos conflitos para além da instituição; as ações são fundamentalmente marcadas por condições sócio-históricas (Moita Lopes, 2002, p. 62).

Segundo o livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (1999), questões LGBTQIAPN+ alcançam maior espaço nas escolas a partir da perspectiva de uma pedagogia *queer*, em que o objetivo não é apenas introduzir questões de sexualidade e tratar como uma rede de informações corretas ou erradas, mas de “questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto” (Silva, 1999). É, portanto, a partir das teorias pós-críticas do currículo observadas pelo autor que o questionamento se transforma do “como pensar?” para

“o que qualifica este como mais ‘pensável’ que aquele?” (Silva, 1999), sendo responsabilidade do corpo docente controlar os tópicos em sala de aula e, por extensão, abarcar as identidades sociais posicionadas fora e dentro dela (Moita Lopes, 2002, p. 43).

Assim, é primordial “notar que adotar uma perspectiva *queer* é, acima de tudo, ter uma visão crítica dos discursos sobre sexualidade que normatizam uns e marginalizam outros” (Borba, 2015, p. 6) consoante ao que diz Santos Filho (2021) ao reconhecer a existência de uma centralidade de pessoas que, ainda que não inseridas neste grupo minorizado específico, são atingidas com as ordens moralistas e anti-progressistas vigentes em níveis culturais, políticos e institucionais. Nas aulas de língua materna, por mais que ainda perdure a visão de uma disciplina mecanizada (cujo ensino associa-se apenas a um sistema de normas gramaticais), parece existir espaço para dialogar melhor com tais questões pois, além de receber um tempo significativo nos currículos escolares, há a oportunidade de trabalhar com textos e temáticas não tão difundidos nos colégios.

Em relação a isso, nota-se também como a proposição dos temas ganha maior notoriedade no Ensino Médio, pois a BNCC defende, para as aulas de línguas, “a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência” (Brasil, 2018, p. 482). A Base também auxilia no desenvolvimento do protótipo ao referir-se ao campo das Linguagens e Tecnologias do EM como em busca por ampliar autonomia, a autoria e o protagonismo nas práticas de linguagens, além de ressaltar o foco no uso criativo de mídias diversas. Mesmo assim, vale reiterar que o trabalho de tal documento está longe de ser perfeito e não pode ser o único guia para um educador.

Além disso, é necessária a participação ativa do professor no que diz respeito à educação literária (Bunzen, 2022; Abreu, 2023): para ser considerada efetiva, tal educação deve ir além do “ensinar a ler” e aproximar os leitores das complexidades e circunstâncias dos textos, contemplando as apreciações éticas e estéticas e, ainda, não restringir-se somente à fruição.

O trabalho com temáticas e grupos marginalizados abre, dessa forma, uma possibilidade de conscientizar e ampliar as experiências éticas dos estudantes, reforçando a heterogeneidade da escola e a diferença sem o desprezo pela existência. É necessário à escola democrática, então, aproximar os estudantes de discursos diversos, bem como tornar-se um ambiente seguro para legitimação de identidades nem sempre referendadas em outros espaços. Além disso, ao tratar de sexualidade, o corpo docente estará apenas dialogando com assuntos

já discutidos amplamente entre os grupos escolares, ainda que não no currículo oficial. Em relação ao presente artigo, um aspecto interessante para compreender tais grupos minorizados está ancorado nas perspectivas da memória.

4. Memórias, identidades e sexualidades: construção de um protótipo de ensino

4. 1. O trabalho com a memória em sala de aula

No *e-book* “Práticas de memória na sala de aula” (2023), desenvolvido a partir de uma disciplina vinculada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, as organizadoras Daniela Palma e Elaine Pereira Andreatta disponibilizam materiais didáticos e recursos pedagógicos que utilizam a memória como principal fonte para o estudo contextualizado das linguagens. Em breve apresentação, as autoras observam como tal temática parece, por vezes, exclusiva às aulas de História, sem que seu potencial seja explorado em outras disciplinas ou, ainda, de modo multi e interdisciplinar. Elas também apontam que, mesmo ao atravessar tais barreiras, as concepções mais valorizadas dentro dos campos disciplinares são as que pressupõem uma memória fixada e solidificada. Dessa forma, o material propõe a reflexão a partir de variados modelos – como sequências didáticas, oficinas, sequências expandidas, entre outros –, levantando também o seguinte questionamento: o que é a memória?

De modo inicial, a memória é descrita como “atividade complexa que orienta percepções e organiza a compreensão que temos sobre as nossas experiências – e logo sobre nós mesmos e sobre o mundo” (Palma; Andreatta, 2023, p. 5), sendo revista também enquanto uma “faculdade humana e uma atividade fundamental para a construção de nossas subjetividades e de nossas relações com as identidades sociais” (Palma; Andreatta, 2023, p. 7). Para as autoras, o papel da memória enquanto fenômeno neurológico está justamente na capacidade de receber, armazenar informações e lembrá-las, sendo necessário criar momentos de prática para que as lembranças não caiam no esquecimento ou em alterações. Sob essa ótica, a partir da memória, então, é possível reavaliar as vivências de modo mais maduro, com um olhar que outrora não existia, e colocá-las em perspectiva.

Com base em Bergson (1999) e suas reflexões acerca do tempo, as autoras defendem a possibilidade de uma dupla configuração para a memória, que atua tanto a partir de hábitos e rotina, quanto pela singularidade de uma ação ou acontecimento. Além disso, elas também defendem, segundo Halbwachs (1990), o posicionamento de memória enquanto uma ação

além da individualidade, de uma forma coletiva e capaz de abranger os campos social e cultural.

As contribuições do sociólogo Maurice Halbwachs fazem-se muito interessantes aqui. Em seu livro “A memória coletiva” (2006), o autor propõe que a memória pode se dar de maneira individual, coletiva e oficial. A primeira trata-se de uma rememoração particular e, portanto, muito delicada, já que está sujeita às interpretações pessoais e à capacidade rememorativa de cada um. Assim, por mais que seja uma memória individual, muitas vezes é necessário de contribuições de outros, a fim de endossar e pôr em perspectiva tais lembranças. Além disso, Halbwachs (2006, p. 36) explicita que nunca estamos exclusivamente sozinhos, tendo em vista que os pensamentos e atos se explicam pela sua natureza de ser social e, portanto, pelo modo como estamos inseridos na sociedade.

A memória coletiva, por sua vez, deriva da necessidade de embrenhar as individuais e configurá-las como lembranças de um grupo social: elas só se fazem críveis quando outros indivíduos confirmam sua veracidade. Quando as narrativas são endossadas, legitimadas e promovidas por instituições como o Estado, e tornam-se difundidas de forma sistemática, tem-se a memória oficial.

Desse modo, conclui-se que

(...) a memória é um tipo de conhecimento indexado pelas identidades sociais e talvez possa ser compreendida como o próprio arranjo temporal e narrativo que atua na construção de sujeitos individuais e sociais. Os tempos pelos quais se organiza a memória podem, assim, ser de dimensão individual ou coletiva; ou – como propôs Jan Assmann (2016) – podem ser de densidade interior e subjetiva (que atua nas formas autobiográficas da memória), social (que forma o que o autor chamou de memória comunicativa, uma memória coletiva performada e em constante movimentação por mídias e práticas sociais) e cultural (um tempo estabilizador de versões coletivas de memória seja por arranjos históricos, míticos ou culturais) (Palma; Andreatta, 2023).

Tais circunstâncias em torno da memória são, portanto, o que a caracteriza como um elemento fundamental na construção do ser – individual e coletivamente – e do mundo que nos cerca.

O trato com a memória em sala de aula também deve estar ancorado em uma perspectiva de decolonialidade, ou seja, objetiva promover uma reflexão crítica da realidade e buscar possibilidades para transformá-la. Para as autoras, ir contra o poder/ensino colonial não seria ir por um único caminho educativo e negar ou substituir outro, mas propor integrações entre os diferentes saberes; assim, não haveria um sistema de hierarquização, apenas propostas dialógicas e de incentivo à pluralidade e à criatividade. No que diz respeito ao presente artigo, o trabalho com identidades e subjetividades visa, além da (re)elaboração e

(re)organização das trajetórias individuais, a reflexão sobre dois importantes aspectos: a noção de uma “razão única” (Walsh, 2013 *apud* Palma; Andreatta, 2023), referente ao pensamento hegemônico europeu; e de um “sujeito universal”, protagonistas do saber escolar.

Além disso, ainda em relação às aulas de linguagens, as supracitadas professoras percebem a memória também em materialidades semióticas através de práticas e mídias, como imagens, marcas corporais, montagem de arquivos, entre outras performances múltiplas, sendo objetivo daquele que ensina abrir-se para a diversidade. Ademais, elas observam os eixos organizadores de ensino, como leitura e escrita, para além de competências a serem atingidas e desenvolvidas, mas como atividades que possibilitam a inserção da subjetividade dos estudantes, em conceito definido como “práticas de *self*” (Palma; Andreatta, 2023). Desse modo, há o incentivo às práticas pedagógicas que abracem a memória autobiográfica e mais atualizada cultural e socialmente, em harmonia também com os eventos do presente e contrária à abordagem fixada, parada no tempo.

Ao compreender a linguagem como prática social, potencializa-se o trato da memória em sala de aula a partir dos eixos da oralidade, escrita, produção textual e leitura, fazendo com que mobilizem-se gêneros discursivos caros à comunicação em diversos campos da atividade humana, sem deixar de suscitar inspirações, questionamentos, criticidade, reflexões e projeção de futuro (Palma; Andreatta, 2023). No caso da sexualidade, é provável que nem todos os estudantes se identifiquem e/ou se vejam inseridos na comunidade LGBTQIAPN+; entretanto, o trabalho com a memória possibilitaria, além da troca de experiências divergentes, o compartilhamento daquelas semelhantes, de modo a fazer com que os estudantes exercitem o olhar acolhedor e inclusivo. Assim, faz-se imprescindível levar textos para sala de aula que dialoguem com os diversos atravessamentos da vivência *queer*.

4. 2. Escolha das narrativas

Para Moita Lopes (2002), a educação linguística figura em um importante papel para a transformação social, pois permite aos alunos entenderem como suas identidades são construídas socialmente a partir dos discursos em sala de aula. As narrativas, situadas como um tipo de organização discursiva e, ainda, “uma forma de ação no mundo por intermédio do discurso” (Moita Lopes p. 60), possuem a capacidade de construir (e transformar) significados em colaboração com os interlocutores, sendo ferramentas mediadoras fundamentais para a formulação da identidade social.

A partir do modo de agir dos personagens, é possível atravessar a fronteira da ficção e reverberar ações no mundo real, mesmo porque os discursos “não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem” (Fairclough, 1993, p. 3 *apud* Moita Lopes, 2002, p. 61). Além disso, a partir do engajamento ao discurso, nos construímos, reconstruímos, somos construídos e reconstruídos – tudo em conjunto com os interlocutores, pois a narrativa é também utilizada para compor um si-mesmo e, ao passo em que é transmitida, negociar esta noção de si com os outros (Linde, 1989 *apud* Moita Lopes, 2002).

Não obstante, para além da construção, as narrativas também servem para legitimar uma realidade social, tornando-se fundamental que elas não estejam somente ancoradas na perspectiva dos grupos com maior poder e influência na sociedade, mas em prol da visibilidade daqueles que não estão, da heterogeneidade (Moita Lopes, 2002). Assim, em vias de trabalhar em sala de aula aspectos dedicados às diferentes sexualidades, o presente artigo toma por base a obra literária “Amora” (2015), de Natalia Borges Polesso, vencedora do Prêmio Açorianos, Prêmio Jabuti e do Prêmio AGES (Associação Gaúcha de Escritores).

Nascida em 1981 e natural do município de Caxias do Sul, Polesso é Doutora em teoria literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, além de ser considerada uma das maiores autoras em literatura lésbica contemporânea. Apesar do tempo relativamente curto desde sua primeira publicação em 2013 (com o livro de contos “Recortes para álbum de fotografia sem gente”), a escritora possui uma pequena-vasta produção, assinando mais de 09 títulos durante a última década – os quais, em grande parte, retratam vivências e experiências de personagens sáficas⁶.

Dentre as obras, “Amora” (2015, Não Editora) não escapa dessa maioria e, na verdade, a potencializa: com 22 contos e 11 narrativas curtas, as histórias perpassam vários momentos da experiência de ser uma mulher que ama mulheres e de suas relações romântico-afetivas, tais como o primeiro amor, a primeira relação sexual, a velhice, os terminos, entre outras temáticas. Ainda assim, Polesso assume uma postura crítica ao ser questionada sobre a obra, dizendo que a sexualidade não serve como um ponto limitador das histórias, mas um atravessamento.

⁶ A denominação “sáfica”, cuja raiz retoma a poesia grega antiga através da figura de Safo de Lesbos, remete ao amor entre mulheres independente da orientação sexual ou romântica delas. Uma mulher lésbica e uma mulher bissexual em um relacionamento, por exemplo, são um casal sáfico, sem que haja o apagamento das identidades e sexualidades individuais de cada uma.

Quando terminei de escrever o livro, uma professora me perguntou: agora você já escreveu sobre lésbicas, então não pode mais se repetir. Vai escrever sobre o quê? Aí eu pensei, cara, mas não escrevi especificamente a respeito de lésbicas, escrevi várias coisas atravessadas por essa questão. Aí tomo uma decisão consciente, que é sempre levar pessoas não binárias, mulheres lésbicas, transexuais, bissexuais para a literatura para que elas falem sobre o que quiserem e não só sobre sexualidade. (Polessó, 2023).

A fala da autora ressoa com a presente pesquisa pois, ao colocar pessoas LGBTQIAPN+ dentro de seus contos, Polessó não visa apenas uma representação por si só, mas o entendimento de que tais personagens fazem parte do mundo e é necessário enxergá-las nas mais diversas atividades humanas. Talvez essa aproximação com a realidade seja um dos motivos do grande reconhecimento da obra, vencedora do Prêmio Jabuti de 2016 na categoria Contos e Crônicas, e qualificada, em 2018, para integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD-Literário do Ensino Médio.

Segundo Abreu (2023, p. 64), o acesso à leitura é uma dificuldade encontrada pela maioria das pessoas do Brasil, principalmente no que diz respeito a populações menos favorecidas economicamente. Para a autora, parece existir um embate de poder que perpassa desde este acesso à criação, efetivação e permanência de políticas públicas voltadas à formação do leitor e, apesar das melhorias feitas, ainda existem lacunas proeminentes.

Nas últimas décadas, para dar conta das questões relacionadas ao acesso ao livro literário, políticas de incentivo foram criadas e amplificadas, de modo a propor maior distribuição – e efetiva construção – de obras, acervos e coleções de livros (Abreu, 2023). Entre elas, é possível listar o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), responsável por facilitar o contato com o livro literário; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função principal era a distribuição de materiais didáticos. Ao serem unificados em 2017 sob a alcunha de *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*, o novo formato também possibilitou que cada escola pudesse montar seu próprio acervo, com a indicação de trabalhar com diversidade de temáticas e contextos sociais (Abreu, 2023).

No modo como se encontra hoje, portanto, o PNLD foca no ensino básico brasileiro e tem por objetivo específico “prover as escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (Rezende; Amim, 2023, p. 107). Entretanto, é possível problematizar algumas questões acerca dos livros escolhidos, ou melhor dizendo, questionar o porquê de algumas narrativas não serem selecionadas, visto que o cânone brasileiro ainda privilegia autores e personagens masculinos brancos, cis e heteronormativos (Rezende; Amim, 2023, p. 105).

Mesmo assim, é notável nos últimos anos o fortalecimento das obras que abordam vivências marginalizadas (negras, periféricas, indígenas, lésbicas, entre outras), a partir de temas como “vulnerabilidade dos jovens”, “diálogos com a sociologia e a antropologia” e “bullying e respeito à diferença”, dispostos no Guia do PNLD-Literário. Desse modo, para a construção do protótipo de ensino, foram escolhidas as narrativas “Flor, flores, ferro retorcido” e “Amora”, ambas presentes na coletânea de contos aprovada no PNLD-Literário e disponibilizada gratuitamente pelo governo federal para algumas escolas.

O conto “Flor, flores, ferro retorcido” dialoga exatamente com a questão do preconceito em relação às diferentes identidades sexuais, além de retomar aspectos relevantes ao estudo da memória. Relembrando sua infância no interior do Rio Grande do Sul, a narradora, agora adulta (e pressupostamente lésbica, a partir de elementos estéticos e simbólicos da narração), começa a discorrer sobre a presença mais marcante da época: a de Florlinda, mecânica que trabalhava em uma das oficinas próximas de sua casa. Certa vez, enquanto estava à mesa com a mãe e alguns vizinhos, a protagonista ouve a palavra “machorra” sendo atribuída à Flor e prontamente pergunta o que aquilo significa, gerando desconforto entre os adultos.

Semelhante ao que acontece em outros estados com os termos “fancha”, “sapatão” e “mulher-macho” para designar mulheres lésbicas ou que não performam o ideal desejado de feminilidade, o regionalismo “machorra” é utilizado em tom pejorativo no Rio Grande do Sul, algo que também se repete na cena: em associação ao vocabulário campestre e interiorano, “machorra” é a vaca que não produz bezerros ou leite e, portanto, é considerada sem serventia. Em uma sociedade masculinista e patriarcal, cujos valores de uma mulher estão frequentemente associados ao seu potencial reprodutivo, uma “machorra” figura como um ser desviante.

A criança do conto, cujas noções ainda não estão totalmente de acordo com as normas heterossexuais (pois sequer há o conhecimento de que elas existem), insiste em saber o que o termo significa. Assim, “vigiada pelos elementos do dispositivo pedagógico da sexualidade” (Polesso, 2020, p. 144) só se dá por convencida quando a mãe justifica se tratar de uma doença – outro vocábulo comum na vivência LGBTQIAPN+. A casa da menina, apesar de ser um espaço de carinho e aproximação, também se torna um lugar de censuras e silêncios, elementos importantes para que se estabeleça e se mantenha o preconceito: torna-se vergonhoso não só ser uma “machorra”, mas não entender o que há de errado em ser de tal forma. A falta de adequação social não está em ofender o outro, está em deixar desconfortáveis aqueles que se sentem à vontade para falar de todos.

Entretanto, o silêncio da protagonista não é o fim de suas inquietações. Ao observar Flor e não constatar nenhum sinal da tal “doença do ferro retorcido”, além de receber sempre muito afeto por parte da vizinha, a criança comenta sobre o acontecido com a amiga Celói, quem revira os olhos e explica, utilizando um ursinho de pelúcia e duas bonecas como analogia, o porquê de Flor ser uma machorra. Vendo que o assunto ainda estava muito nebuloso para a amiga, Celói faz perguntas para a protagonista (em um tom heterossexual e binarista, como “Você prefere rosa ou azul?”) e conclui impacientemente, a partir das respostas, que a narradora devia ser uma machorra também. Ao final do conto, quando faíscas do transformador explodem perto da criança e Flor “transforma-se na flor mais bonita que ela já vira” (p. 65), é possível concluir que o interesse na mecânica não surgia apenas por curiosidade, mas também em forma de admiração e afeto.

Sobre isto, com base em Kitzinger (1989), Moita Lopes (2002) induz que as identidades são construções sociais, que podem ser reprimidas ou valorizadas de acordo com os interesses políticos da ordem social vigente; além disso, o autor evoca ideais foucaultianos ao admitir que elas são inscritas em relações discursivas de poder. Entretanto, o poder não opera em apenas uma direção e, no conto, Florlinda cria uma identidade de resistência, um “contradiscurso que a coloque em uma posição de sujeito, e não de marginal” (Pierce, 1995, p. 16 *apud* Moita Lopes, 2002, p. 15), além de evitar contribuir com a lógica normalizadora, socialmente entendida como a melhor e única saída possível (Moita Lopes, 2022, p. 31).

Já no caso de “Amora”, conto homônimo ao título do livro, tem-se uma narrativa em 3ª pessoa, entre o período final da pré-adolescência e o início da adolescência. Amora, personagem principal da história (e uma das poucas protagonistas a receber nome), é uma exímia enxadrista que se depara com seu primeiro amor em um torneio de xadrez, um rapaz chamado Júnior. Descrita com um estilo e um jeito (entre muitas aspas) “de moleque”, Amora sai um dia com seus amigos meninos e encontra Júnior no fliperama, disputando contra ele no jogo *Street Fighter*. Ao vencê-lo e sentir o ímpeto de chamá-lo para tomar um sorvete, a personagem é surpreendida com uma bela desilusão amorosa, pois sua paixão a confunde com um garoto.

Para Polesso (2020, p. 142), a caracterização de Amora rompe com alguns padrões observados a respeito da ficcionalização de identidades entendidas como “meninas”, seja por ser boa em um jogo ligado à lógica e estratégia (características socialmente difundidas como mais presentes em figuras masculinas), seja pelas amizades com outros meninos e o interesse em ambientações como o fliperama – e isso é responsável por representar, na obra, a noção do

estranho, do *queer*. Ainda segundo a autora, neste momento existe uma certa “desconexão” entre a personagem e a narradora: a protagonista não reconhece e está alheia ao padrão de representação que a sociedade espera de sua aparência, ao passo em que a narração descreve seus movimentos semelhantes ao de um animal bruto e de características fortes (o cavalo, em alusão ao xadrez), e não aos frequentemente associados à feminilidade (*Ibidem*).

Ao acompanharmos o envelhecimento de Amora, mudanças típicas da puberdade são observadas na garota, como o aumento dos seios, a primeira menstruação e, não menos importante que isso, os processos internos das emoções e dos sentimentos. Anteriormente cética e apática para o romance devido ao episódio com Júnior, a protagonista agora conhece Angélica, a menina que a derrotou no xadrez. Conforme conversam, Angélica fala sobre sua deficiência (a falta de uma mão, abordada de modo completamente natural no livro) e esse é só o primeiro passo para o despertar de algo novo na personagem principal: Amora sente afeto e desejo crescerem, gerando um sentimento de estranheza para si mesma.

Em ambos os casos, mas aqui muito presentemente, ilustra-se o papel da criança *queer*, transgressora desde a infância e que, em decorrência disso, tem frequentemente seu corpo educado para a normatividade (Schuler; Madeiros; Ramalho, 2019). Em uma passagem mais ao final do conto, Amora diz que sabia o que era aquilo que estava sentindo, mas não entendia como era possível (Polesso, 2015, p. 153): um estranhamento até que comum, ao se pensar que não há valorização dos diferentes modos de se amar, mas uma cultura que pune e invisibiliza “aqueles que não possuem desejos, comportamentos e a sexualidade de acordo com o padrão de heteronormatividade” (Antonio, 2023, p. 33).

A partir das narrativas selecionadas para sala de aula, compõe-se um repertório que indica como são as coisas para além dos muros da instituição, explorando a heterogeneidade dos sujeitos e maior visibilidade para identidades sociais estigmatizadas (Moita Lopes, 2002). Como um espaço de conhecimento plural, cabe à escola levar os estudantes a uma maior aproximação do discurso do outro, propiciando aos alunos também a possibilidade de criar outros sentidos de quem são, pois nem sempre suas identidades são legitimadas em outros ambientes (*Ibidem*).

Por fim, ambas narrativas podem, por si só, compor uma vastidão de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, pois retratam assuntos relevantes socialmente e de interesse dos adolescentes. O modo como escolhemos abordá-las no protótipo e em classe, então, será esmiuçado a seguir.

5. Metodologia

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa qualitativa, será tomado como base Rojo (2017a; 2017b) para o desenvolvimento de um protótipo de ensino, fazendo uso das vantagens proporcionadas pelo aspecto virtual e vazado do material (uso de *links*, direcionamento para questões, mídias que se relacionam com a temática, sugestão de alunos, etc). O trabalho também estará embasado em textos de Moita Lopes (2002, 2006, 2009, 2022) para uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada, na tentativa de investigar uma maneira viável de se trabalhar com questões de sexualidade em sala de aula. Outra autora importante para a pesquisa foi Albertin (2022), a partir de sua dissertação de Mestrado que junta a pedagogia dos multiletramentos ao material didático alternativo.

Ainda em relação à referida pesquisadora, cabe mencionar o trabalho de Albertin e Bunzen (no prelo), intitulado “A *graphic novel* e o protótipo de ensino nas aulas de língua portuguesa”. Por se tratar artigo que, por sua vez, analisa um protótipo de ensino destinado ao Ensino Médio, os autores abordam diversos conceitos interessantes para a presente pesquisa, como o multiculturalismo e a juventude. O primeiro, descrito como “a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade” (Candeau, 2011, p. 247 *apud* Albertin; Bunzen, no prelo, p. 3), retoma a heterogeneidade presente nas escolas; já o segundo, não necessariamente posto apenas em relação à faixa etária, insere-se em uma perspectiva de *juventudes*, em referência à pluralidade de vivências dos jovens. Ambos os conceitos são caros ao presente artigo pois, considerando os jovens como sujeitos únicos e com personalidades e vidas diversas, há a possibilidade de trabalhar com *identidades* diversas.

Pretende-se, então, a confecção de um material a partir de dois contos supracitados presentes no livro “Amora”, de Natalia Borges Polesso, disponibilizado gratuitamente às escolas de Ensino Médio da rede pública a partir do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). No Guia Digital do PNLD, o livro é visto como uma representação sensível e densa, cuja diversidade temática é propícia para a etapa da juventude.

(...) a obra versa em torno de um mosaico de representações, percepções e sentimentos de cada personagem em cada um dos contos, desde os de temáticas mais leves, que tratam de situações cotidianas, aos de maior densidade emocional, que versam sobre fatos mais graves (...) A autora parte de fatos e situações cotidianos, percebidos como parte da normalidade da vida, do estar vivo, do sentir-se vivo e da busca da felicidade, permitindo ao leitor uma imersão neste universo ainda marcado pelo tabu e pelo preconceito, que é o do amor entre mulheres (Brasil, 2018).

O protótipo também foi pensado com base em alguns critérios: ele deveria ser aplicável em uma turma de 3º ano do Ensino Médio; mobilizar diversos gêneros; articular diferentes linguagens; e, por fim, integrar as TDIC às práticas de leitura e escrita. Nas narrativas selecionadas (“Flor, flores, ferro retorcido” e “Amora”), é possível trabalhar temáticas de identidade e sexualidade, bem como buscar resgatar memórias e narrativas próprias do corpo discente.

Dessa forma, estabelece-se um estudo relacional com o meio da educação básica, na tentativa de compreender como tais questões podem ser essenciais para o trabalho com alunos e alunas em uma sala de aula de Língua Portuguesa no século XXI.

6. Análise e discussão de resultados

Para o desenvolvimento da parte final da pesquisa, foi necessário um planejamento prévio, a fim de facilitar a confecção do protótipo e delimitar exatamente o que seria trabalhado em sala de aula. Para isso, confeccionou-se uma tabela com os principais objetivos, procedimentos e materiais utilizados.

Figura 1. Tabela de planejamento do protótipo

Para que isso aconteça, nosso material será dividido da seguinte maneira:

- Capítulo 1: Memória e infância
 - Eu me lembro!
 - Me conta um conto?
 - Admiração
- Capítulo 2: Sobre crescer e sobre viver
 - Paixões
- Amores e amoras
- Ser amado é ser visto

• Capítulo 3: Não se esqueça, não!

- Lembrar
- Planejar
- Contar

Atividade	Objetivos	Procedimentos	Materiais
Cap. 1: Memória e infância	Refletir sobre as funções da memória em relação à identidade, a partir do conto “Flor, flores, ferro retorcido” do livro “Amora”.	<u>Eu me lembro!</u> Apresentar o vídeo de uma cena do filme “Divertidamente” e informar que é um filme distribuído em todo mundo com o público-alvo de crianças e adolescentes, por se tratar de uma animação com ensinamentos e reflexões sobre a vida, de forma a ser um conteúdo que irá contribuir com a formação social e particular do indivíduo.	Vídeo ¹ (https://youtu.be/KoHmYldn6IO?si=LJTRQHvOmQPSshLc) Música da Clarice Falcão Padlét
	Compreender as características do gênero conto.	Discuta com a sua professora e seus colegas: a) O que você concluiu a partir da cena apresentada? b) No filme, somos apresentados ao modo como a mente da personagem Riley funciona. Mas e você, como definiria memória? c) Você acha que existem momentos que ficam mais fixados na nossa cabeça? Por qual razão você acha que isso acontece? A partir da resposta dos alunos, indicar o que é memória (segundo a concepção de um dos filósofos que mais pesquisou sobre a temática, Henri Bergson). Aqui, é importante tratar do assunto não de modo superficial, mas de maneira simplificada, para que os alunos possam compreender.	Livro Amora

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Assim, para melhor compreensão e visualização dos resultados obtidos com a presente pesquisa, sugere-se o encaminhamento para o protótipo “Memórias, identidades e sexualidades” a partir do *QR code* abaixo.

Figura 2. Capa e código para o protótipo



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O protótipo é dividido em três capítulos, cada um contendo outras três partes, como pode ser observado na imagem abaixo. Ele foi pensado de tal forma pois, em um primeiro momento, haveria uma contextualização maior acerca da memória, passando para a leitura e discussão dos contos selecionados e, ao fim, problematizações sobre sexualidade. Dessa forma, ao longo da confecção do material didático, buscou-se a integração entre memória, narrativa e realidade social.

Figura 3. Sumário do protótipo



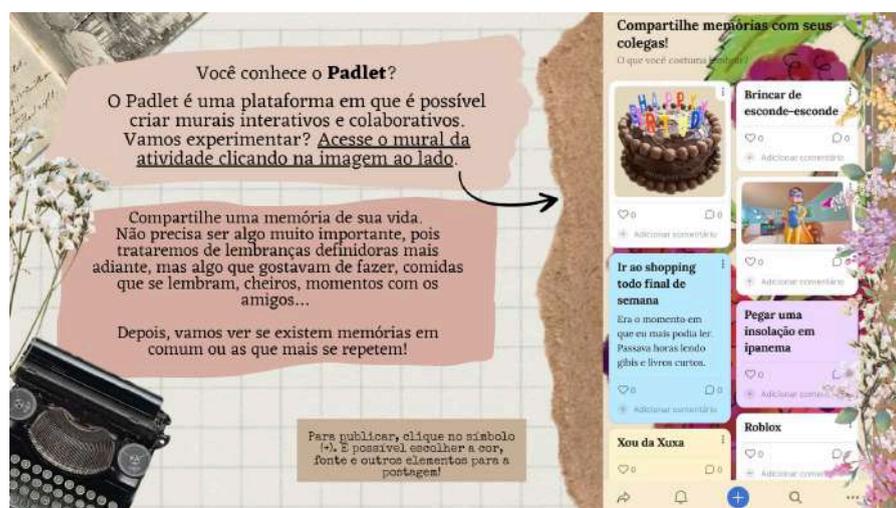
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O capítulo 1, intitulado como “Memória e Infância”, subdivide-se em “Eu me lembro!”, “Me conta um conto?” e “Admiração”. Nele, o intuito é o de iniciar a discussão sobre lembranças e memórias, introduzindo a obra de Polesso e propondo as seguintes reflexões: somos mesmo tão diferentes ou o processo de exclusão daquilo que também é natural se dá por algum outro motivo?

A primeira parte começa com a apresentação de uma cena do filme *Divertidamente* (2015, *Pixar*), popular por tratar de aspectos da mente e das emoções. No vídeo em questão, a personagem Alegria explica que as vivências da personagem Riley são o que a constituem do exato jeito que ela é. Assim, é possível perceber relações entre experiências (que, ao serem passadas no tempo, se transformam em lembranças) e personalidade. As reflexões trazidas pelo filósofo Henri Bergson (ditas de modo simplificado, pois o intuito não é de especificamente esvaziar o conceito filosófico) também auxiliam na compreensão de tal relação, bem como a música “Eu me lembro” de Clarice Falcão, utilizada no protótipo para contribuir com a ideia de memória individual de Halbwachs (2006).

Como atividade, a partir de uma instrução explícita e de um breve tutorial, os alunos são direcionados ao site *Padlet*. Plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos com cores, imagens e desenhos personalizados, a ferramenta também auxilia na construção reflexiva, sendo proposto que os discentes compartilhem uma memória de algo que guardam da infância. Desse modo, estudantes são inspirados a refletir sobre suas próprias experiências, antes de passar para a parte 2, intitulada “Me conta um conto?”.

Figura 4. Finalização da primeira parte do capítulo 1



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Em primeiro momento, outra cena de filme é apresentada, agora referente ao *Divertidamente 2* (2024, Pixar). Nela, a partir da junção de memórias, ilustra-se o conceito de “senso de si” que, além de dialogar diretamente com a proposição das práticas de *self* ao incitar a subjetividade dos alunos (Palma; Andreatta, 2023), também faz-se crucial para o entendimento da identidade. Quando questionados se a visão do outro é capaz de afetar crenças pessoais e se existem grupos cujas representações parecem já completamente cerceadas por estereótipos e sentidos comuns (muitas vezes preconceituosos), os estudantes são levados a debater sobre noções de poder. Nesse sentido, explica-se sobre o conceito de marginalização a fim de gerar reflexões sobre a exclusão dos grupos minoritários da sociedade. A partir de um *link*, os discentes são levados a um texto que explicita melhor tais definições e abrem margem para a associação da comunidade LGBTQIAPN+ às margens sociais.

Figura 5. Fragmento retirado do site Mundo Educação, utilizado no protótipo



O movimento LGBTQIA+ luta pelos direitos das pessoas não heterossexuais, transgêneros e outras denominações.

Fonte: Mundo Educação, [s.d].

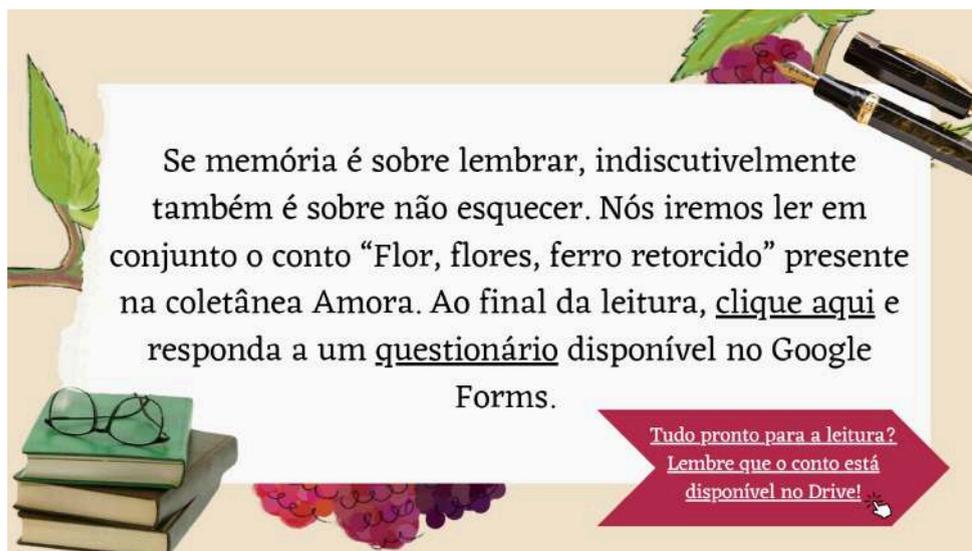
Em seguida, apresenta-se o livro “Amora”, de Natalia Borges Polesso. Apesar de ser um livro disposto nas bibliotecas por intermédio do PNL-D-Literário, foi importante pensar em disponibilizar também uma cópia no *Google Drive*, em caso de não haver exemplares suficientes para todos os estudantes. O *Drive*, serviço de armazenamento em nuvem, constitui-se de uma ferramenta desejada para guardar e revisitar arquivos digitais. Assim, além da obra e de seus respectivos capítulos, outros elementos fundamentais para a composição/compreensão de um livro foram armazenados, como a quarta capa e a apresentação, utilizados mais adiante no capítulo. Desse modo, tem-se proposta a leitura coletiva do conto “Flor, flores, ferro retorcido”.

Um dos mais autobiográficos em toda a coleção, o texto diz respeito ao confronto entre a sociedade normativa e quem a subverte, e gera espaço para que os estudantes pensem sobre

as diferentes visões acerca de um indivíduo: o que é próprio dele, constitutivo de seu senso de si, e o que é moldado pelo outro. Além disso, neste ponto, é possível dialogar sobre como a memória individual de Polesso conseguiu dar conta de uma opressão sistemática, retomando os pressupostos de Halbwachs (2006) acerca da memória coletiva.

Independente das posições negativas ou positivas sobre o conto, a literatura lésbica possibilitou a construção de mensagens que possivelmente não seriam enfatizadas da mesma maneira em uma obra não-*queer*, levando os estudantes a questionarem o porquê de tais narrativas não serem amplamente divulgadas em escolas e outras instituições. Não obstante, também abre portas para o primeiro questionário do protótipo, disponível na plataforma de formulários do *Google* (*Google Forms*) e cujo intuito é inferir se os alunos têm contato com a literatura *queer* e em que medida livros focados em personagens LGBTQIAPN+ chegam às escolas.

Figura 6. Fragmento do protótipo, com instruções para leitura e atividade



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Agora, já com base na leitura realizada, analisam-se os outros aspectos da obra, como capa e quarta capa. A partir da análise de tais elementos, os discentes são convidados a estabelecer inferências entre o texto e o projeto gráfico de um livro, refletindo como informações importantes sobre o material estão localizadas para além de suas páginas. Em seguida, os estudantes são levados a uma rápida revisão na plataforma de apresentações *Prezi*, em que as características do gênero conto são evidenciadas em sequência, de modo a integrar os procedimentos. Ainda em relação aos panoramas estruturais, propõe-se a criação de um

mapa mental no site *Mindmeister*, potencializando a aprendizagem do aluno e levando-o a moldar uma construção própria a partir de seu conhecimento.

Além disso, como a história de Natalia Polesso diz muito sobre sua obra, dispõe-se também uma entrevista da autora, comentando sobre o processo de criação do livro e sua formação como leitora. As entrevistas são gêneros canônicos amplamente difundidos e conhecidos pelos alunos e, aqui, figuram como peça-chave para a ligação entre memória (a partir das lembranças citadas) e identidade (o modo como se insere e atua no mundo).

Figura 7. Seção sobre vida e obra da autora de “Amora”



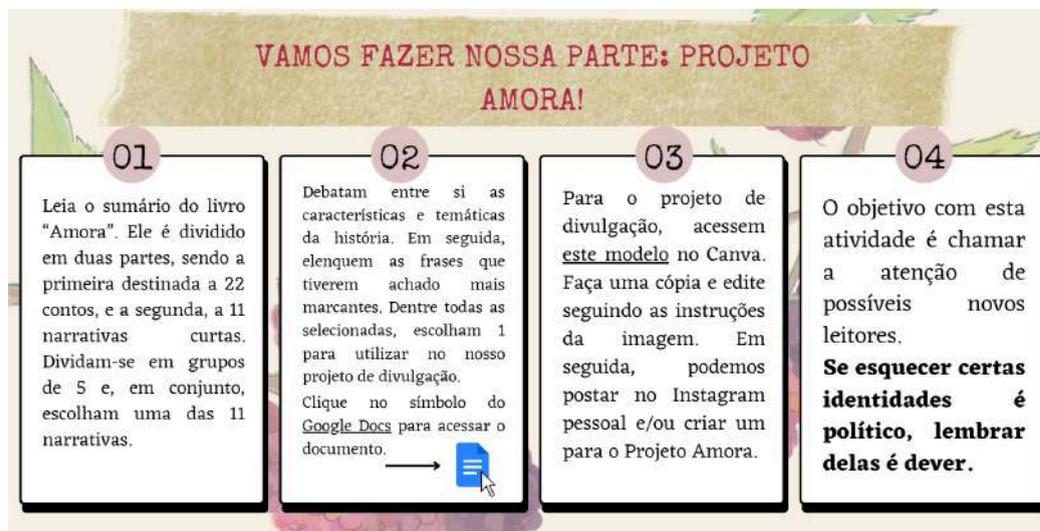
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Já em “Admiração”, os docentes são convidados a elaborar uma apresentação no *Sway*, programa da Microsoft, sobre alguém que admiram. Tanto neste caso quanto em relação ao *Mindmeister*, por se tratarem de ferramentas não tão conhecidas, propôs-se um tutorial com os passos necessários para o bom uso das plataformas; não obstante, em ambos os casos, as TDIC operam na sistematização do aprendizado dos alunos, possibilitando articulações e expandindo o potencial semiótico.

Por fim, os alunos são convidados a divulgar a obra de Natalia Polesso a partir de uma atividade que integra o *Google Docs*, ferramenta de escrita colaborativa, e o *Canva*, outra plataforma de *design* gráfico que promove compartilhamento e edição de imagens. Por conta do grande alcance, as TDIC propiciam a produção de textos de autoria dissolvida e se dispõem de práticas tradicionais, além de proporcionar que os estudantes sejam ativos no processo de ensino-aprendizagem da língua (Albertin, 2022, p. 52). Tendo escolhido uma das

11 narrativas curtas presentes na coletânea, eles podem alterar um *template* já pré-estabelecido e adicionar uma das frases selecionadas no *Docs*, além de usar outras redes sociais, como o *Instagram*, para divulgação.

Figura 8. Elaboração do projeto dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Passando para o segundo capítulo, cujo título "Sobre crescer e sobre viver" faz um trocadilho com o ideal de "sobrevivência" muitas vezes imposto à comunidade *queer*, o elemento gatilhador para a abertura da aula é o curta gay "*In a Heartbeat*", disponível no *Youtube*. As animações, mesmo quando voltadas para um público mais jovem, conseguem adquirir certo potencial de "viralização" e globalização, de modo que se tornam aliadas na construção de uma educação crítica (Araujo, 2020, p. 599). Assim, ao retratar adolescentes LGBTQIAPN+, cria-se também uma noção de acolhimento. É esse acesso a outras perspectivas, sejam estas hegemônicas ou contra-hegemônicas, que "reforça, paradoxalmente, na impossibilidade do mesmo, o sentido da identidade" (Santos 2011, p. 543 *apud* Araujo, 2020, p. 599).

No vídeo, um garoto sente crescer a paixão por um colega de escola, enquanto se esconde para que nenhum outro aluno perceba – incluindo o motivador de seu afeto. A partir dele, propõe-se que os alunos discorram sobre suas primeiras paixões na plataforma colaborativa *Jamboard* (também do *Google*), enquanto dialogam sobre a temática do primeiro amor. Apesar de ser um assunto extremamente popular e disseminado em histórias ao redor do mundo inteiro, é bastante desigual a maneira com que casais hétero e homossexuais são

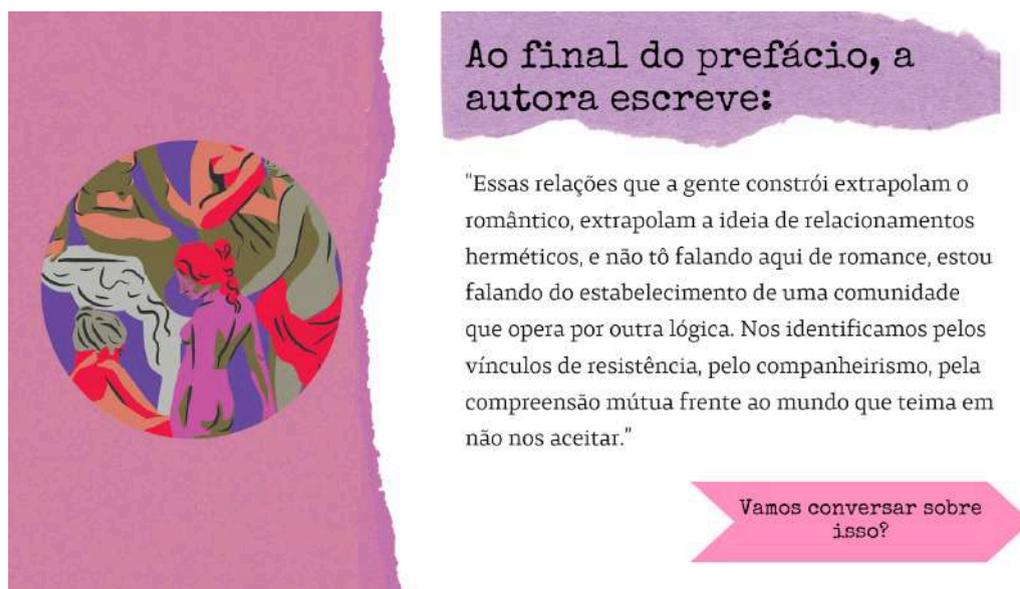
vistos protagonizando diferentes narrativas. Ao longo da primeira parte, intitulada “Paixões”, tal discussão se mantém sempre pertinente.

Antes de iniciar a leitura do segundo conto, os alunos são convidados a participar do *Kahoot*, plataforma de aprendizado baseada em jogos de múltipla escolha, a fim de relembrar as características discutidas anteriormente. A partir de tal uso, alunos e professores podem monitorar o progresso do aprendizado, bem como se apropriar das ferramentas do site para adequar e personalizar o ensino.

Com o conto “Amora”, a partir da frase “(...) ela sabia o que era aquilo, mas não entendia como podia ser” (Polessio, 2015, p. 153), a temática central do primeiro amor vai de encontro ao ideal da normatividade: por já ter gostado de um garoto antes, a personagem Amora entende o que é o sentimento, mas não se vê ainda capaz de sentir o mesmo por uma outra menina. Assim, traçam-se paralelos entre a narrativa em questão e “Flor, flores, ferro retorcido”.

Ao longo da segunda parte, de título “Amores e amoras”, outros elementos do livro inspiram a debater sobre problemáticas *queer*, como o título (remetente à fruta, ora doce, ora ácida); e o prefácio (em que se revela o motivo para o nome da obra – a expressão amora como feminino do vocábulo “amor”, altamente associável à experiência sáfica). Este último elemento, ao tratar de vínculos de resistência e senso de coletividade entre pessoas socialmente oprimidas, é o que norteia a próxima parte.

Figura 9. Noções sobre o estabelecimento de uma comunidade



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Finalizando o capítulo 2, tem-se a terceira parte “Ser amado é ser visto”, em alusão à invisibilidade (e/ou invisibilização) a qual são acometidas as pessoas LGBTQIAPN+. Até o presente momento no protótipo, buscou-se trabalhar a memória individual de uma maneira em que as experiências entre pessoas *queer* e pessoas cishétero encontrassem um ponto comum: lembranças de infância, admiração por alguém, as primeiras paixões... Agora, ainda que seja possível debater como as relações afetivas (românticas ou não) são importantes para qualquer indivíduo, preferiu-se diminuir o escopo e delimitar o senso de coletividade aqui referido.

No protótipo, entende-se que a juventude é um período definidor para a identidade, pois é quando – em teoria – existe maior independência, o anseio de ser visto e entendido, a vontade de construir memórias sozinhos e, por fim, o afastamento da família. Ainda que não seja algo restrito à comunidade LGBTQIAPN+, outros desdobramentos como a “saída do armário” podem ocorrer, deixando-os em uma situação de maior vulnerabilidade e transformando a escola e a Internet como seus principais meios de existência. É novamente em uma entrevista com Polesso que percebe-se como esses jovens encontram conforto em seus amigos.

Figura 10. Fragmento de entrevista com Natalia Polesso



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Assim, dando continuidade às discussões e no intuito de trabalhar com diferentes gêneros, tem-se disponibilizado um fragmento do segundo volume da HQ⁷ “*Heartstopper*” (2021) no acervo do *Drive*. A partir da história em quadrinhos, é possível conversar com os

⁷ História em quadrinho.

estudantes a respeito de textos verbo-visuais e de suas características e aspectos complementares (acessibilidade, adaptação multimídia, entre outros), além de inferir os gostos e as preferências dos discentes.

Figura 11. Fragmento do protótipo abordando HQs



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No excerto escolhido, o personagem Nick “sai do armário” para a amiga Tara, ao lembrar que a garota havia lhe contado sobre a sua própria sexualidade há um tempo. Nesse sentido, a memória trouxe mais confiança para que ele pudesse se abrir, e a orientação sexual da outra personagem (lésbica) diminuiu a vulnerabilidade, sendo descrita como um alívio. Mesmo assim, ainda nesta parte, buscou-se problematizar a temática da “saída do armário na juventude” como uma das únicas narrativas divulgadas sobre a comunidade *queer*, embora seja possível de explicar através das questões já supracitadas da juventude como um momento propício para a construção de identidade.

Figura 12. Excerto do quadrinho e discussão com os alunos

As narrativas LGBT+, ainda que não precisem falar sobre a descoberta da sexualidade (o famoso “sair do armário”), acabam indo algumas vezes por essa direção, principalmente porque, em sua maioria, falam de jovens em fase de crescimento e descobrimento – dos gostos, do corpo, dos grupos sociais: da identidade.

Reflita:

Charlie pede desculpas a Nick por ter se “precipitado” ao beijá-lo. Essas convicções podem nos revelar algo sobre suas memórias e seu senso de si. Já quando Nick pede desculpas por ainda “estar no armário”, ele se sente mal pois não queria esconder Charlie. Charlie responde que tudo bem, pois ainda que tenham um senso de comunidade e entendimento, cada experiência é individual.

ESPERA QUÊ?

Me desculpa, aquilo foi... Não pensei direito no que estava fazendo e foi uma burrada minha e...

e não quero que você fique sem graça por isso porque foi **tudo culpa minha**

Charlie, espera

Clique aqui para ler uma nova sequência da história!

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Também foi possível utilizar a HQ referida anteriormente para retomar os conceitos de memória, bem como os de senso de si, trabalhado nas outras aulas e ancorado nas perspectivas identitárias. O personagem Charlie, ao pedir desculpas por ter beijado Nick, se desespera e se culpa, implorando para que permaneçam amigos: há pouca autovalorização e uma percepção distorcida do que aconteceu, uma memória individual frágil e não endossada pelo outro (Halbwachs, 2006). No momento seguinte, em público e ainda não assumido, Nick pede perdão a Charlie pois não quer dar a impressão de que tem vergonha dele⁸, e o rapaz responde que o entende. Desse modo, conclui-se que apesar de existir o senso de comunidade, cada experiência também é única e individual.

Finalizando o capítulo, agora que os estudantes aprenderam mais sobre elementos das histórias em quadrinhos, sugere-se uma intercalação entre o assunto visto e os contos “Flor, flores, ferro retorcido” e “Amora”. A partir do site *Storyboardthat*, que oferece ferramentas de fácil entendimento e manuseio, os alunos podem criar tirinhas de partes dos contos que mais tenham gostado ou achado marcantes, memoráveis. Nesta etapa, concede-se também outro tutorial para auxílio.

Figura 13. Proposta de atividade a partir da HQ

⁸ Moita Lopes (2022, p. 25), com base em Sedgwick (1990), afirma que “a permanência no armário é um ato de fala performativo do silêncio em relação aos significados e discursos que o constituem”. Desse modo, a saída do armário pressupõe uma identidade não fixa e construída socialmente, bem como uma nova imagem social projetada para si e para o outro (Goffman, 1967/2011 *apud* Moita Lopes, 2022.)



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Chegando ao terceiro e último capítulo, “Não se esqueça, não!”, as subdivisões por partes carregam os títulos “Lembrar”, “Planejar” e “Contar”. Em primeiro momento, percebe-se que já foram trazidos para a sala de aula diversos questionamentos: um provável motivo para não ser ler literatura *queer* na escola; por quais razões não costumam-se ver personagens marginalizados em narrativas de romance; a importância do acolhimento para a população LGBTQIAPN+; a admiração por quem gostaríamos de ser; entre outros. Todas essas proposições retomam a palavra **representatividade**, explicada na primeira seção e transformada em diálogo com os alunos.

Figura 14. Conceito de representatividade apresentado



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Os contos voltam a aparecer nesse momento, pois entende-se que a figura de Florlinda foi tão emblemática para a criança em “Flor, flores, ferro retorcido” por se tratar de alguém cuja existência ressoava com a dela, ainda que ela não soubesse. De maneira semelhante, em “Amora”, a protagonista parece revelar certa falta de representatividade em sua vida quando o narrador revela que ela “sabia o que era aquilo, mas não sabia como poderia ser” (Polessio, 2015, p. 153). Além disso, trazendo novamente a autora para o centro da aula (afinal, quem melhor que a própria para falar sobre sua vida e obra?), discute-se o jeito com que ela pensa sobre representatividade.

Após tal exposição, tem-se o diálogo novamente com a memória: se existe o esforço em se lembrar de alguma coisa, igualmente existe o de não esquecer, pois nem todas as memórias são involuntárias e é preciso uma busca ativa pelas lembranças recuperadas ao passado (Ricoeur, 2000, p. 4 *apud* D’alte, 2023, p. 14). Assim, todos os estudantes são convidados a pesquisar autores LGBTQIAPN+ e suas histórias de vida, focando principalmente em elementos que remetem ao passado e suas memórias. Nesse momento, eles terão oportunidade de conhecer – a partir da busca em diferentes sites, veículos e plataformas – escritores cujas obras acabam passando por um processo de invisibilização, relacionando-os aos estudos abordados em sala de aula.

Figura 14. Penúltima atividade de produção realizada

MÃO NA MASSA!

Vamos pesquisar autores LGBTQ+ e suas histórias! Nesse momento, é importante focar em aspectos que remetem ao passado e suas memórias (ex: Quando criança, sempre gostei de ler, algo que me fortaleceu para ser escritora...). Por conta disso, podem pesquisar em sites, blogs, no Youtube, entre outros.

Com base em sua pesquisa, escreva uma pequena seção **SOBRE O AUTOR**, contando brevemente sobre a vida e trabalho da pessoa escolhida. Em seguida, vamos reuni-los no site Carrd e espalhar o link para divulgação!

O login e a senha do Carrd serão passados pela professora durante a aula. [Cliquem aqui para acessar um breve tutorial sobre a plataforma.](#)

Clique no símbolo ao lado para ser levado à tela inicial e de login.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O docente pode servir como um grande aliado nesse processo, mediando as investigações e sugerindo nomes, ressaltando a necessidade de se manter crítico e atualizado às tendências e lançamentos da literatura *queer* contemporânea. Assim, com os nomes organizados, sugere-se que escrevam uma pequena versão de suas histórias em uma seção “Sobre o autor”, geralmente associada à “orelha” do livro. Para tal, os discentes utilizarão o *Carrd*, uma plataforma que permite a criação de sites simples e bonitos para servir como portfólios, currículos e armazenamento de textos. O *Carrd* possibilita que pessoas sem conhecimento prévio em programação sejam responsáveis por construir seu próprio *layout*, consoante ao que pensa Albertin (2022) ao dizer que, com o advento dos novos letramentos, pessoas não especialistas passaram a utilizar uma gama de *softwares* de ferramentas intuitivas, ampliando as possibilidades de produção de maneira exponencial.

Com a pesquisa feita e também levando em consideração as demais produções anteriores, os alunos estarão mais que qualificados para escrever um conto que retrate a vivência de um personagem LGBTQIAPN+, atividade sugerida como encerramento do protótipo. O texto deverá ter entre 2 e 5 páginas, e os estudantes farão um planejamento inicial antes de começarem a escrever as histórias: deverão pensar nos personagens, na ambientação, em como querem que a narrativa seja contada e outros aspectos composicionais, como o clímax e o desfecho. Eles também poderão acessar novamente os mapas mentais que produziram no *Mindmeister*, caso haja alguma dúvida em relação à estrutura do gênero.

Além disso, até agora, este é o único momento em que será feita a obrigatoriedade de falar de uma pessoa *queer*, de modo que faz-se imprescindível lembrá-los que existem uma pluralidade de assuntos a serem abordados (desde os mais banais, como uma ida ao mercado, por exemplo) para além da autodescoberta da sexualidade.

Após o planejamento, deve-se instruir que os alunos realizem a escrita do texto na plataforma *Google Docs*. Além de gratuito e de fácil acesso, ele possibilita a adição de comentários e sugestões, ferramentas que serão utilizadas pelo próprio corpo discente, já que cada estudante também ficará responsável por ler uma outra produção. Em seguida, deverão retornar ao próprio texto e observar, a partir das contribuições, o que gostariam de acatar.

Depois dos processos de escrita e reescrita, o docente ficará responsável por conversar com os estudantes, solicitando a participação deles para separar as produções e agrupá-las em temáticas. Por fim, pretende-se utilizar o *Kotobee*, plataforma de conteúdo digital dinâmico, para a construção de uma coleção de contos. Popular entre educadores e autores independentes, o *Kotobee* permite a criação, publicação e distribuição de *e-books* interativos,

já que os usuários podem adicionar recursos como *quizzes*, *links* externos, visualização 3D, entre outros recursos dinâmicos e que propiciam maior envolvimento com a leitura.

Figura 15. Produção final com os alunos: o e-book



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao atentar-se para trazer conteúdos que ressaltam a pluralidade para dentro da sala de aula, proporciona-se aos alunos o desenvolvimento de um olhar acolhedor que entende a diferença com naturalidade, além de uma maior aproximação com a realidade social de muitos deles. Desse modo, o protótipo de ensino aqui elaborado mostrou-se como um material didático que direciona o corpo discente a uma formação linguística crítica, além de se conectar com o que propõe o *web-currículo*.

7. Conclusões finais

O presente artigo teve como objetivo confeccionar e analisar um protótipo de ensino intitulado “Memórias, identidades e sexualidades”, direcionado a uma turma de 3º ano do Ensino Médio. A escolha da turma se deu de maneira simples, já que o final do ensino básico é um momento em que os estudantes adquirem maior autonomia e, inseridos em um contexto de juventude, são diariamente atravessados por diversas manifestações de linguagem e sexualidade. Além disso, a leitura (e a consequente educação) literária do EM pode propiciar aos discentes o amadurecimento do senso crítico e de uma visão mais sensível e acolhedora para com o mundo, auxiliando-os no exercício da cidadania.

Sendo este um material com propósito didático, o intuito do protótipo insere-se na tentativa de dar protagonismo à comunidade LGBTQIAPN+, frequentemente isolada do saber escolar, através da leitura de textos diversos e pela proposição de uma reflexão crítica acerca das temáticas da memória e identidade. Ademais, viabilizando o trabalho com as TDIC em aulas de Língua Portuguesa, o protótipo foi elaborado pensando na adequação ao contexto pedagógico dos agentes do aprendizado, no acesso a múltiplos recursos digitais educativos e na proposição de novos letramentos colaborativos.

Por tratar-se de uma pesquisa cujo enfoque se dá a um grupo marginalizado, ou seja, uma preocupação a nível social e transdisciplinar, tomou-se como base teórica a Linguística Aplicada. A LA, a partir de reconfigurações no final do século XX e início do século XXI, passou a questionar a figura do sujeito homogêneo acatando as diferenças outrora veladas, e transformando o linguista aplicado em um conscientizador sobre como a linguagem pode operar como mecanismo de domínio e poder (Albertin, 2022). Para mais, como aponta Moita Lopes (2022, p. 23), “não existe separação entre o sujeito que produz conhecimento e seus interesses políticos”, de modo que o profissional da educação que está envolvido politicamente com a temática deve ter espaço para trabalhar a partir dela na sala de aula (com objetivos éticos e estéticos).

A Linguística Aplicada também versa sobre os fenômenos linguísticos dentro e fora de sala de aula, contextualizando-os e problematizando-os. Não obstante, ao desatrelar-se da noção de “solucionadora” de questões da linguagem, a LA amplia o papel do linguista aplicado, possibilitando que ele seja responsável por pensar, entre outros tópicos, em materiais didáticos alternativos e na importância da autonomia/autoria do professor quanto às escolhas curriculares. Nesse sentido, o trabalho apoiou-se em Rojo (2017) para a formulação de um protótipo de ensino.

Descritos pela autora como materiais digitais navegáveis, os protótipos dialogam com o *web*-currículo e constituem-se de uma natureza altamente flexível e interativa. Ao reconhecer o papel que as tecnologias já ocupam no dia a dia do corpo estudantil e nos ambientes escolares, frente às práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem, os protótipos também abraçam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É válido mencionar que não existe justaposição entre as metodologias clássicas às tecnológicas, mas um diálogo constante a fim de propiciar um melhor entendimento ao aluno (Albertin, 2022).

Para a produção do presente protótipo, foram consideradas noções sobre o (não) lugar que a sexualidade ocupa nas escolas pois, ainda que seja um tema transversal e componente

do currículo oculto, frequentemente caem em um lugar de estigma no ambiente estudantil. Além disso, a pesquisa embasou-se também em Moita Lopes (2002; 2022) para tratar de assuntos relacionados à identidade. Também foram consideradas importantes discussões sobre a memória e seu papel em uma aula de Língua Portuguesa, pois, além de inscrever-se em uma perspectiva de decolonialidade, a temática propicia – principalmente nas aulas de línguas – atividades que possibilitam a inserção das subjetividades de cada indivíduo.

A fim de dialogar mais profundamente sobre a vivência *queer* em relação aos temas já referidos, escolheram-se duas narrativas presentes na coleção de contos “Amora”, sendo elas “Flor, flores, ferro retorcido” e “Amora”, produção homônima. Ao longo do protótipo, outros textos também foram encontrados, como entrevistas e histórias em quadrinhos, propiciando a diversidade de gêneros. Vale realçar que o protótipo foi pensado e desenvolvido no *Canva* de maneira estratégica, já que a plataforma oferece recursos gratuitos de edição, e a partir de seus direcionamentos intuitivos, transforma-se também em um *software* facilmente usável por professor e estudante.

Ao longo de todo material didático, as TDIC serviram para a exploração de novas possibilidades midiáticas e linguísticas, enriquecendo o protótipo e ampliando a autonomia de todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem. Ademais, a relevância da pesquisa se dá justamente pela produção de um material que, ao mesmo tempo em que dialoga com novas funcionalidades tecnológicas para o ensino, também se dispõe a abordar um conteúdo pouco explorado nos colégios, bem como temáticas que não compõem o cânone escolar.

Assim, a partir do protótipo “Memórias, identidades e sexualidades”, espera-se que os estudantes terceiranistas desenvolvam-se enquanto cidadãos críticos e políticos, aguçando o olhar inclusivo e o respeito a indivíduos já tão estigmatizados. Por fim, reitera-se a importância do uso de materiais didáticos alternativos, visto que a partir de seu aspecto flexível, as aulas (não só consoantes à língua materna) poderão ser melhor adaptadas e contextualizadas à realidade do docente e do alunado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiane Rodrigues de. **Educação Literária: escolha das obras e dos manuais do professor do PNLD-Literário 2020**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ALBERTIN, Maria Eduarda Genuino de. **Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem)**.

2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

ALBERTIN, M. E. G.; BUNZEN, C. **A graphic novel e o protótipo de ensino nas aulas de língua portuguesa.** No prelo.

ARAUJO, Alexia Silva da Silveira. **Representatividade LGBT em curta-metragem animado.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Animação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, n. 9, v. 1, p. 91-107, 2006[2015]. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BORTOLINI, Alexandre. O Currículo Não É. O Currículo Acontece. *In*: Bicalho, P.P.G.; Cidade, M.L.R.; Cunha, T.C.; Matos, A.A. (orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia UFRJ, 2014, p. 130-138. Disponível em: <http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/Ocurrículo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais.** Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, H. R. **O discurso historiográfico da Linguística Aplicada brasileira.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

D'ALTE, P. A memória como lugar de dor em Vista Chinesa de Tatiana Salem Levy e n'O Plantador de abóboras de Luís Cardoso. **LETRAS EM REVISTA**, [S. l.], v. 14, n. 02, 2023. Disponível em: <https://letrasemrevista.uespi.br/index.php/inicio/article/view/43>. Acesso em: 7 out. 2024.

PORFÍRIO, F. Minorias. **Mundo Educação**, [s.d]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/minorias.htm>. Acesso em: 17 out. 2024.

FRADE, Isabel C. A. S.; FERREIRA, Márcia, H. M. Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. *In*: RIBEIRO, Ana E. et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

LAURETIS, T. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. **Revista MORA**, Buenos Aires, v. 21, n. 2, p. 107-118, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MARSARO, F. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos**: uma análise dos protótipos de ensino. 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe social São Paulo: Parábola, 2022.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

POLESSO, Natalia Borges. A vontade de narrar: estratégias de reparação para infâncias queer . **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 138–153, 2020. DOI: 10.31560/2595-3206.2020.9.10390. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10390>. Acesso em: 7 out. 2024.

POLESSO, Natalia Borges. Natalia Borges Polesso. Paiol literário. **Jornal Rascunho**, edição 273, 01 jan. 2023. Disponível em: <https://rascunho.com.br/paiol-literario/natalia-borges-polesso/>. Acesso em: 29 set. 2024.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas - SP: Pontes, 2019, p. 23-39.

REZENDE, G. P.; AMIM, V. Gêneros e sexualidades no PNLD literário 2020 para os anos finais do ensino fundamental. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 132–151, 2023. DOI: 10.46230/2674-8266-15-5189. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5189>. Acesso em: 1 out. 2024.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The Specialist**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017a.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. *In*: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017b, p. 189-216.

ROJO, R.; MELO, Rosineide de. Letramentos contemporâneos e a arquitetônica Bakhtiniana. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, n. 33, v. 4, p. 1271-1289, 2017c.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Linguística queer**. 1ª ed. Recife: Pipa Comunicação, 2021.

SCHULER, L. S. V.; MADEIROS, E.; RAMALHO, M. P. Entre o saber e o ser machorra: o jardim de infância queer e a semente de um afeto em flor. *In*: IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2019, Recife, PE. **Anais IV Desfazendo Gênero**. Recife, PE, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, pelo incentivo à leitura e pela preocupação constante com minha educação. À minha mãe, por me ensinar todo o resto e fazer crescer em mim o desejo de amar o mundo. Aos meus irmãos, por terem sido as primeiras pessoas com quem me preocupei, e por terem me feito como sou. À Nala, Tula e Mila, por sempre estarem ao meu lado. Ao professor Clécio Bunzen, inspiração durante toda a graduação, por embarcar nesse projeto comigo. Aos meus amigos do Aplicação, em especial Andrio e Carina, por me enxergarem desde o princípio. À Mariana, que também é do CAp, e sempre esteve comigo: vamos construir ainda mais memórias juntas, pois é o que eu guardo de mais bonito no meu coração. A Neto, pelas piadas e brebotes. A Leonardo, por todas as músicas, conversas e os livros emprestados. À Beatriz, de quem me orgulho há tanto tempo e me dá vontade de ser livre. À Débora e Isabella, que me ouviram e me apoiaram em todos os momentos difíceis do crescimento, e me ensinaram tudo que eu sei sobre amizade e acolhimento. Aos amigos do Parque Aquático, especialmente Vini, por sempre despertarem em mim a vontade de tentar de novo e por terem me mostrado o quanto eu posso ser querida. Aos membros do Pody: Zab, com quem divido minhas indignações novelísticas; Amaral, a quem o universo conspirou para ser meu amigo, ainda que muito diferente de mim; a Ceci, por toda a simpatia e ajuda; a Mari,

pois todo tempo com você ainda é pouco; a Gui, porque te amar sempre foi fácil, mesmo que eu não tenha o costume de dizer; a Raffa, por indiscutivelmente ter mudado a minha vida; e a Gio, pois tudo de melhor começou contigo. Ao Cantinho, em especial ao Braian, por ser o melhor amigo que alguém poderia ter; a Bianca, por ter me recebido tão bem no Rio de Janeiro; a Bárbara, por ser a pessoa mais engraçada do mundo; ao Jojo, por toda a compreensão e carinho; e a Amelse, a melhor artista que existe. Aos *mutuals* do falecido Twitter-X, especialmente Bruna, Bavi e Íto. E sempre à Giovanna, minha amora, pelo milagre que é viver tão perto de você nesse mundo velho e pelo orgulho de poder criar o novo contigo.