

SOBREVOOS DE EROS NA AULA DE LITERATURA: UMA PROPOSTA HUMANIZADORA

EROS' OVERFLIES IN LITERATURE CLASS: A HUMANIZING PROPOSE

Clara Glenda Mendes Galdino **1**

Júlio César de Araújo Cadó **2**

Marta Aparecida Garcia Gonçalves **3**

Resumo: Uma vez reconhecida como direito inalienável, escolarizar a literatura é um meio de assegurar a todos o acesso à experiência plena com o texto literário. Neste trabalho, refletimos sobre novas metodologias para o ensino efetivo de literatura, partindo da perspectiva do ensino por temática. Assim, tomando o amor como elemento central, o objetivo deste projeto foi analisar a presença do amor nas literaturas de língua portuguesa e, a partir disso, desenvolver sequências didáticas relacionadas ao tema. Para isso, embasamos nosso estudo sobre o amor em diferentes campos do saber: Psicanálise (GIKOVATE, 2006), Literatura (PAZ, 1994), História (ROUGEMONT, 1988), Sociologia (BAUMAN, 2004) e Filosofia (NEEDLEMAN, 1998; PLATÃO, 1996). Para refletir sobre o ensino, ancoramos-nos nas ideias de Candido (2004), Cosson (2018) e Sousa (2013). Como resultado, elaboramos três sequências didáticas para o ensino médio, as quais buscam preencher os hiatos visíveis na forma hegemônica de trabalhar literatura na sala de aula

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Ensino por Temática. Sequência Didática. Amor. Lusofonia.

Abstract: Once recognized as an inalienable right, schooling in literature is a way to guarantee access to the whole experience with the literary text. In this paper, we reflected on new methodologies for the effective teaching of literature based on the perspective of teaching by themes. Therefore, with love as the main element, this search intended to analyze the presence of love in the literature of the Portuguese language and, from that, develop three didactic sequences related to that theme. For that, we embased our study on love in various fields of knowledge: Psychoanalysis (GIKOVATE, 2006), Literature (PAZ, 1994), History (ROUGEMONT, 1988), Sociology (BAUMAN, 2004), and Philosophy (NEEDLEMAN, 1998; PLATÃO, 1996). To reflect on teaching, we anchored on the ideas of Candido (2004), Cosson (2018), and Sousa (2013). As a result, we elaborated three didactic sequences aimed at teaching literature in high school, which try to fill visible gaps in the hegemonic way of working with literature in classrooms

Keywords: Teaching of Literature. Teaching by Theme. Didactic Sequences. Love. Lusophony.

-
- 1** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3214022861616147>. ORCID: 0000-0002-7035-7959. E-mail: gleendamendes@gmail.com
 - 2** Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6837932292601956>. ORCID: 0000-0002-3304-8022. E-mail: julioccado@gmail.com
 - 3** Professora Doutora vinculada ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1240776467735498>. ORCID: 0000-0002-6935-0573. E-mail: martaggon92@gmail.com

Introdução

Ter a literatura como objeto de análise recai, em um primeiro momento, na necessidade de defini-la; porém, entendemos que não é possível conceitualizá-la de maneira estática. Logo, ela é inserida na categoria de “conceito aberto” (WEITZ *apud* JOUVE, 2012, p. 14), tornando-se necessário compreender o entorno para chegar à forma como foi/é/será entendida. Nesse sentido, Compagnon (2012) identifica três concepções que antecederam o paradigma atual de “arte da palavra”, despida de funções pragmáticas: “*placere et docere*, reunificar a experiência ou consertar a língua” (p. 51).

No cenário contemporâneo, a lógica utilitária rege as diferentes ações do homem na sociedade, transformando imediatismo, pragmatismo e consumismo em palavras de ordem. Nesse contexto, identificamos a rarefação dos espaços de circulação de formas particulares de pensar, conhecer e se relacionar com o mundo, dentre elas, a literatura, como sabiamente colocado por Candido (2004):

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. (p. 186)

Em uma situação marcada pela desigualdade, a sala de aula desponta como campo de resistência que deveria assegurar a todos o letramento literário, ou seja, o contato com o texto aliado à “apropriação da escrita e das práticas sociais que a ela estão relacionadas” (COSSON, 2018, p. 11). Entretanto, deparamo-nos com realidades distantes daquelas idealizadas, inclusive, pelos futuros profissionais de Letras, tendo em vista o apagamento da experiência de leitura em detrimento de exposições sobre autores, obras e eventos históricos, principalmente nos programas do ensino médio.

Na tentativa de redimensionar o ensino, Academia, professores e licenciandos têm refletido acerca de metodologias que questionam e modificam o modelo vigente. Dentre as possibilidades, está o ensino por temática, no qual os envolvidos elegem um tema norteador das discussões. Ainda que enfatize os conteúdos presentes nas obras, essa perspectiva não abandona o trabalho com a linguagem representado pelo texto, base sobre a qual são edificadas as práticas de ensino.

Ao pensar os conteúdos veiculados na literatura, Moisés (1996) considera o amor como predominante, já que “Entre os seres humanos, o que verdadeiramente conta é o amor. O resto não passa de preâmbulo. Ou epílogo.” (p. 141). Se, como afirma Todorov (2009, p. 23-24), “Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente”; então, o texto literário aproxima-se do fenômeno amoroso ao possibilitar o encontro entre seres.

Neste trabalho, buscamos analisar a presença do amor nas literaturas de língua portuguesa e, a partir disso, desenvolver três propostas de sequências didáticas (COSSON, 2018) fundamentadas na perspectiva do ensino por temática. Com a escolha das obras, procuramos constituir um *corpus* composto por diferentes concepções de amor e representativo da diversidade da produção em língua portuguesa; assim, a lusofonia desponta como elemento paralelo nas discussões. Para isso, foram escolhidos os textos: *O paraíso são os outros* (Valter Hugo Mãe), “Três relógios e uma lua cheia” (Ondjaki) e “Diálogo” (Caio Fernando Abreu).

A título de embasamento, construímos um arcabouço teórico multidisciplinar referente ao amor, discutindo concepções pertencentes a diferentes campos do saber: Psicanálise (GIKOVATE, 2006), Literatura (PAZ, 1994), História (ROUGEMONT, 1988), Sociologia (BAUMAN, 2004) e Filosofia (NEEDLEMAN, 1998; PLATÃO, 1996). No campo do ensino de literatura, por sua vez, ancoramos-nos nas ideias de Candido (2004), Cosson (2018) e Sousa (2013) para refletir sobre as metodologias de ensino tradicionais e o ensino por temática organizado em sequências didáticas.

Diante dessas questões, este trabalho encontra-se dividido em cinco seções. Após estas considerações, iniciamos com a análise do fenômeno amoroso e sua relação com a literatura;

em seguida, refletimos criticamente acerca das metodologias tradicionais do ensino de literatura e, como novas propostas, caracterizamos o ensino por temática e o gênero sequência didática (SD); subsequente a isso, apresentamos a descrição pormenorizada das SDs desenvolvidas nesta pesquisa; e finalizamos com considerações acerca das contribuições do projeto.

Era uma vez os amores

Vênus ou Oxum, Eros ou Hathor, diferentes sociedades procuraram localizar em seus panteões divindades relacionadas ao amor; deuses e deusas para os quais oramos na busca de um ser capaz de nos proporcionar felicidade. Fora dos altares, esperamos que a linha solitária de nossas mãos sirva como bússola em direção a outra pessoa ou ainda que as pétalas de uma flor revelem os sentimentos daquele por quem nos interessamos. Nesse contexto, um dos meios utilizados para veicular nossas aspirações tem sido o texto literário, fazendo com que os amores transitem por estrofes e parágrafos, sem restrições:

Não há povo nem civilização que não possua canções, lendas ou contos nos quais a anedota ou o argumento — o mito, no sentido original da palavra — não seja o encontro de duas pessoas, sua mútua atração e os esforços e dificuldades que devem enfrentar para se unirem. (PAZ, 1994, p. 34)

Ainda que a recorrência da temática amorosa na nossa literatura configure aspecto incontestável, a universalidade do sentimento não compromete divergências quanto à maneira de enxergá-lo e, conseqüentemente, expressá-lo. Ao nos atermos à tradição ocidental, na qual o amor é constantemente vinculado à conexão entre seres tangíveis (GIKOVATE, 2006), — contrapondo-se à ligação com a totalidade do cosmos, na visão do Oriente —, encontramos reflexões registradas sobre o tema na antiguidade grega, como em diálogos platônicos. Em um desses textos — *Banquete* —, Apolodoro narra para seu interlocutor um encontro ocorrido na casa de Agatão, no qual os presentes propuseram elogios ao amor. Para Pessanha (2009), a multiplicidade de vozes presentes no diálogo evidencia a indissociabilidade entre amor e discurso para o pensamento de Platão, uma vez que

[...] o tema do amor existe na intermediação dos discursos, no campo plural da fala, da interlocução sustentada pela memória, mas marcada inevitavelmente pela incerteza e pelas omissões do esquecimento. Um discurso remete a outro, que remete a outro, que remete a outro... (p. 98)

Ao tomar seu turno de fala, Sócrates adota o diálogo como forma de construir seus argumentos, questionando os interlocutores acerca do que acabaram de enunciar. Visto que procuramos aquilo que nos falta, como Eros, divindade bela e jovem, pode ter como objetivo a busca por beleza e juventude? Nesse sentido, o filósofo recupera o discurso de Diotima, sibila que concebe Eros como um *daimon*, ser em trânsito constante pelo mundo dos deuses e dos homens, “linguagem que se tece na verticalidade: no relacionamento humano/divino” (PESSANHA, 2009, p.107). Em trajetória ascendente, Eros possibilita contemplar o próprio ideal de beleza.

Segundo Needleman (1998), ao conhecermos uma pessoa qualquer, somos apresentados, também, aos “seus corações partidos. A sua dor em matéria de amor. Ou o seu temor, ou o seu isolamento do amor. Ou a sua apatia para com o amor; a triste paz que aceitaram na vida amorosa” (p. 35). Ao passo em que adentramos o período medieval, é justamente a indissociabilidade entre amor e sofrimento que passa a revestir as representações do sentimento, aspecto denominado por Rougemont (1988) de “amor recíproco infeliz”.

Como “amor cortês”, a temática foi amplamente desenvolvida na produção literária do medievo, seja nos romances de cavalaria ou, em quantidade mais expressiva, nas cantigas dos trovadores. Originária da região da Provença, sul do atual território francês, no século XII, a cultura da cortesia disseminou-se pela Europa; de acordo com Paz (1994), a princípio, chamava-se *fin’amor*, traduzido como “amor puro”, “amor elevado”, nomenclatura que buscava evidenciar sua contraposição ao amor *villano*, aquele praticado pelas camadas populares.

Localizado à margem de instituições sociais hegemônicas da época, as regras do “amor cortês” condenavam o casamento, lido como prática mais econômica do que sentimental (ROUGEMONT, 1988). Semelhante ao vínculo feudal da vassalagem, o cavaleiro oferecia seus serviços e amores a uma dama, prática conhecida como *donnoi*. Paz (1994, p. 80) ressalta que “o ritual do ‘amor cortês’ era uma ficção poética, uma regra de conduta e uma idealização da realidade social”, ou seja, a elevação da mulher nas cantigas dos trovadores não significou, de fato, mobilidade social para o grupo.

Ao pensarmos a cultura medieval, é inevitável refletirmos sobre o papel da Igreja Católica na produção e legitimação do conhecimento produzido no período. No que se refere ao fenômeno amoroso, o ideário cristão desenvolveu o conceito de amor “ágape”, uma das palavras gregas traduzidas como amor, especificamente, aquele que se relaciona à entrega para o outro. Assim, “ágape” expressa o amor destinado a Deus por intermédio do nosso semelhante, do nosso companheiro (NEEDLEMAN, 1998).

Contrapondo-se aos conceitos apresentados até então, Bauman (2004) caracteriza a liquidez dos encontros interpessoais modernos como baseada em redes:

Diferentemente de ‘relações’, ‘parentesco’, ‘parcerias’ e noções similares — que ressaltam o engajamento mútuo ao mesmo tempo em que silenciosamente excluem ou omitem o seu oposto, a falta de compromisso —, uma ‘rede’ serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades. (BAUMAN, 2004, p. 12)

Paulatinamente, amor e desejo, elementos que necessitam do tempo para pleno desenvolvimento, cedem espaço para ações norteadas pelo impulso. Influenciado pela lógica capitalista, o palco das relações interpessoais foi sendo tomado pela perspectiva do consumo, na qual o número ganha destaque frente à natureza do relacionamento experienciado. Nesse sentido, a quantidade de pessoas com as quais nos relacionamos cria a falsa impressão de que estamos adquirindo conhecimento sobre o fenômeno amoroso, porém “Nem no amor nem na morte pode-se penetrar duas vezes — menos ainda que no rio de Heráclito. Eles são, na verdade, suas próprias cabeças e seus próprios rabos, dispensando e descartando todos os outros” (BAUMAN, 2004, p. 17).

Para Bauman (2004), a mudança no foco de observação do amor acompanha uma virada paradigmática com relação ao sexo. Anteriormente, o ato sexual representou tanto aumento da mão de obra (mais filhos para trabalhar nas lavouras) como também a sensação de permanência (hereditariedade da família e dos bens). A indissociabilidade entre sexo e amor foi sintetizada por Paz (1994) na imagem da chama, recorrente ao tratar de assuntos do coração. Nesse elemento, o instinto sexual corresponde à centelha da qual surgem as duas chamas: o erotismo, metaforização da sexualidade, e o amor, procura da completude.

Por sua vez, Gikovate (2006), sob a ótica psicanalítica, propõe três categorias constituintes do fenômeno amoroso. Inicialmente, é vivenciado o enamoramento, que corresponde ao encontro dos possíveis amantes. Em seguida, a perpetuação da eferescência vivenciada na etapa anterior caracteriza a paixão, “melhor possibilidade de fusão romântica associada ao medo de sua concretização” (p. 47). Por fim, o amor corresponde à união com aquele que erradica nossa sensação de fração, transformando-nos em unidade.

A presença do outro percola os diferentes discursos acerca do amor. Antropofagia (BAUMAN, 2004), fusão romântica (GIKOVATE, 2006), busca pela outridade (PAZ, 1994) são algumas expressões utilizadas ao tratar da convergência entre destino e escolha representada pelo abraço dos amantes. Segundo Rougemont (1988), o mito exerce poder coercivo sobre uma comunidade, mas, com seu enfraquecimento, ele passa a repousar no subterrâneo imaginário. Dessa forma, percebemos como o trânsito temático, guardadas as particularidades de cada período, proporcionou a manutenção do mito do ser duplo, registrado no *Banquete*, uma vez que continuamos a eterna jornada à procura da parte que nos falta.

A humanização como método de ensino de literatura

A aula de literatura hoje

A propósito do que vimos, as concepções de amor estiveram sempre em aliança com a literatura. Nesse contexto, o fato nos aponta a arte literária não somente como possibilidade artística de manifestação de sentimentos, mas também como representação de uma visão de mundo e como prática ideológica. A linguagem literária é, portanto, uma forma de interpretação da realidade, capaz evidenciar, organizar e dar sentido às complexidades do mundo e da vida, motivo pelo qual o leitor, a partir da experiência estética, tem sua subjetividade influenciada e, por que não dizer, formada pela leitura. Com base nessa perspectiva, institui-se a literatura como elemento indispensável à humanização dos sujeitos e, por essa razão, “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191), ensejo que nos indica a imprescindibilidade de discutir as questões acerca da escolarização e democratização da literatura na atualidade.

Essa discussão sobre a institucionalização da literatura é colocada, de forma significativa, no livro *A literatura em perigo*, de Todorov (2009). Na obra, o autor critica a abordagem formalista-estruturalista e instrumentalizadora do ensino de literatura francês, fundamentada em categorizações e periodizações, em detrimento da centralidade do texto literário. Não distante do cenário da educação literária brasileira, os aspectos percorridos relacionam-se a uma concepção que reduz a arte ao utilitarismo acadêmico, fator influenciado, também, pelas configurações econômico sociais da contemporaneidade, na qual o valor se estabelece de forma diretamente proporcional às noções de utilidade e produtividade: coisifica-se, dessa forma, a experiência literária e a própria existência humana.

É indiscutível, à vista de tudo, o tolhimento da força literária em razão dessa escolarização mecânica e instrumental. No cenário brasileiro, o lugar da literatura no ensino é ocupado por leituras superficiais e aulas informativas, tópicos sobre os quais Cosson (2018), a partir da análise do ensino básico, promove uma reflexão mais aprofundada. Em um contexto de desvalorização de sua potência, a literatura no ensino fundamental é restringida a meras atividades de leitura (presenciais ou extraclasse), sem a promoção de discussão ou aprofundamento. No ensino médio, por sua vez, a vivência limita-se à historiografia da literatura brasileira, como uma espécie de sistematização cronológica e categórica, sem qualquer ênfase no texto literário, este utilizado apenas como pretexto para comprovar características das escolas e dos escritores estudados (COSSON, 2018).

Somando-se a isso, também outros aspectos fomentam o aniquilamento da literatura na escola. Ressalta-se, a título de exemplo, o tratamento da arte como apêndice de Língua Portuguesa, corroborado pela Base Comum Curricular (2018), que a entende como área da disciplina, admitindo a utilização do objeto literário como mero pretexto para os estudos gramaticais. Além disso, manifestam-se, também, problemas ligados à substituição do objeto literário por outras manifestações da indústria cultural, quais sejam: séries, filmes, músicas, HQs, etc., o que impede a experiência estética plena dos estudantes. Por fim, como elemento estrutural central da desvalorização e da crise do ensino de literatura atual, tem-se os parâmetros de avaliação, que, à sombra de seu caráter conteudista, operam como causa e consequência dos problemas já mencionados, afirmação que pode ser comprovada pela análise de um dos maiores sistemas de avaliação brasileiro: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

São evidentes as problemáticas que circundam o ensino de literatura, é imprescindível, diante disso, a negação do fatalismo conformista, que desmobiliza a mudança. Em um contexto marcado pela desigualdade social, desprezar a escolarização da literatura é ferir a humanidade dos indivíduos e prejudicar a coletividade, haja vista que somente a instituição escolar é capaz de garantir o direito ao acesso a esse bem. Como educadores, são a percepção da incompletude e a reflexão crítica sobre a prática os pontos-chaves para uma atuação efetiva (FREIRE, 2020), motivo pelo qual faz-se necessário ampliar a discussão e repensar a educação literária, a fim de assegurar o estatuto ético, estético e político do ensino.

O ensino de literatura por temática

Estabelecer um método de ensino de literatura requer refletir sobre a finalidade dessa ação. Aqui, intenta-se garantir o acesso pleno ao texto literário e formar leitores engajados e críticos. Nesse sentido, a finalidade está diretamente ligada à compreensão da literatura como condição de humanização dos sujeitos, esta entendida como a capacidade de aprender, de pensar criticamente, de ter empatia para com seus semelhantes, de sentir e de compreender a complexidade e profundidade de si, do outro e do mundo (CANDIDO, 2004).

Assim, partindo da concepção de que “é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura” (ROUXEL, 2013, p. 32), entendemos a metodologia de ensino por temática como alternativa capaz de efetivar o objetivo supramencionado. Nessa prática, os textos são discutidos à luz de um tema central — neste caso, o amor — o qual estabelece uma relação de intimidade entre os sujeitos e a literatura, de modo a fazê-los engajar-se com a leitura e discussão das obras, compreendendo os conflitos existenciais e sociais presentes, interna e externamente, na temática. O valor do conteúdo, entretanto, não despreza as demais instâncias da arte literária, haja vista que, conforme Candido (2004),

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (p. 176)

A obra literária deve ser pensada, portanto, a partir das noções de estrutura, de interpretação da realidade e de capacidade de formação do leitor. O ensino de literatura por temática, por sua vez, deve estar comprometido com esse equilíbrio inter relacional, incorporando os aspectos no planejamento didático, de maneira a respeitar os elementos textuais e extratextuais e promover, por conseguinte, a escolarização eficaz. Com o devido comprometimento, a partir dessa metodologia, são resolvidos tanto os problemas de redução da literatura a atividades de leituras superficiais ou de análises puramente estruturais quanto a ausência do objeto literário em favor da historiografia.

Esta proposta trabalha textos literários alinhando-os a temas socioculturais significativos aos alunos e respeitando a autonomia da linguagem que constrói e difere a arte literária das outras formas de dizer. À vista dessa natureza significativa, a aula ganha uma configuração dialogada, na qual o aluno se entende enquanto agente no processo de construção dos conhecimentos (FREIRE, 2020). Na confrontação do leitor com o texto e, conseqüentemente, com o mundo e consigo mesmo, suas expressões de subjetividade devem ser não apenas respeitadas, como também ponto de partida às discussões temáticas. Dessa forma, a literatura cumpre o papel de dizer o mundo e dizer-nos a nós mesmos, acompanhando e organizando o sentido que damos à vida (COSSON, 2018; TODOROV, 2009).

O fato de valorizar a subjetividade dos alunos na prática de ensino não retira do professor o dever de intervir e direcionar as interpretações, tampouco supõe um exercício não planejado – caso contrário, voltaríamos ao problema da leitura superficial. É imprescindível, portanto, que a prática “seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2018, p.23). Para isso, faz-se necessário o planejamento e organização das aulas de acordo com os objetivos de formação e humanização já mencionados, razão pela qual organizamos nossa proposta a partir de sequências didáticas, as quais serão orientadoras da prática de ensino.

O gênero sequência didática como norte ao ensino de literatura por temática

Por definição, a sequência didática (SD) é, segundo Zabala (1998, p. 18 *apud* SOUSA, 2013, p. 85), “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Ou seja, a SD é uma ferramenta de planejamento de procedimentos articulados em vista de um objetivo pedagógico, o que configura um ensino refletido e, por essa razão, significativo

às partes envolvidas.

Pensadas para aplicação no ensino médio, as propostas de SD, desenvolvidas neste trabalho, foram concebidas a partir de duas linhas de orientação: a primeira corresponde ao eixo temático do amor, uma das chamadas da vida (PAZ, 1994), dimensão humana historicamente construída e diversificada; já a segunda diz respeito à lusofonia, conjunto de povos, lugares e culturas localizados sob a égide da língua portuguesa. Assim, a escolha do *corpus* literário configurou-se em função da convergência entre essas linhas, abordando tanto textos produzidos por autores de diferentes países cuja língua oficial, ou uma das línguas oficiais, é a portuguesa (nomeadamente, Portugal, Angola e Brasil) quanto variadas faces de Eros, representadas nos textos.

Com relação à composição das SD, seguimos as unidades da sequência básica apresentadas por Cosson (2018), quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ainda que a versão básica tenha sido utilizada para conceber as sequências, os direcionamentos temáticos presentes fazem com que elas possam ser aplicadas de maneira encadeada, em consonância com a orientação da BNCC (BRASIL, 2018) que prevê as categorias temáticas como norteadoras para o trabalho dialógico com os textos literários.

Os elementos descritivos que compõem as unidades presentes nas propostas foram baseados na abordagem de Sousa (2013), destacando duração, procedimentos e notações pedagógicas que, quando presentes, seguem a mesma numeração dos procedimentos aos quais se referem. Em virtude da dupla orientação temática, optamos por elaborar uma unidade prévia na qual são exploradas questões sociais, históricas e culturais relacionadas à língua portuguesa, servindo como um instrumento de direcionamento para o percurso traçado no estudo das obras. Além disso, uma vez que consideramos necessário um parecer acerca das propostas, resolvemos inserir, como unidade final e comum para as SDs, uma atividade de registro escrito livre para que os alunos possam expressar suas impressões sobre as ações realizadas.

Devido à nossa orientação temática, explicitamos, antes da descrição das sequências, as ideias de amor presentes nas obras e os respectivos autores que sustentam essas discussões, justificando, assim, a escolha dos seguintes textos literários, em prosa: *O paraíso são os outros* (Valter Hugo Mãe), “Três relógios e a lua cheia” (Ondjaki) e “Diálogo” (Caio Fernando Abreu).

Didatização por afetos: propostas de sequências didáticas

A língua portuguesa no mundo: unidade prévia para as sequências didáticas

Com o intuito de preparar as discussões para a aplicação das SDs desenvolvidas, esta unidade busca delimitar contornos iniciais acerca dos países de língua portuguesa, estabelecendo um panorama da distribuição dessa língua pelo mundo. As atividades propostas possibilitam contextualizar sua expansão ao localizar os países que a têm como língua oficial. Além disso, o professor pode utilizá-la para apresentar alguns autores representativos desses países, enfatizando aqueles que serão trabalhados posteriormente nas sequências didáticas.

- Duração: 1 aula (50 minutos).
- Procedimentos:
 1. O(a) professor(a) inicia a aula perguntando aos alunos quais países de língua portuguesa eles conhecem;
 2. Com o uso de um retroprojetor, pede-se que os alunos identifiquem em mapas projetados os países citados por eles. Em seguida, apresenta-se um mapa com todos os países de língua oficial portuguesa devidamente localizados;
 3. Utilizando o retroprojetor, o(a) professor(a) apresenta uma linha do tempo, na qual estão contidos alguns momentos da expansão da língua portuguesa, como: i) a expansão do latim até a Península Ibérica; ii) as relações estabelecidas entre a língua latina e outras línguas; iii) a expansão marítima portuguesa e o processo de colonização;
 4. Como ensejo para iniciar as sequências seguintes, o(a) professor(a) apresenta a proposta de trabalho, para a qual convergem os eixos temáticos: lusofonia e amor.

Retorno à paz do abraço original: “O paraíso são os outros”, de Valter Hugo Mãe

Somos socializados para enxergar o amor como um fim a ser almejado. Enamorar-se mediante a ação das flechas de Cupido é lido como aspecto crucial para alcançar nossa felicidade. Nesse contexto, o encontro com “a pessoa” torna-se uma expectativa alimentada desde a mais tenra infância. De forma semelhante, o autor luso-angolano Valter Hugo Mãe constrói a narradora de *O paraíso são os outros* como uma criança que compartilha conosco a ânsia pelo amor-futuro: “Eu fui bem avisada: a pessoa que um dia amarei haverá de estar em algum lugar entretida com a sua vida” (MÃE, 2018, p. 18).

A obra do autor é repleta de ilustrações que transpõem para imagens a concepção de amor apresentada no texto. Nessa perspectiva, ao entender o amor como um fenômeno cultural, socialmente construído e, conseqüentemente, diversificado, propomos como atividade ao final da sequência a produção de “azulejos”, na verdade, um mosaico de colagens que representam as concepções de amor dos alunos. No texto, a narradora afirma que “Ser igual é característica de azulejo na parede e, mesmo assim, há quem misture”. Contrariando a posição da narradora, utilizamos os azulejos para demonstrar a heterogeneidade do amor.

MOTIVAÇÃO

- Duração: ½ aula (25 minutos).
- Procedimentos:
 1. O(a) professor(a) escreve a palavra “amor” no quadro branco com uma estrutura semelhante a um verbete de dicionário (ex.: a.mor *sm*); em seguida, pede para que os alunos definam “amor”, registrando em uma folha;
 2. Com as definições elaboradas, o(a) professor(a) pede para que eles tentem encontrar na sala um(a) colega que entenda “amor” de forma semelhante. De preferência, ao final da busca, devem ser formados pares;
 3. O(a) professor(a) discute com os alunos as múltiplas definições de amor;
 4. A partir da discussão, o(a) professor(a) indica a obra que será trabalhada, ressaltando que a narradora também constrói definições acerca do amor;
 5. Por fim, o(a) professor(a) recolhe as fichas com as definições.

INTRODUÇÃO

- Duração: ½ aula (25 minutos).
- Procedimentos:
 1. À luz da indicação da obra na motivação, o(a) professor(a) apresenta o livro físico aos alunos, chamando a atenção para os aspectos paratextuais: capa, sinopse, ilustrações;
 2. O(a) professor(a) projeta material contendo foto do autor, capas de algumas de suas obras publicadas e, especificamente para o trabalho com a obra escolhida, imagens das ilustrações presentes no livro;
 3. Enquanto a apresentação é realizada, o(a) professor(a) deve passar a edição física da obra para que os alunos possam manuseá-la;
 4. Ao final desta etapa, o(a) professor(a) distribui para os alunos o material para leitura que será trabalhado na sequência didática.
- Notações pedagógicas:
 1. Para despertar a curiosidade, o professor pode ler as considerações, presentes no final do livro, que o autor tece acerca das ilustrações;
 2. É interessante também mostrar as redes sociais do autor, uma vez que Valter Hugo Mãe é muito ativo nas mídias digitais;
 3. O(a) professor(a) deve recomendar aos alunos a leitura prévia do texto.

LEITURA

- Duração: 1 aula (50 minutos).
- Procedimentos:
 1. Com auxílio do retroprojetor, apresenta-se o vídeo *Sotaques*, do Grupo Porto Editora, que publicou o livro em Portugal, para retomar as questões de lusofonia e provocar

discussões acerca do texto;

2. O(a) professor(a) pede para que os alunos destaquem elementos do vídeo, como os países de origem das pessoas que leram a obra ou as particularidades percebidas pelos alunos (“o que mais lhe chamou atenção”);
3. Abre-se espaço para que os alunos apresentem suas primeiras impressões acerca do texto literário;
4. O(a) professor(a) direciona as discussões a partir de questões relativas a aspectos formais e temáticos, como: i) quem narra a história? ii) o que indica o olhar infantil sobre o tema amoroso? iii) qual a concepção de amor apresentada na obra? iv) existe uma relação entre as ilustrações do autor e o texto verbal?

INTERPRETAÇÃO

- Duração: 2 aulas (100 minutos).
- Procedimentos:
 1. O(a) professor(a) devolve as fichas com as definições de amor e busca, em conjunto, comparar a definição da narradora com aquelas apresentadas pelos alunos;
 2. O(a) professor(a) propõe a atividade de criação que será desenvolvida, apresentando os azulejos portugueses aos alunos, inclusive, a importância desse bem material para o imaginário português e o significado dos azulejos para a narradora da obra estudada;
 3. Os alunos devem ser orientados na produção de colagens inspiradas nos azulejos portugueses a partir de suas definições de amor;
 4. A apresentação das colagens é, ao final, disposta em um mural que pode ter a forma desejada pelos alunos.
- Notação pedagógica:
- Espera-se que a elaboração desse material para exposição torne evidente a dimensão cultural do amor.

Ecoss de uma noite infinda: “Três relógios e uma lua cheia”, de Ondjaki

Na literatura e na vida, escrevem os poetas e contam os povos as peripécias do fogo do amor. Sustentado pela chama do erotismo, o amor é, de fato, conhecido pela sua capacidade de alterar o curso natural dos acontecimentos e, sobretudo, de subverter e violar a ordem social (PAZ, 1994). Essas características, por sua vez, apontam para uma intensidade de sentimentos colossal, capaz de — tal como o fez com Dante, em *A divina comédia* — transportar-nos do inferno ao céu. À luz dessa intensidade amorosa, descortinam-se temáticas como “amor e subversão”, “amor e erotismo”, “a ânsia pelo amor” e “amor e eternidade”, que nos propomos a trabalhar, em sala de aula, a partir do conto “Três relógios e uma lua cheia”.

A narrativa encontra-se na seção “Horas tranquilas”, do livro *E se amanhã o medo*, do angolano Ondjaki. É protagonizada por um casal de lésbicas, e o enredo se desenvolve a partir da espera ansiosa de Frida, uma das personagens principais, pelo encontro com sua amada, Ara. A temática da intensidade do amor bem como as que são suscitadas por esta ganham ainda mais força pela premissa de rompimento com as relações heteronormativas e se manifestam sentimentalmente no texto por meio dos aspectos da forma e do conteúdo narrativo.

Para aprofundar o debate sobre o texto, sugerimos uma atividade de leitura que se dá em duas etapas: a primeira trazendo os aspectos temáticos e formais do próprio conto e a segunda fomentando uma discussão comparada com o poema “M e M”, da escritora brasileira Conceição Evaristo, utilizado na motivação. Vale ressaltar que também o poema sugerido traz as temáticas do amor homoafetivo e subversivo, da ânsia do amor e do desejo erótico, tópicos centrais para a discussão sobre a intensidade.

Na interpretação, para consolidar a experiência com os textos, propomos uma atividade que articula o texto literário a músicas do repertório dos próprios discentes, demonstrando a interseção perene entre o amor e as artes e a valorização dos interesses subjetivos dos alunos. Com isso em vista, os alunos escolherão trechos de músicas que representem o sentimento amoroso e, em seguida, construirão, com base nos segmentos escolhidos, um texto coletivo sobre o amor.

MOTIVAÇÃO

- Duração: 1 aula (50 minutos)
 - Procedimentos:
1. O(a) professor(a) entrega para os alunos a cópia impressa do poema “M e M”, de Conceição Evaristo (2008), e, com o auxílio do retroprojetor, realiza uma pequena apresentação sobre a autora (fotos e alguns dados biográficos), enfatizando sua importância para a produção literária brasileira contemporânea;
 2. A seguir, o(a) professor(a) lê o poema em voz alta;
 3. Após a leitura, os alunos são convidados a compartilhar suas impressões;
 4. Com base nas respostas, discute-se questões relacionadas ao texto, como: i) título e sua retomada no corpo do poema; ii) as personagens envolvidas na relação descrita; iii) os elementos presentes no texto que evidenciam o desejo amoroso entre elas; iv) os empecilhos de uma relação homossexual em uma sociedade heteronormativa.

INTRODUÇÃO

- Duração: ½ aula (25 minutos)
 - Procedimentos:
1. Com base nas reflexões da unidade anterior, o(a) professor(a) apresenta informações básicas sobre o texto a ser trabalhado;
 2. O(a) professor(a) projeta um material com foto, biografia básica e obras do autor Ondjaki; e, retomando a unidade prévia, apresenta Angola, com o auxílio de imagens e mapas;
 3. Concomitante à exposição, o livro físico *E se amanhã o medo* deve ser passado entre os alunos para o manuseio;
 4. Ao fim, o(a) professor(a) entrega o material a ser trabalhado.

LEITURA

- Duração: 1,5 aula (75 minutos),
 - Procedimentos (primeira etapa):
1. Após um período suficiente à leitura individual, o(a) professor(a) deve ler o texto para turma;
 2. É aberto um espaço para as impressões subjetivas dos alunos acerca do texto;
 3. A partir da discussão livre, o(a) professor(a) direciona a aula sobre a temática, por meio de questionamentos como: i) de que forma o amor é representado na obra? ii) quais aspectos estruturais ou simbólicos representam o amor intenso das personagens? iii) que realidade social o texto interpreta?
 4. Em seguida, o(a) professor(a) pode elaborar questionamentos mais específicos relacionados ao erotismo, à subversão das regras sociais, à homossexualidade e ao preconceito.
- Procedimentos (segunda etapa):
1. Nesta etapa, o(a) professor(a) estabelece um tempo de 10 minutos para que os alunos possam refletir sobre os textos “Três relógios e uma lua cheia” e “M e M” de forma comparada;
 2. O(a) professor(a) inicia a discussão acerca das semelhanças e diferenças entre os textos, escrevendo no quadro os apontamentos dos alunos e refletindo sobre as relações entre forma e conteúdo;
 3. O(a) professor(a) incita o debate, questionando sobre as possíveis influências de nacionalidade ou de gênero na construção dos textos, a partir de perguntas como: i) é possível perceber marcas de Angola ou do Brasil nos textos estudados? ii) a diferença de gênero entre os autores influencia na escrita? iii) já que a temática perpassa diferentes países e culturas, seria o amor um sentimento universal?
 4. Por fim, o(a) professor(a), de forma conjunta com a turma, sublinha os aspectos que melhor dizem o amor nos textos literários discutidos.

INTERPRETAÇÃO

- Duração: 1 aula (50 minutos)
- Procedimentos:

1. O(a) professor propõe que cada aluno, individualmente, escolha uma música, com base em suas preferências e experiências, e escrevam em uma folha um trecho da música que melhor represente o sentimento amoroso trabalhado em sala;
 2. Em um retroprojeter, os alunos apresentam a música para a turma, apontando o trecho principal escolhido e as razões pelas quais o escolheram, de modo a refletir sobre a representação do amor na letra;
 3. Em seguida, o(a) professor(a) pede para que os alunos se reúnam em grupos e selecionem as palavras mais significativas do trecho da música escolhida por cada um;
 4. Com as palavras escolhidas, o grupo deve escrever, coletivamente, um poema que melhor traduz o amor (seja descrevendo sensações causadas pelo sentimento, seja numa perspectiva social);
 5. O resultado da atividade pode ser entregue na aula seguinte;
 6. Ao final, uma *playlist* será criada com todas as canções, e cartazes com os textos serão expostos na escola.
- Notação pedagógica:
 1. III. Os grupos podem ser divididos de acordo com a quantidade de alunos em sala e com as preferências pedagógicas do professor;
 2. IV. É interessante que os alunos já tenham trabalhado com o gênero poema em sala de aula;
 3. VI. Caso exista alguma “rádio” na escola, é interessante que a *playlist* faça parte do repertório.

Mergulho em incertezas: “Diálogo”, de Caio Fernando Abreu

Publicado na primeira parte (*Mofo*) do livro de contos *Morangos mofados*, de 1982, “Diálogo” é um texto do autor gaúcho Caio Fernando Abreu. Como colocado no título, o conto é um diálogo entre dois interlocutores identificados de forma genérica pelas letras A e B, que iniciam uma conversa sobre o relacionamento presente e o que pode vir a se tornar a relação vivida por eles. Descontextualizada no tempo e no espaço, o diálogo estende-se pelo silêncio do infinito.

A conversa inicia-se com a afirmação de A de que B é seu companheiro. É interessante percebermos a escolha da palavra “companheiro” como predicativo utilizado, uma vez que a etimologia dessa palavra traz consigo a ideia de “compartilhar o pão”, “compartilhar a mesa como iguais”. Assim, pelo menos no domínio da palavra, a relação entre eles supõe-se permeada pela equiparidade, sem haver dominação de um sobre o outro. Todavia, ao analisarmos as estruturas nas quais aparece a expressão “você é meu companheiro”, percebemos mudanças na postura desses interlocutores. Dessa forma, a ideia de igualdade aludida pelo termo “companheiro” só é alcançada mediante o respeito pela subjetividade do outro.

Para Paz (1994), o diálogo está no cerne da comunicação humana; de forma análoga, podemos entender o amor como o lugar de encontro com o outro, gênese de nossas incertezas. Ao ser confrontado pela afirmação de A, B demonstra medos e anseios sobre a natureza de sua relação. Ele busca saber o que se esconde por trás do que foi dito por seu interlocutor: “Tem alguma coisa atrás, eu sinto” (ABREU, 2018, p. 319).

Uma vez que o conto é composto pelo diálogo, por alguns elementos paratextuais (título, dedicatória) e pela expressão *ad infinitum* (entre parênteses), propomos como registro de interpretação uma atividade de produção de texto narrativo, na qual os alunos devem definir os contornos da situação em que ocorre o diálogo. Ainda que as discussões acerca do Letramento Literário, usualmente, focalizem a leitura, não a produção de textos (PINHEIRO, 2006), compreendemos a atividade proposta como uma maneira de o aluno registrar a inserção de sua subjetividade, retorno a si inerente ao ato de ler (JOUVE, 2013). O trabalho com o texto também está pautado na relação entre a narrativa e a canção *Dueto*, composta e interpretada por Chico Buarque.

MOTIVAÇÃO

- Duração: ½ aula (25 minutos)

- Procedimentos:
 1. O(a) professor(a) entrega para os alunos a letra da canção *Dueto* (2017), de Chico Buarque ;
 2. Com o auxílio de um retroprojektor, deve-se mostrar a foto de Chico Buarque, para que os alunos possam reconhecê-lo. Concomitantemente, o(a) professor(a) apresenta alguns aspectos sobre sua carreira e produção;
 3. Em seguida, a canção é reproduzida;
 4. O(a) professor(a) orienta as discussões em torno da canção a partir de algumas questões:
 - i) qual a relação entre o título da canção e o sentimento amoroso?; ii) é possível associar os elementos enumerados na canção?; iii) pode-se falar de um limite para a ação desses elementos na vida das pessoas?; iv) por quais espaços contemporâneos o amor espalhou-se?
- Notação pedagógica:
 1. A canção trabalhada possui mais de uma gravação. Tendo em vista a faixa etária do público, escolhemos a gravação de 2017, do disco “Caravanas”, na qual ocorre a inserção de elementos da contemporaneidade na letra original.

INTRODUÇÃO

- Duração: ½ aula (25 minutos)
- Procedimentos:
 1. A partir dos elementos discutidos na canção, o(a) professor(a) abre caminho para a apresentação do texto de Caio Fernando Abreu;
 2. O(a) professor(a) apresenta material previamente elaborado, contendo informações sobre o autor e a obra que será trabalhada;
 3. Ao final, o(a) professor(a) deve entregar o material literário que será trabalhado na SD.
- Notação pedagógica:
 1. Dentre os elementos que podem ser destacados, está a data de “publicação” dos textos, uma vez que a canção está presente em um disco de 1980 e o conto no livro *Morangos mofados*, de 1982.

LEITURA

- Duração: 1,5 aula (75 minutos)
- Procedimentos:
 1. O(a) professor(a) disponibiliza alguns minutos para que os alunos realizem a leitura do texto;
 2. Após o momento mais individual, o(a) professor(a) pede para que dois alunos assumam as vozes das duas personagens, visto que o conto estrutura-se como um diálogo;
 3. É aberto espaço para que os alunos exponham as primeiras impressões acerca do texto;
 4. O(a) professor(a) orienta as discussões sobre o texto que, dentre outros aspectos, podem relacionar-se: i) aos elementos paratextuais (título e dedicatória); ii) à identidade das personagens; iii) à expectativa sobre o gênero conto; iv) ao uso da palavra “companheiro” e seus efeitos de sentido para o texto e para uma concepção de amor; v) ao receio das personagens em assumir seus sentimentos; vi) à continuação do conto ao infinito.

INTERPRETAÇÃO

- Duração: 1,5 aula (75 minutos)
- Procedimentos:
 1. Como registro para a interpretação do aluno, apresenta-se a atividade de produção de texto narrativo, na qual deve ocorrer a mescla dos elementos presentes no texto e dos elementos acrescentados pelos alunos, conforme a proposta seguir:
 2. Proposta de atividade

“Diálogo”, do escritor Caio Fernando Abreu, pode não corresponder a algumas expectativas do leitor com relação gênero conto, uma vez que apresenta a conversa entre personagens identificadas de forma genérica (A e B), sem indicação de tempo, espaço, ou canal pelo qual é estabelecido o diálogo, que se estende infinitamente. Reflita acerca das questões abaixo:

Sobre as personagens:

Quem são elas? Elas têm nome?

Qual a natureza da relação entre elas?

Sobre o contexto:

Onde as personagens estão? Elas compartilham o mesmo espaço?

Por qual meio de comunicação ocorre o diálogo entre elas?

Em que momento da relação ocorre a conversa do conto?

Após ler, pensar e discutir a obra, escreva um texto narrativo no qual estejam presentes os contornos para a conversa.

Observações:

- Se quiser, proponha uma resposta para a pergunta colocada em todo o texto.
- A estrutura do diálogo pode ser modificada para adequar-se ao meio de comunicação utilizado pelas personagens.
- Notação pedagógica:
 1. Se os alunos estiverem de acordo, o(a) professor (a) pode montar um varal com as produções, assim, os textos circulam entre os escritores.

Com a palavra, o aluno: unidade de registro de experiência

Para fins de avaliação das práticas pedagógicas atinentes ao ensino de literatura sugeridas neste plano de trabalho, propomos aos alunos participantes a produção escrita de um texto livre com um relato sobre o processo de ensino-aprendizagem. Embora de cunho livre, orientamos a elaboração realçando alguns aspectos: i) impressões gerais sobre as aulas (textos escolhidos, tema abordado nas obras etc.); ii) elogios e críticas ao desenvolvimento do trabalho; iii) experiências subjetivas vivenciadas durante as atividades.

Considerações Finais

A presença do outro parece ser primordial na temática estudada, razão que configura o amor como instrumento humanizador, uma vez que faz-nos reconhecer o outro como inteiro — corpo e alma — e livre para escolher ser um. Nessa perspectiva, acreditando, também, no poder de humanização e de libertação atribuídos à literatura, buscamos, com as sequências didáticas acima, promover uma escolarização significativa, estabelecendo uma ponte entre as literaturas de língua portuguesa e o tema amoroso, de modo a suscitar reflexões acerca da sociedade e das experiências subjetivas dos alunos.

Na primeira sequência, ao discutirmos as definições do amor em *O paraíso são os outros*, defrontamo-nos com a heterogeneidade e o imaginário social acerca desse sentimento. A segunda proposta, por sua vez, refletindo a intensidade do sentimento amoroso em “Três relógios e uma lua cheia”, revela-nos um envolvimento que rompe com regras institucionalizadas. Por fim, a terceira sequência trata das questões de alteridade a partir do texto “Diálogo” e revela, também, o medo de adentrar o desconhecido representado pelo outro. Ressaltamos que as propostas apresentadas não são estáticas, sendo passíveis de mudanças a depender do contexto de aplicação.

Dessa forma, o plano didático busca transpor os hiatos entre a teoria e a experiência literária, além de alargar os horizontes socioculturais dos envolvidos. À vista desses aspectos, ressalta-se a importância de discutir um ensino de literatura significativo, para que a prática legitime sua presença no ambiente escolar, e o acesso ao objeto literário seja difundido. Esperamos, por essa razão, que este trabalho possibilite um ensino efetivo e tenha consequências positivas tanto para o aluno quanto para o professor e a escola envolvidos.

Referências

ABREU, C. F. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. São Paulo: Editora 34 / Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-181.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DUETO. Intérpretes: Clara Buarque e Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. *In: CARAVANAS*. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017. 1 CD, faixa 6.

EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIKOVATE, F. **Ensaio sobre o amor e a solidão**. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUVE, V. A leitura literária como retorno a si: o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

MÃE, V. H. **O paraíso são os outros**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil: introdução à análise de texto poético**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

NEEDLEMAN, J. **Sobre o amor**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ONDJAKI. **E se amanhã o medo**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

PAZ, O. **A dupla chama**. São Paulo: Siciliano, 1994.

PESSANHA, J. A. M. Platão: as várias faces do amor. *In: NOVAES, Adauto (org.). Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 83-114.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PLATÃO. **Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ROUGEMONT, D. **O amor e o Ocidente**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOTAQUES. **Direção: Miguel Gonçalves Mendes**. Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nndGk1Ci2Bo>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SOUSA, H. E. **Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no ensino médio**. 2013. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em: 10 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 21 de março de 2022