

GÊNERO E SEXUALIDADE NA AULA DE LITERATURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Elio Marques de Souto Junior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

Em todas as sociedades e em todas as épocas, os textos literários mobilizam significados sociosexuais a partir dos quais os gêneros e as sexualidades são culturalmente construídos. Assim, tendo em vista que, na instituição escolar, assim como em outros espaços de socialização, o discurso é a instância mais eficaz no processo de construção das identidades de gênero e sexualidade, este minicurso busca investigar como a construção de tais identidades, compreendidas como performances discursivas encaixadas em contextos sócio-históricos particulares, pode ser problematizada através da leitura do discurso romanesco na aula de literatura brasileira. Sendo assim, utilizaremos os pressupostos da teoria queer, que concebe os gêneros e as sexualidades como construções históricas e discursivas, além de serem resultados de atos linguístico-performativos, e a teoria da linguagem de Bakhtin que define a interação verbal entre sujeitos socialmente organizados como realidade essencial da língua, destacando, desse modo, a presença de uma multiplicidade de vozes em todo enunciado. Nesse sentido, objetivamos conscientizar os/as aprendizes de como os discursos das personagens do texto literário constroem performances de gênero e sexualidade com base na incorporação de vozes sociais que, frequentemente, representam posicionamentos ideológicos conflitantes.

Palavras-chave:

Significados sociosexuais. Teoria queer. Gêneros e sexualidade.

1. *Introdução*

No ambiente escolar, o discurso é, sem dúvida, a instância mais eficaz na construção das identidades sexuais e de gênero (NELSON, 2008). Tal construção baseia-se em significados sociosexuais, que são aqueles tradicionalmente atribuídos a essas identidades, sendo responsáveis por (re)produzir e garantir a manutenção da ordem social e, sobretudo, sexual. Assim, os discursos, veiculados pelos livros didáticos, pelo texto curricular, etc., disseminam um ideal heterossexual e homofóbico, acabando por marginalizar a identidade homoerótica (MOITA LOPES, 2002).

Nessa ótica, o discurso é visto como ação social, dialógica e situada, ou seja, como uma forma na qual os sujeitos podem agir sobre as pessoas e sobre o mundo, assim como um modo de representação e construção da realidade social (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, os sig-

nificados são construídos e negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos participam, posicionando-se em relações de poder.

Isto posto, tendo em vista o papel crucial do discurso na construção das identidades de gênero e sexualidade, bem como no estabelecimento de preconceitos, a sala de aula de literatura brasileira no ensino médio constitui um espaço onde tais identidades, compreendidas, na perspectiva da teoria queer, como performances discursivas encenadas em um contexto sócio-histórico particular, podem ser problematizadas nas práticas discursivas que ocorrem entre aprendizes e professores/as (MOITA LOPES, 2002).

Portanto, o objetivo deste artigo é sugerir alguns princípios metodológicos que possibilitem a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira afim de problematizar a performance homoerótica masculina por meio da leitura de textos literários narrativos, concebidos como atos de comunicação entre sujeitos cultural e historicamente situados (ROUXEL, 2013). Nessa perspectiva, a obra literária é compreendida como um espaço dialógico onde interagem diversas vozes sociais, a saber, as dos personagens e a do/a autor/a do texto (BRAIT, 2012).

A criação de “momentos queer”, de acordo com Moita Lopes (2013), visa conscientizar os/as aprendizes de que os gêneros e as sexualidades são discursivamente construídos e, por isso, há diferentes modos de construir tais categorias, rejeitando a visão essencialista, unificada e coerente das identidades sexuais e de gênero. Assim sendo, a principal meta dos “momentos queer” é desenvolver o “questionamento queer” (NELSON, 2008), de modo a permitir que os/as educandos reorganizem os significados com os quais essas identidades são descritas.

Para alcançarmos nosso objetivo, o artigo estará dividido em três seções. Na primeira, os fundamentos do letramento literário (COSSON, 2006; SOUZA; COSSON, 2013), compreendido como prática social e como proposta de escolarização da leitura literária, serão discutidos. Além disso, distinguiremos os três modelos de leitura, quais sejam, o ascendente, o descendente e o interacional, destacando este último como modelo mais apropriado para a leitura de textos literários na aula de literatura brasileira.

A teoria bakhtiniana da linguagem será estudada na segunda seção. Para Bakhtin (2004), a interação verbal entre sujeitos situados sócio-historicamente constitui a realidade essencial da linguagem, o que signi-

fica dizer que todo enunciado se dirige a alguém e retoma enunciados anteriores. Com efeito, todo enunciado está repleto de vozes sociais em confronto. Por fim, na terceira seção, os postulados da teoria queer, que concebe os gêneros e as sexualidades como construtos sociais e discursivos, sendo, desse modo, atos linguístico-performativos (SULLIVAN, 2003), serão analisados a fim de informar a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira.

2. *Letramento literário e os modelos de leitura*

Na segunda metade da década de 1980, o termo letramento foi inserido na educação e nas ciências da linguagem no Brasil (SOARES, 1998) e, conforme Kleiman (2002), seu emprego teria sido ocasionado pela tentativa de distinguir os estudos dos impactos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização, noção esta que se volta para a aquisição do sistema alfabético, suas características fonológicas e ortográficas. A prática da alfabetização, nesse sentido, é vista apenas como decodificação dos sinais gráficos impressos.

Letramento, para Kleiman (2002, p. 19), refere-se a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Tais práticas são sempre situadas em determinados contextos de uso da linguagem. Com efeito, as práticas de letramento são culturais e ideológicas, estando presentes na interação entre sujeitos e como utilizam a linguagem nessas interações.

Na escola, as práticas de letramento devem ser realizadas com base em diversos tipos de textos, multimodais ou não, incluindo o literário (SOUZA; COSSON, 2013). Os textos literários, consoante Cosson (2006), são caracterizados por uma constituição especial da escrita. Portanto, “o letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12). Daí provém sua importância, seja em práticas de letramento escolar ou naquelas que ocorrem em outros espaços de socialização.

Desta feita, concebendo o texto literário como um tipo particular de escrita, o letramento literário possui modos específicos de produção, circulação e recepção, constituindo, dessa forma, uma prática diferenciada de letramento (COSSON, 2006). De fato, o letramento literário, nas

palavras de Souza e Cosson (2013, p. 102), “é um tipo singular de letramento”, evidenciando a relação diferenciada que o letramento literário mantém com a escrita.

Souza e Cosson (2013) justificam essa singularidade do letramento literário com base em três aspectos: 1) a literatura estabelece relações diferentes com a linguagem, visto que é papel do texto literário “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17); 2) o letramento literário promove a inserção no mundo da escrita através do “domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA e COSSON, 2013, p. 101); 3) a promoção do letramento literário depende da escola, pois ele vai além da prática de leitura.

Nesse sentido, Souza e Cosson (2013) descrevem o letramento literário como processo de apropriação da literatura como discurso e, portanto, como construtora literária de significados. Tal conceito concebe o letramento literário como uma prática não acabada, não se limitando a habilidades e exigindo “um processo permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA; COSSON, 2013, p. 103). Ademais, os autores evidenciam que esse processo não trata apenas de adquirir conhecimentos sobre o texto literário, mas de atribuir significado ao mundo por meio das palavras.

Tendo em vista que o letramento literário diz respeito ao ensino da leitura literária na escola, é preciso que os/as professores/as compreendam como a leitura se processa (COSSON, 2006). Assim, sendo “a leitura [...] um fenômeno simultaneamente cognitivo e social” (COSSON, 2006, p. 38), é possível reunir as teorias sobre a leitura em três perspectivas ou modelos, a saber, o ascendente, o descendente e o interacional. Moita Lopes (1996) classifica esses modelos em termos do fluxo da informação.

O modelo ascendente é herdeiro da corrente estruturalista da linguística por ser uma perspectiva centrada no texto (KATO, 2007). Nesse modelo, “o leitor só utiliza os dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então, do texto para o leitor” (MOITA LOPES, 1996, p. 148-9). Nessa ótica, a leitura é concebida como um processo de decodificação das estruturas visuais no texto, tais como letras, palavras e frases.

Na teoria ascendente da leitura, a construção de significados relaciona-se à compreensão dos signos linguísticos, isto é, só sabe ler aquele/a que consegue decodificar o que está escrito (MOITA LOPES, 1996). Portanto, os problemas relacionados à leitura estariam “na ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras” (COSSON, 2006, p. 39). Nesse modelo, não se considera outros conhecimentos adquiridos pelo/a aprendiz em outros contextos nem o que ele/ela poderá fazer após a leitura.

No modelo descendente, por outro lado, o foco é posto nas contribuições do/a leitor/a para o ato de ler que é visto como um processo cognitivo (MOITA LOPES, 1996). De fato, “o processamento descendente [...] faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma” (KATO, 2007, p. 50). Nessa perspectiva, durante o ato da leitura, o/a leitor/a utiliza seus conhecimentos prévios para compreender o texto lido.

De acordo com Cosson (2006), na teoria descendente da leitura, cabe ao/a leitor/a atribuir significado aos textos, tendo como base o que já sabe sobre o mundo e sobre o texto. No entanto, o autor assevera que esse modelo desconsidera o fato de que os significados atribuídos aos textos são socialmente construídos e não arbitrários. Ademais, as antecipações feitas pelo/a leitor/a no ato da leitura, embora sejam importantes, podem levá-lo/la “a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler” (COSSON, 2006, p. 39).

Por fim, no modelo interacional, a leitura é vista como um processo interativo no qual há “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (COSSON, 2006, p. 40). Nesse modelo, ao deparar-se com um texto escrito, em um processo ascendente, o/a leitor/a ativa seu conhecimento prévio, o que caracteriza um processo descendente, permitindo que ele/ela crie expectativas no que tange um significado possível, que será negociado com o/a autor/a do texto (MOITA LOPES, 1996).

Moita Lopes (1996) observa que, no modelo interacional, a leitura é concebida como uma atividade comunicativa, sendo fundamentada, portanto, na “perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso” (MOITA LOPES, 1996, p. 139), isto é, a leitura é compreendida como prática social. No ato de

ler, pois, leitor/a e autor/a estão posicionados social, cultural, política e historicamente. Todavia, ao tomarmos a leitura como prática social, "corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto" (COSSON, 2006, p. 40).

Com efeito, a partir do modelo interacional de leitura, perspectiva esta adotada na criação de "momentos queer" (MOITA LOPES, 2013) na leitura de textos literários na aula de literatura brasileira no Ensino Médio, o significado do texto literário deve ser construído através do diálogo entre autor/a, leitor/a, o próprio texto e o contexto no qual se encontram (MARTINS, 2006). Nesse sentido, "a leitura literária deveria ser compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere" (MARTINS, 2006, p. 93).

Em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2004, 2011) e com base no modelo interacional de leitura (COSSON, 2006; MOITA LOPES, 1996), ler significa posicionar-se responsivamente em relação ao texto literário, engajando-se, desse modo, em uma cadeia interdiscursiva e intertextual no ato de construção de sentidos. Nessa ótica, na prática de leitura literária na escola, é preciso chamar a atenção dos/as aprendizes acerca da presença de diversas vozes sociais e outros textos em uma mesma obra literária (CEREJA, 2004).

A ênfase no aspecto dialógico da leitura literária permite que os/as aprendizes reconheçam que o significado não se encontra no texto, sendo construído na interação entre leitores/as e textos (MARTINS, 2006). Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como prática social e cultural. Portanto, a leitura da literatura é uma atividade na qual estão envolvidos processos de construção e reconstrução de significados, tendo em vista que tais processos são sempre situados em circunstâncias sócio-históricas e culturais particulares.

Concebendo a leitura literária, fundamentada no modelo interacional de leitura, como uma forma de experienciar a vida social através da palavra (COSSON, 2006), esta prática, na escola, passa, pois, a exercer papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem constrói as identidades sociais (NIGRO, 2017). Em outras palavras, a leitura literária deve permitir aos/às aprendizes agir criticamente no mundo e sobre os outros por meio da leitura.

A conscientização crítica, consoante Hall (2005), deve constituir um dos principais objetivos da leitura de textos literários no processo educacional. Tal conscientização facilitaria a compreensão do mundo a partir de outros pontos de vista e outras posições ideológicas, concebendo o texto literário como uma via de acesso para mundos diferentes. Dessa forma, os/as aprendizes poderiam conscientizar-se criticamente a respeito da sua própria cultura significada a partir de pontos de vista particulares e, frequentemente, contraditórios.

Além disso, a leitura de textos literários no ensino médio propiciaria o enriquecimento linguístico dos/as aprendizes a fim de que compreendessem como os enunciados, presentes nesses textos, não só expressam crenças, visões de mundo e julgamentos de valor das personagens e do/a autor/a, como também constroem identidades e relações sociais (HALL, 2005). Assim, ao considerar o texto literário como lugar de interação onde significados são negociados e identidades construídas, a teoria bakhtiniana nos parece bastante apropriada para criar “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) por meio da leitura de textos literários narrativos.

3. *A teoria bakhtiniana da linguagem*

Para Bakhtin (2004), a linguagem é um fenômeno sociohistórico, ou seja, ela é dependente do contexto, posicionamento este que destaca a noção de enunciação, enquanto processo, como foco dos estudos linguísticos. A real substância da língua é constituída "pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 2004, p. 123). Nesse sentido, essa perspectiva leva em conta o tempo, o lugar, os participantes da interação e os propósitos comunicativos (BEZERRA, 2012).

Desta feita, as noções de interação, enunciação e enunciado, como produto da enunciação, têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, uma vez que a linguagem é concebida de um ponto de vista sócio-histórico e cultural que inclui a comunicação verbal efetiva (BRAIT; MELO, 2012). Nessa ótica, “o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico” (BRAIT; MELO, 2012, p. 67).

A enunciação, na concepção bakhtiniana, é o produto de dois sujeitos organizados socialmente (BAKHTIN, 2004). A palavra dirige-se a um interlocutor real e apenas será válida em função deste, tendo em conta seus laços sociais e os grupos sociais aos quais ele pertence. Nesse sentido, não poderia haver interação verbal com um interlocutor abstrato, mesmo no sentido figurado.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 113), "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". Portanto, na concepção bakhtiniana, a linguagem é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, sendo o sujeito sempre atravessado pela coletividade. O autor, desse modo, ressalta o dialogismo como um dos princípios constitutivos da linguagem.

Na visão bakhtiniana de dialogismo, a linguagem é vista como algo heterogêneo, isto é, o discurso é construído pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2004). Nas palavras de Fiorin (2010, p. 19), "dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados". A respeito dessa relação, Bakhtin (2011, p. 297) assevera que cada enunciado está repleto de ressonâncias e ecos de outros enunciados, estando "pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva".

É com base nessa "atitude responsiva" que se dá entre enunciados, caracterizando, assim, o movimento dialógico da enunciação entre interlocutores que Bakhtin (2004, 2011) postula as noções de recepção/compreensão ativas. Sobre essa questão, Bakhtin (2004) explica que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela e encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (Bakhtin (2004, p. 131-2)

De fato, todo enunciado implica em uma réplica, isto é, a compreensão da enunciação só se efetua quando esta é posta no movimento dialógico dos enunciados, o que torna impossível que um sujeito defina sua posição sem relacioná-la a outras.

Ao enfatizar o caráter interativo e, conseqüentemente, social da enunciação, Bakhtin (2004) observa que o enunciado, bem como o signo,

é sempre ideológico, não havendo, pois, enunciado fora da ideologia. No que concerne a relação entre ideologia e língua, o autor ressalta que “a língua é a realidade material específica da criação ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 25), apontando para o fato de que a ideologia não é exterior ao semiótico, mas é intrínseca a ele. Com efeito, “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2004, p. 32, ênfase no original).

Cada campo da esfera ideológica possui signos específicos a fim de referir-se à exterioridade, representando-a e refratando-a de modo peculiar (BAKHTIN, 2004). Desse modo, os signos nas esferas ideológicas, não apenas remetem a algo, mas também comportam diferentes recriações, interpretações e, sobretudo, refrações daquilo a que se referem. A refração é característica do signo ideológico, pois uma comunidade linguística é constituída por uma miríade de grupos que resignificam os signos a partir de suas vivências específicas. Os signos, então, não só representam a realidade social, mas também a constrói (FARACO, 2009).

Nesse sentido, os enunciados ideológicos dos sujeitos são sempre uma resposta ativa às vozes interiorizadas, sendo o mundo interior caracterizado pela dialogização da multiplicidade de vozes sociais que possuem pontos de vista e juízos de valor particulares (FARACO, 2009). Com efeito, a interação verbal constitui uma arena onde diversas vozes sociais estão em disputa e em igualdade de condição, fato este denominado por Bakhtin (2010) de polifonia.

O termo polifonia, consoante Faraco (2012), foi tomado emprestado da teoria musical para referir-se à presença de várias vozes em um mesmo discurso sem que haja uma relação de dominação entre elas. De acordo com Bakhtin (2010), tais vozes, ideologicamente distintas, ora se orquestram, ora se digladiam, haja vista que são “representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo” (BEZERRA, 2012, p. 133).

Uma vez que a realidade fundamental da linguagem é a atividade sociosemiótica que ocorre entre sujeitos nas relações sociais situadas historicamente, o diálogo, seja entre discursos ou sujeitos, constitui, assim, o principal aspecto da polifonia (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva, todo discurso é considerado como um objeto heterogêneo formado por diversas vozes, sendo a reconfiguração de outros discursos dos

quais se origina. Com efeito, os discursos estão constantemente dialogando entre si e uns retomam os outros.

Os sujeitos, nessa ótica, são constituídos como tais nas ações interativas e sua consciência é formada na interiorização de discursos pré-existentes, que são atualizados nas permanentes e contínuas interlocuções nas quais são proferidos (BEZERRA, 2012). Por conseguinte, o ponto de vista do sujeito origina-se da interação das suas palavras com as do outro na relação dialógica, destacando o papel central do outro no conceito de polifonia.

Com base nos conceitos de dialogismo e polifonia, Brait (2012) ressalta que o texto literário, bem como qualquer texto, é sempre povoado por diversas vozes sociais que podem estar em concordância ou não. Com efeito, seus enunciados expressam diferentes posicionamentos socioideológicos a respeito da identidade homoerótica masculina, foco do nosso estudo. Nesse sentido, faz-se necessário analisar os pressupostos teóricos da teoria queer a fim de criar “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira.

4. *A teoria queer e a criação de momentos queer na aula de literatura brasileira*

O termo queer, segundo Spargo (2000, p. 3), “antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma marca de **transgressão**”. A transgressão, conforme Jenks (2003, p. 3), “é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites”. No contexto dos estudos queer, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003).

Nesse sentido, a teoria queer questiona a oposição heterossexualidade x homoerotismo, questionando a ideia de que a heterossexualidade é natural e, portanto, compulsória, o que remete ao conceito de heteronormatividade (MISKOLCI, 2012). A heteronormatividade é uma estrutura ideológica onipresente que refere-se à noção de que os sujeitos são criados para ser heterossexuais mesmo que não venham a relacionar-se com o sexo oposto.

Com efeito, a teoria queer visa compreender as identidades sexuais e de gênero para além das normas sociais que regulam tais identidades (SULLIVAN, 2003). Assim, os/as teóricos/as queer buscam desnaturalizar compreensões heteronormativas das categorias de gênero e sexua-

lidade, desconstruindo, desse modo, os binarismos como masculinidade x feminilidade e heterossexualidade x homoerotismo. De acordo com Louro (2004), a teoria queer insere-se no quadro do pós-estruturalismo que estuda a relação entre os sujeitos, a vida social e as práticas de construir significado.

Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso (MOITA LOPES, 2002). Assim, a teoria queer encontra na teoria desconstrutivista de Derrida, nas reflexões de Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção de gênero como ato performativo de Butler meios para embasar a crítica à normalização dos gêneros e das sexualidades.

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como mente x corpo, natureza x cultura, masculino x feminino, heterossexual x homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e suas contradições.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida e Roudinesco (2004) destacam o papel constitutivo do discurso no estabelecimento de dicotomias relativas aos gêneros e às sexualidades, Foucault (2001) assevera que a sexualidade é um construto discursivo. De fato, a sexualidade é "uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais" (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

A doutrina cristã encarregou-se de condenar o homoerotismo, considerando-o um ato transgressivo, uma sodomia (FOUCAULT, 2001). A explosão de discursos sobre o sexo no século XIX não só atualizou o discurso religioso, mas também transformou o sujeito homoerótico em uma espécie com anatomia e psicologia distintas. Assim, o sujeito homoerótico passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, isto é, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo, subjacente a todas as suas condutas" (FOUCAULT, 2001, p. 43).

Da mesma forma, Butler (2003) afirma que os gêneros são construtos sociais e discursivos, e, assim, atos performativos. A performatividade, para a autora, diz respeito a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos. Nessa perspectiva, a categoria do gênero é resultado de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica.

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-desejo sexual na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual. Portanto, a concepção butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades.

Com base nas reflexões dos/as teóricos/as queer, é possível pensar as identidades sexuais e de gênero como performances, noção esta que não considera tais identidades como dados pré-discursivos, haja vista que elas só existem no interior das práticas discursivas na quais os sujeitos sociais se engajam (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003). Portanto, os gêneros e as sexualidades são efeitos discursivos provenientes de performances que os sujeitos encenam em práticas sociais reguladas em contextos particulares.

Desse modo, na perspectiva da performance, os gêneros e as sexualidades resultam do que os sujeitos fazem no posicionamento que ocupam, das narrativas que contam, dos modos de aceitar e recusar parceiros sexuais, etc. (SULLIVAN, 2003). Por conseguinte, essas categorias são (re)construídas, negociadas e contestadas nos processos de cons-

truir significado nas interações sociais, o que impossibilita pensar as identidades sexuais e de gênero como homogêneas, acabadas e fixas.

Desse modo, tendo em vista o caráter social e discursivamente construído dos gêneros e das sexualidades, propomos a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira por meio da leitura de textos literários narrativos cujo objetivo é desestabilizar noções engessadas acerca do gênero e da sexualidade, questionando os significados tradicionalmente atribuídos a essas categorias. Tais significados originam-se de fenômenos sociais, como a linguagem e a cultura, por exemplo, não podendo ser compreendidos fora do contexto sócio-histórico em que foram construídos.

Em outras palavras, a criação de “momentos queer” deve permitir que os/as aprendizes sejam “levados [...] a estranhar sentidos solidificados de gênero e sexualidade com os quais operavam com o fim de se reorganizarem semanticamente sobre tais sentidos” (MOITA LOPES, 2013, p. 245), desenvolvendo, portanto, um posicionamento questionador e reflexivo no que concerne à percepção biologizante e essencializada dos gêneros e das sexualidades.

Ademais, no processo de interação entre aprendizes, autor/a e texto literário, a criação desses momentos visam desenvolver o “questionamento queer” que, consoante Nelson (2008, p. 210), refere-se à contestação das “dimensões e significados sociosexuais que são parte das interações cotidianas, práticas culturais e estruturas sociais”. Os significados sociosexuais são aqueles construídos e negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos estão inseridos. Assim, o “questionamento queer” enfoca a problematização de como os textos literários, assim como outros textos, constroem as identidades sexuais e de gênero como normais ou anormais.

Em uma perspectiva bakhtiniana, para que possamos criar “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira por meio de práticas de letramento literário, é preciso entender que, em todo texto literário, convive uma multiplicidade de vozes, como as dos personagens e a do/a autor/a, com pontos de vista e visões de mundo contraditórios (BAKHTIN, 2011). De fato, o discurso romanesco constitui uma arena onde distintos interesses sociais estão em conflito.

Assim, nas obras literárias que tematizam o homoerotismo masculino, os significados sociosexuais, expressos pelos personagens e pelos/as autores/as, são negociados através das relações dialógicas entre

enunciados, determinando, dessa forma, posicionamentos socioideológicos particulares. É o aspecto dialógico do discurso romanesco que permite a negação, aceitação ou questionamento de outras visões de mundo e sistemas de crenças presentes em enunciados distintos.

Tendo em vista que os textos literários são elos em uma cadeia dialógica mais ampla (BAKHTIN, 2011), é profícuo que o/a professor/a propicie a comparação das visões de mundo acerca da performance homoerótica masculina, expressas em discursos literários pertencentes a contextos sócio-históricos e culturais diferentes, a fim de que os/as aprendizes possam apontar semelhanças e diferenças na forma como tais performances são construídas, permitindo, dessa forma, que eles/elas conscientizem-se de como essa construção é sempre situada.

5. *Considerações finais*

Concebendo a educação como um ato performativo, ou seja, como uma prática capaz de promover mudança social (MOITA LOPES, 2008), a principal meta deste artigo foi a de problematizar a performance homoerótica masculina na aula de literatura brasileira por meio da criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013). Os procedimentos metodológicos propostos, pois, buscam conscientizar os/as educandos acerca do caráter discursivamente construído de tal performance, destacando como essa construção é investida ideologicamente.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B. Introdução: alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). São Paulo: PUC, 2004.

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

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *de que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, L. C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

HALL, G. *Literature in language education*. Hampshire: Macmillan, 2005.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MEYER, E. J. *Gender and sexual diversity in schools: an introduction*. London/New York: Springer, 2010.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

NELSON, C. D. *Sexual identities in english language education: classroom conversations*. London/New York: Routledge, 2008.

NIGRO, C. M. C. *Gênero e sexualidade performatizados na literatura: Refuse de Elliott Deline*. In: AMORIM, M. A. de (Org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ROUXEL, A. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, M. A., RESENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.

SPARGO, T. *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon Books, 2000.

SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.