

## FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS EM NARRATIVAS PARA CRIANÇAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Carlos Eduardo Albuquerque FERNANDES<sup>1</sup>  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: Diante das demandas atuais sobre a diversidade sexual na sociedade brasileira, o presente trabalho discute a abordagem do tema ‘família homoparental’ na narrativa infantil *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco, bem como propõe possibilidades de trabalho em sala de aula com a obra, partindo de um relato de experiência fundamentado em discussões sobre literatura, ensino e pluralidade cultural, a saber, Cosson (2006), Facco (2009), Zilberman (2009), dentre outros. Parte-se de uma perspectiva de crítica cultural em relação aos modelos familiares padronizados e por uma educação literária que tenha como pauta problematizar esses padrões e permitir a observação de outros modelos de subjetividade.

Palavras-Chave: Literatura infantil; homoparentalidades; ensino.

### **Contextualização, debates e propostas**

Não é preciso levantar toda uma história e crítica sobre a literatura infantil e juvenil, para afirmar que há bastante tempo esta deixou de ser concebida como instrumento pedagógico e moralizante. Em casa, na escola ou em bibliotecas, as obras para crianças e jovens podem cumprir um papel estético e social de formação de leitores, bem como atender às necessidades de discussão de temas diversos em ascensão na atualidade, dentre eles, se destacam o respeito às diferenças, incluindo nesse âmbito a diversidade sexual e de gênero.

Desde a década de 1990, têm sido produzidas e publicadas narrativas infantis e juvenis<sup>2</sup> que abordam, seja de maneira direta ou de forma implícita, a homoafetividade, a diversidade sexual e problematizam esse aspecto da subjetividade humana, detonando a dificuldade de aceitação dos comportamentos concebidos como “diferentes” do padrão hegemônico.

Nesse âmbito, estudos sobre essas narrativas também foram realizados, a saber, Fernandes & Pinto (2008), Fernandes (2008), Fernandes (2008), Pinto (2008), Facco (2009), Fernandes (2010), Costa (2011) e Pinto (2012) e essas considerações fomentaram o debate

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: eduardouag@uag.ufrpe.br;

<sup>2</sup> Referimo-nos às obras: *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves; *O menino que brincava de ser*, *Tudo por você*, de Georgina da Costa Martins; *Menino ama menino*, de Marilene Godinho; *Olivia tem dois papais*, de Márcia Leite; *Meus dois pais*, Walcyr Carrasco, *O amor não escolhe sexo*, de Giselda Laporta Nicolelis, *Cartas Marcadas*, de Antonio Gil Neto.

sobre a inserção dessas narrativas em currículos escolares e situações de ensino com crianças e adolescentes, possibilitando o diálogo com esses temas ainda considerados tabus em nossa sociedade.

Uma grande polêmica instaurada entre os professores tem sido justamente pensar como transpor o tema da homoafetividade e da tolerância para o debate em sala de aula, como relatou Facco (2009) em entrevista com docentes questionados sobre a preparação para lidar com esse tema e se já haviam encontrado alguma resistência ao levá-lo para sala de aula:

“Não me sinto preparada para lidar com a questão da orientação sexual na escola e não sei qual seria a reação dos pais a respeito disso” – professora da instituição federal de ensino fundamental e médio da região Sudeste; “A única resistência que já encontrei foi por parte dos próprios alunos que em diversos momentos escamotearam a discussão” – professora de instituição estadual de ensino fundamental e médio da região Sudeste. (FACCO, 2009, p. 110-111)

Em geral, esses posicionamentos são bastante semelhantes entre os profissionais da educação: insegurança em lidar com o assunto, medo de represália das famílias dos alunos, medo de enfrentar diretores de posturas conservadoras ou mesmo, medo até de sofrer preconceito por “levantar bandeira” em prol das minorias. Com efeito, são muitos entraves sociais, burocráticos até que o docente prepare uma aula, sequência didática que envolva temas como orientação sexual, identidade e papéis de gênero.

Nesse sentido, as narrativas para crianças com o tema da diversidade sexual ajudam na composição do “como fazer”, mas precisamos ressaltar que o texto literário, na perspectiva que adotamos aqui, não serve de mero pretexto para discutir a homoafetividade, todavia, como esta é uma nuance central das obras, é inevitável que além da fruição, do estudo de personagens, da interpretação do texto e das ilustrações, se discuta esse aspecto sociocultural tão relevante.

E julgamos relevante não por uma questão pessoal, não apenas por “levantar uma bandeira”, como mencionamos anteriormente, porém, sobretudo por duas razões: a primeira, por incidir sob o *bullying*, problema que afeta quase todos os estabelecimentos de ensino e que está diretamente ligado à intolerância às diferenças, à violência contra o outro, à falta de respeito pela forma diferente se comportar de acordo com os padrões de gênero; o *bullying* tornou-se, nos últimos anos, assunto de grande interesse da comunidade escolar, considerado um problema social, incidindo em problemas psíquicos nos sujeitos afetados, evasão escolar

ou, em casos extremos, verdadeiras tragédias com mortes, torturas e traumas.<sup>3</sup> A segunda razão diz respeito a outro problema social ligado à intolerância e à violência: a homofobia. Forjada na formação do indivíduo, a homofobia tem sido a culpada de muitas mortes<sup>4</sup> e acreditamos que uma educação preocupada com valores humanísticos, voltada ao respeito pela diversidade proporcionaria um impacto nessa maneira de se lidar com o diferente.

É curioso perceber que em nossa legislação educacional, constam menções importantes a respeito da formação do cidadão apto a ser tolerante e capaz de conviver com as diferenças. Na Lei 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2006), no artigo 3º, em que se destacam os princípios que devem reger o ensino no Brasil, lemos no parágrafo IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; em outro momento da LDB, no Artigo 35 (em que são descritos os objetivos do Ensino Médio – antigo 2º grau), lemos no parágrafo II (o segundo, portanto, objetivo do Ensino Médio): “aprimoramento do educando como **pessoa humana**, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (negritos nossos).

Dessa forma, compreendemos que nossa legislação educacional já aponta para a necessidade de a educação se voltar às questões de respeito e de tolerância a diversidade (seja ela cultural, sexual, étnica), do contrário estes não seriam princípios para a organização do ensino, bem como objetivos que envolvem “formação ética” e aprimoramento de valores humanísticos. Essa postura da LDB (1996) pode servir, inclusive, de amparo legal para que os professores justifiquem a abordagem da homoafetividade em suas aulas.

Como estamos embasados numa perspectiva de educação literária que preze pela pluralidade e pelo desenvolvimento de valores ligados à formação humana, não podemos deixar de mencionar a afirmação de Antonio Candido (1995, p. 180) de que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Nesse sentido, podemos entender porque os textos literários podem ser tão eficazes para responder à pergunta apontada anteriormente sobre como transpor didaticamente textos literários com temas polêmicos para a sala de aula, talvez porque eles nos ajudem a mostrar

---

<sup>3</sup> Cf. LIMA & SILVA, Pollyane. Um em cada cinco adolescentes pratica bullying no Brasil. [Artigo on-line]. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/um-em-cada-cinco-adolescentes-pratica-bullying-no-brasil>>; acessado em 22 de fevereiro de 2014.

<sup>4</sup> Mortes causadas por assassinatos e suicídios, sobre isso Cf. Mott & Cerqueira (2001).

ao aluno outras facetas da realidade antes tão engessadas e fechadas, tornando-os, como postula Candido (1995), mais compreensivos.

A leitura do texto literário é uma atividade que, como afirma Zilberman (2009, p. 22), “ocupa o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como porta de entrada de jovens ao universo do conhecimento”. Isso significa que a leitura do texto literário contribui de múltiplas formas para o acesso e o desenvolvimento do conhecimento por parte dos alunos, se pensarmos que a literatura tanto alimenta, na criança e no jovem, o aspecto da fantasia quanto as suas relações com os valores sociais que são representados nesse gênero literário.

As discussões que orbitam o universo do ensino de literatura infantil, basicamente, trazem como aporias as ideias do texto que é trabalhado tendo-se em vista seu aspecto estético (um valor burguês de arte/literatura) e ideológico (visão realista do texto). Evidenciam-se, dessa forma, as modalidades de leitura para crianças e jovens, procurando-se motivá-las, principalmente nas crianças, a perceber no texto o universo do encantamento, da magia, da brincadeira com a linguagem que se aproxima da fase animista em que as crianças de até seis anos se encontram. Esse modelo é o mais privilegiado pelos estudiosos da literatura.

Concordamos com esse modelo de abordagem do livro, desde que o aspecto realista ou ideológico não seja descartado da cena da sala de aula. Ora, trabalhar as linguagens e seus efeitos com o sujeito proporciona o alargamento não só de aspectos puramente cognitivos como também aponta para a inteligência emocional, sendo esta reforçada quando das discussões dos textos numa perspectiva realista-ideológica, porque pautada não só no ludismo do texto, mas na construção de visões de mundo que envolvem os sujeitos receptores e também (re)construtores do texto lido.

O grande desafio que enfrentamos diz respeito ao trabalho do professor com o texto literário cujo objetivo se centra na reflexão de ideias, a chamada literatura realista, de acordo com Zilberman (1983). Introduzir essa literatura, principalmente quando a temática a ser discutida gera polêmicas, consiste no desafio e no motivo deste artigo. Atentamos para o fato de que discutir aspectos político-ideológicos, na linguagem da criança e do jovem, não descarta o encanto da leitura proporcionado pela imaginação do leitor-ouvinte.

Um texto que nos chama a atenção para essa “descoberta” da leitura político-ideológica do livro infanto-juvenil é o de Marisa Lajolo, estudiosa da literatura infantil que há quase três décadas publicou o artigo “O texto não é pretexto” (1982). Neste artigo, defende a

tese de que a utilização do texto literário para fins que não proporcionem o gozo estético, o ludismo, a imaginação não deveria ser acatada ou, mais radicalmente, que deveria ser banida da prática docente. Os tempos mudam e com eles as concepções de infância e de outros valores que são redimensionados socialmente (e esses redimensionamentos culminam sempre na representação literária).

Em artigo mais recente, Lajolo (2009) (re)discute seu posicionamento no artigo “O texto não é pretexto. Será mesmo?”, momento em que desafia a sua visão imatura de décadas atrás e reavalia o papel da literatura infanto-juvenil nos dias de hoje, afirmando que não vê como “no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (p.107). Dessa forma, entendemos, não queremos priorizar um dos modelos de abordagem da literatura infanto-juvenil em sala de aula, mas construir um modelo de leitura que seja iniciado com a motivação lúdica para chegar ao motor ideológico.

Pensando nessas considerações apontadas, relatamos a seguir uma experiência didática bem sucedida com a narrativa infantil *Meus dois pais* (2010), de Walcyr Carrasco, em que propomos possibilidades de trabalho em sala de aula com a obra de temática homoafetiva, a partir dos modelos de leitura que problematizamos, empregando os valores e princípios fomentados em nossa discussão e evidenciando o “como fazer”, tão mencionado nesta contextualização.

### **“Como fazer?” - Sequência didática: famílias diferentes, somos todos diferentes**

As ações pensadas para essa proposta didática seguem os pressupostos de escolarização da literatura a partir da ideia de sequência básica, segundo Cosson (2006). Para o estudioso, a sequência básica é uma forma de organizar o ensino de literatura nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, partes que exploraremos conforme relatarmos o passo-a-passo das atividades realizadas. O público-alvo dessa proposta foram crianças entre 8 e 9 anos.

Inicialmente, conversamos com os alunos sobre o tema ‘família’, cada um contou como era composta a sua família. Nesse momento, distintos perfis de famílias surgem na discussão, famílias compostas por avós, mães solteiras, pais separados, crianças órfãs e também tradicionais famílias nucleares. Essas disparidades permitem o debate sobre a pluralidade entre as pessoas, chegando ao consenso primordial de que ser diferente é comum,

assim como ter famílias diferentes também. Em seguida, entregamos às crianças recortes em papel com tamanhos diferentes de bonecos representando figuras masculinas e femininas, nas cores rosa e azul respectivamente.

As cores foram dispostas na intenção de quebrar padrões de gênero. Os bonecos serviriam para que as crianças desenhassem neles características de seus familiares e apresentassem para o restante da turma. De imediato, os meninos reclamaram da cor rosa nos recortes de bonecos que representam a figura masculina e essa foi a primeira oportunidade para discutir padrões de gênero. Nesse sentido, debatemos sobre o porquê de associarmos a cor azul aos meninos e a cor rosa às meninas, bem como se inverter essa “ordem” causaria algum prejuízo, ao que, evidentemente, a resposta foi negativa.

Após essa conversa introdutória sobre o tema família, diversidade e as cores azul e rosa, apresentamos alguns casos de “famílias” de animais que rompem com o padrão dos papéis de pai e de mãe, por exemplo, no caso do pinguim, quem choca os ovos é o macho e não a fêmea, como acontece com a maioria das aves, outro exemplo é o do cavalo marinho, cujos ovos são postos pela fêmea, mas fertilizados pelo macho que os guarda em uma bolsa na base de sua cauda, dois meses mais tarde, os ovos se abrem e o macho realiza violentas contorções para expelir os filhotes. Apresentamos para as crianças as seguintes imagens<sup>5</sup>:



Figuras 1 e 2: Como é sua família?

<sup>5</sup> Imagens encontradas em: <http://familias.ilga-portugal.pt/como-e-a-tua-familia>, acessado em 21 de maio de 2012.

Sabemos como as crianças associam metaforicamente a realidade humana a situações representadas com animais, facilitando assim a compreensão de situações que eles não estão acostumados, em seguida apresentamos uma imagem muito semelhante, mas que representa a diversidade na composição de família através de bonecos que representam pais e mães. Assim, independente do tipo de família que se tem, propomos a afetividade familiar para que as crianças valorizem a si próprios como sujeitos constituintes de uma família, de um grupo.

Essa discussão inicial constituiu a etapa ‘motivação’, proposta por Cosson (2006), como forma de despertar o interesse por algum aspecto da obra literária, antecipando e introduzindo sua leitura.

Depois expomos a obra a ser lida, sua capa, comentando as cores e ilustração, nome do autor, Walcyr Carrasco (esta é a etapa que Cosson (2006) nomeia ‘introdução’); os alunos logo perceberam pelo título do livro, *Meus dois pais*, que se trataria de uma estória sobre uma família diferente, perguntamos o que achavam do título, como poderia alguém ter dois pais e de imediato eles se lembraram de relatos deles mesmos, nos quais mostravam suas famílias diferentes, havia casos de pequenos cujas famílias eram compostas por pai e avô, pai e tio, nesses casos, as crianças eram órfãs de mãe e viam os homens de seu lar como dois pais, havia também o caso de crianças que tinham seus pais biológicos separados e consideravam seus padrastos como segundos pais e, assim, as famílias deles também possuíam dois pais. Não havia relato de família homoparental, nem as crianças repararam nessa possibilidade apesar das discussões entravadas até então.

Passamos então para a leitura de fato da obra, que foi realizada em voz alta de forma pausada e de maneira que as crianças também observassem as ilustrações do livro. Descrevemos a seguir o enredo da obra e a reação das crianças aos fatos narrados. A narrativa consiste no seguinte enredo: Naldo, narrador-protagonista, é um garoto aparentemente de 9 anos, de classe média-alta e nos conta que seus pais se separaram, mas isso não era surpresa tão impactante para ele, pois figurava como uma realidade bastante comum entre seus colegas:

Boa parte dos meus colegas de escola tem pais separados. A mãe da Noemi já casou três vezes e está solteira de novo. A Noemi diz que tanto casamento tem suas vantagens. [...] O Paulo é loirinho, mas tem um irmão de olhinhos bem puxados e cabelos pretos, mais novo. O segundo casamento do pai dele foi uma sansei, que é como se chamam os netos de japoneses. [...] A Elaine não conheceu o pai. – Sou produção independente, filha só da minha mãe! São tantas famílias diferentes! (CARRASCO, 2010, p. 6)

A partir desse trecho, retirado do início da obra, notamos que a diversidade na composição das famílias é assunto marcante nas reflexões do jovem Naldo, uma vez que a dele havia saído do padrão estabelecido, devido aos desentendimentos entre seus pais. Então ele passa a descrever sua vida de “filho de pais separados”, ficando com a mãe durante a semana e com o pai nos sábados e domingos e nesses fins de semana, ele também descreve como seu pai era desastrado na cozinha. Nesse instante, alunos oriundos de lares com pais separados pediram a palavra para relatar que a relação com seus pais se dava do mesmo modo: dias da semana com a mãe, fins de semana com o pai.

Até que surge um novo personagem, Celso, apresentado pelo pai de Naldo como um amigo que cozinhava muito bem e que iria morar com ele. Todos os fins de semana, Naldo encontrava seu pai e Celso, que preparava pratos diversos e deliciosos.

Outra mudança acontece na vida de Naldo: a mãe dele necessita mudar de cidade devido a uma transferência obrigatória em seu trabalho e ele não poderia acompanhá-la, pois se prejudicaria na escola e ela estaria ainda muito atarefada com a nova função no emprego. Uma confusão surge na narrativa para decidir se Naldo ficaria na casa da avó ou do pai, durante o tempo em que a mãe estivesse fora da cidade. A confusão era ocasionada pela mãe e pela avó que não queriam que o garoto ficasse com o pai, mas foi exatamente o que aconteceu:

A mamãe se despediu com beijos. Parecia querer dizer alguma coisa. Mas o papai já estava subindo. Ela insistiu: – Não esqueça de me telefonar sempre. Principalmente se quisesse conversar sobre alguma coisa. Ou sobre o seu pai. Fiquei mais curioso ainda. O que havia para descobrir sobre o papai? (CARRASCO, 2010, p. 17)

Esse mistério sobre o pai de Naldo continuou após a ausência da mãe; vez por outra a avó lhe fazia perguntas se ele havia visto algo esquisito com seu pai ao que ele brincava: “Até parece que de noite o papai se transforma em vampiro ou lobisomem, nas noites de sexta-feira e lua cheia...” (p. 19). Podemos dizer, até que essa referência ao transformar-se em lobisomem, que relembra um velho ditado popular “homem com homem, vira lobisomem”, seria um indício de uma antecipação ou *prolepse* do que estaria para ocorrer. Ainda sobre o ditado, esse era um dos muitos provérbios populares que alocavam a homoafetividade ao status do monstruoso e do anormal, mais um dentre tantos discursos que materializavam de forma jocosa a discriminação.

Um professor havia exigido um trabalho em grupo, e Naldo convidou dois de seus amigos, Paulo e Fê, para fazerem a atividade escolar:



– A minha mãe me proibiu de ir no seu apartamento – disse o Fê. Fiquei chateado. Quis saber o motivo. – É por causa de seu pai. O Fê se afastou sem querer falar muito. Fui atrás. – O que meu pai tem de errado? Os dois ficaram sem jeito, até que o Fê disparou: – Seu pai é gay, Naldo! (CARRASCO, 2010, p. 21)

E então o segredo do pai de Naldo é revelado. E a recepção do protagonista é de revolta e tormenta, o que também é plasmado pela ilustração da obra:

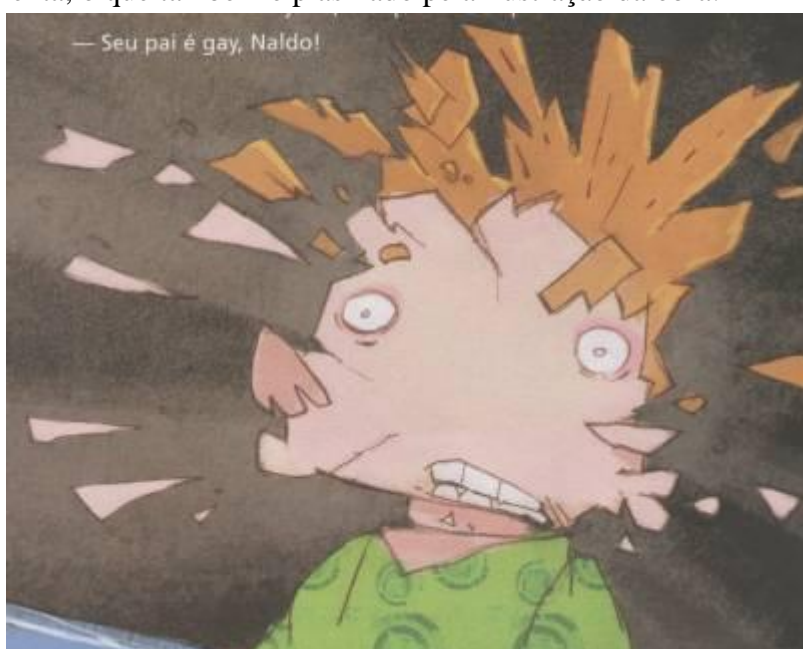


Figura 3: Seu pai é gay, Naldo. Carrasco (2010, p. 21)

A ilustração revela o estado caótico do personagem ao receber a notícia. Os alunos ao ouvirem a estória ficam surpresos com a informação. Alguns dão uns sorrisos baixos e escondidos e outros expressam incompreensão, perguntando: “o que é gay?”, ao que os demais colegas de turma que sabiam o significado da palavra ‘gay’, se adiantavam: “é ser mulherzinha, bicha!”. Nesse momento tivemos de fazer uma intervenção, durante a leitura e explicar, de forma séria, que as pessoas que “namoram outras do mesmo sexo” são chamadas de gays, mas que isso não significa que elas sejam inferiores aos outros que se relacionam como normalmente vemos no dia-a-dia, isto é, um homem e uma mulher.

Após a polêmica estar mais controlada, continuamos a leitura e destacamos o que se passava no pensamento de Naldo:

Era como se eu estivesse no meio de um terremoto. Já tinha ouvido falar de gays. Havia um colega de classe no ano passado de quem todo mundo caçoava. Ameaçavam até bater nele. Chamavam ele de gayzinho, porque falava de um jeito mais delicado. Mas meu pai? Não podia ser! O papai tinha sido casado. Como podia ser gay?! [...] Eu pensava sem parar, e tudo começou a fazer sentido. A mamãe não quer que eu fosse morar com o papai. Os comentários da vovó. As frases faladas

pela metade... E o Celso. Ele e o papai no mesmo quarto. Quando mudei, tinha ficado confuso com isso. Agora eu entendia tudo... (CARRASCO, 2010, p. 22)

Muitos relatos sobre prática de *bullying* surgiram dos alunos após lida essa citação. Antes de continuarmos a leitura, debatemos sobre esses casos, perguntamos aos alunos se já haviam presenciado ou praticado discriminação usando as palavras ‘gayzinho’, ‘mulherzinha’ e ouvimos algumas respostas afirmativas. Passamos questioná-los sobre momentos que já foram discriminados e se sentiram bem com isso, eles relataram alguns casos de violência verbal sofrida por diferentes motivos: por ser gordinho, por ser magro, por ser negro, por não ter o cabelo liso, por ser mais baixo que os demais. Muitos casos de agressões verbais em contexto escolar foram contados e ninguém se sentia bem com isso. Então voltamos ao ponto do que foi relatado por Naldo sobre gays e questionamos se eles achavam correto zombar e discriminar colegas porque “falam de um jeito mais delicado”, ou um colega que gosta de brincar mais com as meninas, ou uma colega que prefere jogar futebol ao invés de amarelinha. E pareceu claro que um estado de reflexão havia sido provocado sobre este tema tão polêmico.

Aproveitamos a reflexão de Naldo sobre o pai para discutirmos o estereótipo de gay ser afeminado ou ter que falar de “um jeito mais delicado”. Comentamos com os alunos que a forma de se comportar não significa que é gay, muito menos o gosto por brincadeiras mais praticadas por meninos e meninas. E então voltamos à leitura.

Naldo discutiu com o pai e foi morar na casa da avó. Os dias tornaram-se mais cansativos, pois não havia Celso para cozinhar e buscá-lo na escola, nem seu pai, de quem apesar de toda confusão, sentia muita saudade, ainda mais por que estava longe da mãe.

O aniversário de Naldo se aproximava e sua mãe chegou numa sexta-feira, à noite, a festa seria no dia seguinte. Após organizar alguns doces da festa, ela sentou com o filho e disse que o pai e Celso viriam para a festa, o que deixou Naldo chateado:

Na mesa ainda havia uma bandeja de doces. A mamãe pegou um de chocolate e outro de amêndoas. – Olhe esses doces. Ambos são doces, mas diferentes entre si. Não é errado ser diferente! Imagine se todo mundo tivesse cabelo igual, nariz igual, rosto igual? Jeito de de ser igual? – Tinha um menino na minha classe. Chamavam ele de gayzinho. Mas o papai não é delicado, nem o Celso! – Naldo, cada pessoa tem um jeito de falar, de ser. Isso não tem nada a ver com a forma de amar. Tinha um bando de garotos que infernizavam a vida dele. Faziam piadas, xingavam. Até ameaçavam bater nele. A mamãe suspirou. – Ainda tem muita gente preconceituosa, Naldo. Mas será que é certo caçoar de alguém por que parece diferente? Você tem sorte, meu filho! – Sorte? – Seu pai é um homem corajoso. Soube assumir seus próprios sentimentos. (CARRASCO, 2010, p. 30-32)

As falas da mãe do protagonista sugerem a ideia da tolerância e do respeito discutidas anteriormente com os alunos. A metáfora dos doces diferentes, e do caso de *bullying* contado por Naldo também auxiliam na percepção de que as reações de intolerância são preconceituosas e errôneas, pois são desrespeitosas e prejudicam o próximo.

No dia da festa, a turma da escola inteira estava presente, todos se divertiam muito, mas o aniversário ainda estava sem bolo. Até que chegaram o pai e Celso segurando um pacote enorme:

Era um bolo incrível, com raspas de chocolate. No centro, havia um bonequinho de cabelos espetados brincando no computador. Bem parecido comigo! E, escrito com glacê branco, “Parabéns, Naldo”. – É meu presente, disse o Celso. [...] Todo mundo cantou parabéns. Meus amigos batiam palmas. Cortei a primeira fatia do bolo. Botei num pratinho. De repente, senti uma tremenda coragem. E um sentimento incrível explodiu dentro de mim. Estendi o braço e dei a primeira fatia do bolo para o Celso, dizendo em voz bem alta: – Você também é meu pai! E, com o coração batendo bem forte de tanta felicidade eu descobri que o mais importante era ter uma família que me amava. (CARRASCO, 2010, p. 34 e 36).

Este é o desfecho da obra, um *happy end* em prol da tolerância e do respeito às diferenças. Após o término da leitura, ainda debatemos se os alunos gostaram da obra, o que eles acharam da atitude de Naldo ao dar o primeiro pedaço de bolo a Celso. De uma maneira geral, as crianças envolvidas na sequência didática responderam positivamente ao que foi discutido, isto é, demonstraram maior aceitação do tema do que no início da aula e se mostraram sensibilizados quanto ao conflito familiar em que a personagem estava envolvida.

Após a leitura, ainda realizamos atividades sobre os elementos da narrativa, expressões curiosas que aparecem no texto e pedimos que os alunos escrevessem uma carta para a personagem Naldo, colocando-se no lugar de um amigo dele, contando o que acharam de sua história e o que aprenderam com ele, a afetividade em relação a família foi o principal resultado dos textos produzidos, enfatizando a importância de ter uma família com amor, independente de ser diferente. Essas atividades constituíram, na sequência, a etapa ‘interpretação’, conforme definição de Cosson (2006).

Nosso relato demonstra a possibilidade de se levar uma obra literária infantil com a temática homoafetiva para a sala de aula, sem incorrer em entraves de ordem preconceituosa, mas justamente promovendo um novo olhar, uma nova possibilidade de ser, de entender o outro e de compreender a diversidade humana como forma de constituição do sujeito, da sociedade, das famílias e das relações interpessoais.

Pudemos demonstrar também que a leitura e discussão do texto infantil não precisa se pautar tão somente na esfera lúdica de sua leitura, porém ser artefato de debates que

envolvem a posição do sujeito, as ideologias subjacentes em determinadas posturas e visões de mundo, bem como reavaliá-las e admitir que podemos ser e agir diferentes.

A assertiva de Lajolo (2009) de que o texto pode ser pretexto para discutir aquilo que está em seu âmbito ideológico, bem como a postulação de Zilberman (2009) de que a literatura permite a assimilação de outras realidades e, ainda mais a de Candido (1995), de que o texto literário humaniza seus leitores na medida em que os torna compreensivos a essas novas realidades, nos permitem reafirmar que o trabalho com a literatura em sala de aula tem importante função não formação do sujeito, não só como leitor, mas no desenvolvimento de muitos valores e princípios ligados à cidadania. Por essas razões teóricas, é que fundamentamos nossa prática e acreditamos que esse modelo de educação literária é necessária para tentarmos transformar a dura realidade de preconceito que ainda assombra a mentalidade brasileira.

## Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRASCO, Walcyr. *Meus dois pais*. São Paulo: Ática, 2010.

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

COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional. 2011, 127 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande.

FACCO, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente*. A temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus Editora, 2009.

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. Os sentidos da ilustração em narrativas de temática homoafetiva para crianças. In.: *Anais do II Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino*. 21 a 23 de maio de 2008. Campina Grande: Bagagem, 2008. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Pais, filhos e homoafetividade: diálogo entre gerações em narrativas estrangeiras de temática homoafetiva para crianças. In.: *Anais do III Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2010. CD-ROM.

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque; PINTO, Kyssia Rafaela Almeida. A literatura infanto-juvenil de temática homoerótica e o currículo multiculturalista. In.: *Anais do II Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino*. 21 a 23 de maio de 2008. Campina Grande: Bagagem, 2008. CD-ROM.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. *CAUSA MORTIS: HOMOFOBIA - Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil*, 2000. Salvador: Editora do Grupo Gay da Bahia, 2001.

PINTO, Kyssia Rafaela Almeida. Aspectos da personagem gay na literatura para crianças. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da. (Org.). *Aspectos da literatura gay*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 187-199.

\_\_\_\_\_. Configurações homoafetivas em romances juvenis brasileiros. 2012, 136 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-40.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.