



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

WELLINGTON PEREIRA DA SILVA

**VOZES (DES)VIADAS: AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO EM
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA DO
PROFLETRAS**

JOÃO PESSOA

2023

WELLINGTON PEREIRA DA SILVA

**VOZES (DES)VIADAS: AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO EM
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA DO
PROFLETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Ciências, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rildo Cosson.

Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica

Linha de pesquisa: Leituras Literárias

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586v Silva, Wellington Pereira da.

Vozes (des)viadas : as dissidências sexuais e de gênero em propostas de intervenção no ensino de literatura do profletras / Wellington Pereira da Silva.
- João Pessoa, 2023.
165 f.

Orientação: Rildo Cosson.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Literatura juvenil. 2. Teoria queer. 3. Dissidências sexuais e de gênero. 4. Ensino de literatura. I. Cosson, Rildo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-93(043)

WELLINGTON PEREIRA DA SILVA

VOZES DESVIADAS: AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO EM PROPOSTAS
DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA DO PROFLETRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, do
Centro de Ciências, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

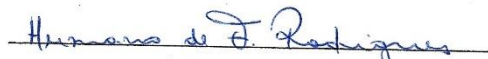
Aprovado em: 20/07/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rildo Cosson (Orientador)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Derivaldo Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profª. Drª. Cássia Maria Bezerra do Nascimento

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Aos dissidentes da heteronormatividade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Mauriceia, por enfrentar o mundo para estar comigo, tecer utopias e destecer o enredamento de ansiedades e impedimentos que o mundo produz. Gratidão por continuar compartilhando Amor e Luz.

Aos amigos Hudielly Pontes, Cleonice Marinho, Camohn, Lariza Jéssica, Francileide Rodrigues e Vanessa Santos que se mantiveram próximos durante esse período de dois anos apesar de toda a trama de afetos e dificuldades que o atrito da proximidade nos impõe.

Ao professor Rildo Cosson pela generosidade e gentileza ao acolher as (tantas) inquietações que vivenciei durante a orientação dessa pesquisa. Agradeço a oportunidade de mergulharmos juntos em uma pesquisa acadêmica com sensibilidade e respeito. Obrigado por me ensinar que cada um tem seu caminho e que o vivemos com nossos próprios pés e asas inventadas.

Agradeço a professora Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM), por sua leitura cuidadosa dos materiais escritos desde o pré-projeto e por suas sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento dessa pesquisa. Ao professor Hermano de França Rodrigues (UFPB) por todas as contribuições e pela sensibilidade ao me reconhecer nesta pesquisa. E ao professor Derivaldo Santos (UFRN) pela disponibilidade em dialogar de maneira tão apurada em prol dessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, em especial, Daniela Maria Segabinazi, Rinah Souto, Sávio Roberto Fonseca de Freitas, Luis Antonio Mousinho Magalhães, e ao professor Sérgio Fabiano Annibal da UNESP. Encontrar professores atenciosos e gentis como vocês foi algo crucial para a continuidade deste processo investigativo intelectual, profissional e pessoal. Agradeço a construção de pontes que me permitiram falar sobre o que me atravessa nessa pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de orientandos pelos momentos de apoio e por toda expressão de carinho que tivemos. Kleber Ferreira Costa, Rosimere Pereira de Albuquerque e Cristiane Maria Pereira Conde, nosso encontro presencial é uma querida memória entre as experiências desses dois anos.

Agradeço a CAPES pelo incentivo à pesquisa através da bolsa de mestrado.

“A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis” (COSSON, [2021] 2014, p. 50).

RESUMO

O processo educativo pode ser doloroso, sobretudo quando práticas de violência são naturalizadas pelo regime da heteronormatividade e instituídas sobre aqueles que não correspondem a esta norma. Diante de tal conjuntura, as aulas de literatura podem oferecer espaços para práticas contranormalizadoras, especialmente quando os professores exploram as dissidências sexuais e de gênero presentes em obras literárias. Para investigar aspectos constituintes dessas abordagens, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é uma base de pesquisa relevante, pois nos trabalhos de conclusão do programa os professores-mestrandos apresentam propostas de intervenção no ensino de literatura e o resultado de suas práticas. Nesta dissertação, procura-se responder: Como as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras abordam as dissidências sexuais e de gênero? O objetivo é identificar, descrever e avaliar as propostas de intervenção do Profletras no ensino de literatura que tratam das dissidências sexuais e de gênero. A revisão da literatura contempla o Profletras, com Fairchild (2017), Santos (2020); a relação literatura e educação, a partir de Souza (2014), Antunes (2015), Cosson (2020); e a teoria Queer, com Miskolci (2020), Louro (2020), Butler (2019), Preciado (2011), entre outros autores. O estudo se insere na abordagem metodológica da pesquisa qualitativa de cunho documental e explanatório. No levantamento dos dados, identificou-se que, entre os trabalhos de conclusão disponíveis nos repositórios das 42 instituições de ensino superior associadas ao Profletras, o espaço das intervenções no ensino da literatura tratando de dissidências sexuais e de gênero ainda é quantitativamente restrito. No entanto, há duas propostas de intervenção que abordam com destaque essa temática: “Corpos estranhos: Fiando e desfiando o texto literário na sala de aula” (2016), de Cléria Santana de Souza, e “As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental” (2019), de Gilvânia Moraes da Silva Almeida. A conclusão é que essas duas propostas evidenciam a preocupação com o respeito às diferenças em contextos de ensino, mas enfrentam dificuldades para efetivar o letramento literário na escola, assim como a própria discussão das dissidências sexuais e de gênero.

Palavras-Chave: Profletras; Ensino de literatura; Teoria Queer; Dissidências sexuais e de gênero.

ABSTRACT

The educational process can be painful, especially when practices of violence are naturalized by the regime of heteronormativity and imposed on those who do not correspond to this norm. Faced with such a situation, literary reading can offer spaces for counternormalizing practices in literature classes, especially when the teachers make room to dissident sexualities seen in the literary works. In order to investigate constituent aspects of these readings, the Professional Master Degree in Literature (Profletras) is a relevant research base because in the conclusion works of the Program the students present proposals for intervention in the teaching of literature and the result of their practices. Therefore, this dissertation seeks to answer: How do the proposals for intervention in the teaching of literature by Profletras address the issue of sexual and gender dissent? The objective is to identify, to describe and to assess the proposals for intervention in the teaching of literature by Profletras that address the issue of dissident sexualities. The literature review examines issues about the Profletras based on Fairchild (2017), Santos (2020); the relationship between literature and education, based on Souza (2014), Antunes (2015) and Cosson (2020); and Queer theory, based on Miskolci (2020), Louro (2020), Butler (2019), Preciado (2011) and others. The study is part of the methodological approach of qualitative research of a documental and explanatory nature. In the data collection, it was identified that, among the conclusion works available in the repositories of the 42 higher education institutions associated with Profletras, the space of interventions proposals about teaching of literature with the subject of dissident sexualities is quantitatively very restricted. However, two intervention proposals prominently address this subject: “Corpos Estranhos: Fiando e desfiando o texto literário na sala de aula” (2016), by Cléria Santana de Souza and “As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental” (2019), by Gilvânia Moraes da Silva Almeida. The conclusion is that these two proposals demonstrate the concern with respect for differences in teaching contexts, but they face difficulties to effect literary literacy in school as well the discussion of sexual and gender dissidences.

Keywords: Profletras; Literature teaching; Queer Theory; Sexual and gender dissent.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROFLETRAS.....	18
1.1 Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)	18
1.2 O trabalho de conclusão final do Profletras.....	20
2 LITERATURA NO PROFLETRAS.....	27
2.1 A literatura na matriz curricular do Profletras	27
2.2 A literatura como objeto de estudo das propostas de intervenção do Profletras	41
3 LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA	45
3.1 Literatura: concepção e função	45
3.2 O ensino da literatura.....	48
3.3 A leitura literária na escola.....	53
3.4 Os paradigmas do ensino da literatura: o caso do paradigma social-identitário.....	57
4 QUEER: POLÍTICA E TEORIA CONTRANORMALIZADORAS.....	64
4.1 As dissidências sexuais e de gênero e a Teoria <i>Queer</i>	64
4.2 Estudos literários e Estudos <i>Queer</i>	72
4.3 Teoria <i>Queer</i> e educação	75
4.4 Ensinar literatura <i>Queer</i>	78
5 O TEXTO LITERÁRIO E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO	82
5.1 Analogias e linguagem	82
5.2 Tensões entre linguagem e didatismo temático.....	93
6 AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO E O LETRAMENTO	
LITERÁRIO NAS INTERVENÇÕES DO PROFLETRAS	111
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS.....	164

INTRODUÇÃO

O processo educativo pode ser muitas vezes doloroso, especialmente quando práticas de violência são naturalizadas pelo regime da heteronormatividade e instituídas sobre aqueles que não correspondem a esta norma. Na escola, aprendemos modos de nos relacionar com o outro e com nós mesmos nas formas explícitas e implícitas do que é ensinado. Pessoalmente vivenciei o *bullying* homofóbico durante toda a educação básica, assim como o silêncio sobre as representações das dissidências sexuais e de gênero presentes na literatura durante a graduação em Letras e o retorno da violência simbólica em uma breve experiência em sala de aula.

É importante pontuar que estas experiências não são únicas ou especialmente cingidas à minha subjetividade. Ao contrário, são compartilhadas entre as muitas e muitos que, assim como eu, são intermitentemente interpelados sobre sua sexualidade devido à dissidência em relação à heteronormatividade que os outros identificam em nossos gestos, vozes e experiência afetivo-erótica como uma constituição estranha, anormal, desviante, *queer*¹. Diante disso, nos interessamos em pesquisar abordagens das dissidências sexuais e de gênero em práticas de ensino de literatura partindo da hipótese de que as propostas de leituras literárias no ensino de literatura podem evidenciar práticas pedagógicas de letramento literário que se contrapõem à heteronormatividade e, consequentemente, aos efeitos de subalternização dos sujeitos dissidentes.

Para tanto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) nos pareceu uma base de pesquisa propícia à investigação. Criado através de uma portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em 2013, o Profletras é oferecido em rede nacional e reúne 42 instituições de ensino superior das cinco regiões brasileiras sob coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). De acordo com a descrição que consta no site oficial do programa², o Profletras visa a capacitação de professores de Língua Portuguesa almejando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. No que diz respeito às diretrizes para o

¹Louro (2020, p. 59) observa sobre o termo *Queer*: “A palavra tem, no contexto anglo-saxão, mais de um significado: constitui-se na expressão pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais e transsexuais (equivalente a “bicha”, “sapatão” ou “viado”) e corresponde, em português, a estranho, esquisito, ridículo, excêntrico, etc”. *Queer* fala de uma dissidência que não quer ser assimilada pela norma.

² Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YWXVYdLMLIU>> acesso em: 12/10/2021 às 15:36.

trabalho de conclusão final do Profletras, recomenda-se que os professores-mestrandos identifiquem um problema em suas realidades escolares diante do qual devem elaborar e executar uma proposta de intervenção. Dessa forma, as propostas de intervenção no ensino de literatura no contexto do Profletras podem compor um arcabouço documental proveitoso para análise das abordagens das dissidências sexuais e de gênero no ensino de literatura, pois podem oferecer dados que tornam verificáveis as potencialidades e as dificuldades tanto no que se refere as discussões acerca da heteronormatividade e das dissidências sexuais e de gênero, quanto a efetivação do letramento literário na escola.

Em relação às dissidências sexuais e de gênero, podemos dizer que a heteronormatividade é um regime normativo fundado no modelo heterossexual, familiar-reprodutivo que institui expectativas sobre os indivíduos para corresponderem a esse padrão e embasa retaliações caso dissidam de tal modelo³. Neste estudo, empregamos a expressão “dissidências sexuais e de gênero” a fim de nos referirmos aquelas e aqueles que divergem da heteronormatividade, e por isso, são alvo de um processo de subalternização nesse regime normativo. Entre elas estão a população LGBTQIA+⁴, e todos aqueles que são considerados estranhos, anormais, inquietantes e desestabilizadores das normas sobre as sexualidades e as expressões de gênero.

Já em relação ao letramento literário, podemos dizer que, no cotidiano escolar, as práticas e saberes que mobilizam o ensino tradicional de literatura comumente restringem a potencialidade questionadora das obras literárias. Tradicionalmente ocupando um lugar secundário nas aulas de língua portuguesa, a literatura na escola é geralmente descaracterizada dentro do objetivo de estimular o prazer pela leitura no ensino fundamental e reduzida a apresentação fragmentada da cronologia dos estilos de época no ensino médio. Nesse contexto, os paradigmas tradicionais do ensino de literatura constituem parte das limitações que o corpo docente tem de lidar em suas propostas de ensino. Por outro lado, os paradigmas contemporâneos como o paradigma social-identitário, que abarca as propostas de ensino de literatura com foco nas representações sociais e identidades na literatura, e o paradigma do letramento literário, que objetiva

³ Bento (2008) define a heteronormatividade como a capacidade de a heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos (BENTO, 2008, p.51).

⁴Sigla que abrange as identidades sexuais Lésbicas, Gays, Bissexuais, e as identidades de gênero Transsexuais, Travestis, *Queer*, Intersexo, e a identidade Assexual. Além dessas identidades, o “+” sinaliza as diferentes identidades que não são representadas exclusivamente pelas identidades descritas como LGBTQIA.

desenvolver a competência literária, enfrentam desafios para se efetivar na escola (Cosson, 2020).

Diante de tais pressupostos, a pergunta que orienta esta pesquisa é: Como as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras abordam a temática das dissidências sexuais e de gênero?

Para responder a essa pergunta adotamos como objetivo analisar as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras que abordam a temática das dissidências sexuais e de gênero. Para identificar essas propostas e constituir o *corpus* da pesquisa, realizamos, em um primeiro momento, uma delimitação temporal, mapeando as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras que tematizam as dissidências sexuais e de gênero do período de 2015 até 2020. Esse período compreende os trabalhos de conclusão produzidos entre o ano de conclusão da primeira turma do Profletras até as produções da turma concluinte durante o ano de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19, anterior ao novo processo de seleção de novas turmas publicado em 2021, quando iniciamos o nosso estudo.

O passo seguinte consistiu em investigar os trabalhos de conclusão do Profletras registrados em três fontes: 1) O catálogo de dissertações e teses da Capes; 2) Os repositórios das instituições de ensino superior associadas ao Profletras; e 3) O site oficial do Profletras. No Catálogo de dissertações e teses da Capes buscamos por expressões e termos associados aos nossos campos de interesse que funcionaram também como os primeiros critérios para a inclusão no *corpus* da pesquisa: 1) dissertações desenvolvidas por professores-autores discentes do Profletras; 2) temática de dissidências sexuais e de gênero; e 3) dissidências sexuais e de gênero em contextos de ensino de literatura. Apesar de haver 196 registros de trabalhos de conclusão aprovados pelo Profletras no período de 2015 a 2020 tratando de ensino de literatura, não encontramos nenhum resultado positivo para a temática das dissidências sexuais e de gênero. Identificamos aqui uma lacuna a qual esta pesquisa pretende sanar.

Prosseguimos a busca pelos trabalhos de conclusão registrados nos repositórios das 42 instituições de ensino superior associadas ao Profletras. Os resultados mostraram, em primeiro lugar, que dos 2.730⁵ trabalhos de conclusão aprovados pelo Profletras e registrados nos repositórios das instituições de ensino superior associadas ao programa

⁵ Esse foi o quantitativo geral identificado em junho de 2022, posteriormente a essa data tal número pode variar para mais devido tanto ao registro dos trabalhos de conclusão no ano de 2021 quanto aos novos registros de trabalhos de conclusão disponibilizados pelos autores às bibliotecas das IES.

entre 2015 e 2020, menos da metade (41,98%) foram identificados como pertencentes à área de literatura. Desses, por sua vez, apenas 5,86% são pesquisas que abordam temáticas sociais na área de literatura.

Nesse conjunto, encontramos sete trabalhos de conclusão que abordam as dissidências sexuais e de gênero (v. Anexo 1 - Quadro com dados das dissertações) distribuídas em seis instituições⁶, o que corresponde a meros 0,26% do quantitativo geral dos trabalhos de conclusão final do Profletras. Verificamos, assim, um número bastante escasso de propostas de intervenção no ensino de literatura que tematizam as dissidências sexuais e de gênero no contexto geral das 42 instituições de ensino superior associadas ao Profletras.

Quando observamos especificamente as 150 propostas de intervenção no ensino de literatura com temáticas sociais, vemos que 49,38% concentram-se em questões étnico-raciais com ênfase nas literaturas e identidades negras; 4,38% correspondem à especificidade das identidades e literaturas indígenas; 15% equivalem a propostas com temáticas voltadas para as mulheres; 26,88% abrangem outras especificidades como culturas locais, identidades periféricas, velhice, meio ambiente, *bullying* etc. Nesse contexto, as sete propostas de intervenção no ensino de literatura que tematizam dissidências sexuais e de gênero equivalem a apenas 4,38%, igualando-se à temática das literaturas e identidades indígenas.

Em termos de localização geopolítica, verificamos que os sete trabalhos de conclusão identificados provêm, predominantemente, de IES pertencentes à região Nordeste, com a região Sul não apresentando nenhum resultado positivo. Além disso, destacamos que a maioria desses trabalhos de conclusão (85,71%) não foram defendidos em campi centrais das IES. Quanto ao ano de defesa, foram defendidas predominantemente no ano de 2016. Diante disso, concluímos que há propostas de intervenções no ensino de literatura do Profletras que abordam a temática das dissidências sexuais e de gênero. No entanto, essas iniciativas ainda têm espaço muito restrito no contexto do Programa.

De acordo com as informações encontradas nos resumos e nas introduções desses sete trabalhos de conclusão, identificamos, ainda, que, em algumas delas a temática das

⁶ As instituições são: Universidade Federal de Campina Grande – Cajazeiras (2), Universidade de São Paulo – São Paulo (1), Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – Dourados (1), Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana (1), Universidade Federal da Paraíba – Mamanguape (1), Universidade do Estado da Bahia – Santo Antônio de Jesus (1).

dissidências sexuais e de gênero aparece entre outros temas de pertinência social. Dessa forma, seu espaço no desenvolvimento das atividades acaba sendo restrito devido a outras temáticas que se alternam, mas que mantêm em comum a abordagem de identidades subalternizadas e a necessidade de justiça social.

É assim que no trabalho de conclusão final “A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento”, de Maria Celma Vieira, são analisadas diferentes temáticas como o racismo, gênero e sexualidade, mas a proposta de trabalho está centrada na prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). Também no trabalho de conclusão final “Poesia de resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade”, de Daniel Carvalho de Almeida, o professor-autor aborda os poemas da obra *Entre versos controversos: o canto de Itaquera* que não tratam apenas de um assunto, mas compartilham da representação da resistência aos problemas sociais. A temática das dissidências sexuais e de gênero surge nesse contexto através da abordagem das opressões homofóbicas e transfóbicas entre outras temáticas que tem relação com as diferenças no meio social. Já no trabalho de conclusão final intitulado “Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector”, de Fábio Silva Santos, que elenca os contos “O corpo” e “Ele me bebeu”, do livro *A via crucis do corpo* para discutir as identidades sexuais contemporâneas, há uma maior aproximação temática, pois seu enfoque recai sobre os gêneros e as dissidências sexuais e de gênero, mas a perspectiva da dissidência sexual obedece a uma dinâmica de alternância entre questões das feminilidades. Para o pesquisador, a partir da leitura desses contos, os leitores poderão ampliar seu conhecimento sobre identidades sexuais em temas como homossexualidade, bissexualidade, mas também bigamia, compulsão sexual e obsessões relacionadas ao corpo, o que dirime a potencialidade já curta na composição dos contos sobre as dissidências sexuais e de gênero.

Por outro lado, há trabalhos de conclusão em que a temática das dissidências sexuais e de gênero é privilegiada, mas a descrição das atividades aplicadas em sala de aula é restrita, não permitindo analisar as possíveis variações dos níveis de interação entre os discentes e as propostas interventivas dos professores-mestrando. É o que ocorre no trabalho de conclusão final “Literatura e transversalidade: a diversidade sexual e a literatura infantojuvenil no Ensino Fundamental II”, de Maciel Nascimento de Araújo, que apresenta como resultado um catálogo para professores contendo possibilidades de trabalho com obras literárias que abordam a temática da diversidade sexual. O mesmo

ocorre no trabalho de conclusão final intitulado “A homoafetividade no romance Carmilla: um trabalho de gênero no atual cenário de diversidade na escola”, de Jéssica Donizeth de Oliveira, cuja descrição das discussões sobre diversidade sexual é resumida ao fim do trabalho de conclusão, sem detalhamento suficiente sobre a recepção dos estudantes.

Daí a necessidade de adotarmos mais dois critérios para a composição do nosso *corpus* de análise: a) destaque dado à temática das dissidências sexuais e de gênero; b) descrição detalhada das atividades desenvolvidas em sala de aula na aplicação da proposta de intervenção, uma vez que nosso objetivo é verificar tanto a abordagem temática quanto a efetivação do letramento literário. Apenas dois trabalhos de conclusão atenderam conjuntamente a esses dois critérios, passando a compor o nosso *corpus* de análise. O primeiro deles é o trabalho de conclusão final denominado “Corpos estranhos: fiando e desafiando o texto literário na sala de aula pedagógica” (2016), de Cléria Santana de Souza, que intenta “contribuir para a inserção de textos literários infantis e juvenis na escola, cuja temática atente para as discussões pertinentes às sexualidades dissidentes presentes na escola” (SOUZA, 2016, p. 7). As obras selecionadas pela autora foram: *É proibido miar*, de Pedro Bandeira, e *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite. O segundo deles é o trabalho de conclusão final intitulado “As questões de gênero e sexualidade em obras da literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no Ensino Fundamental” (2019), de Gilvânia Moraes da Silva Almeida, que aborda as questões de gênero e sexualidade a partir das leituras literárias das obras *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes e *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins.

Constituído o *corpus*, nosso percurso analítico dessas propostas de intervenção consistiu, em primeiro lugar, na leitura crítica das obras literárias selecionadas pelas propostas de intervenção a partir da teoria *Queer*. Depois, na análise das propostas de intervenção destacando tanto a abordagem temática das dissidências sexuais e de gênero, quanto as práticas de letramento literário na escola.

O resultado do estudo é esta dissertação composta de seis capítulos. O primeiro deles, intitulado “O Profletras”, traça uma caracterização geral do programa de Mestrado Profissional em Letras na qual descreveremos aspectos de sua criação e funcionamento, como também trataremos da especificidade interventiva do trabalho de conclusão final deste programa de mestrado profissional.

No segundo capítulo, denominado “Literatura no Profletras”, buscaremos refletir sobre o lugar da Literatura na matriz curricular e nas pesquisas do programa. Para tanto,

em primeiro lugar, analisaremos as descrições tanto das antigas linhas de pesquisa quanto das atuais linhas de atuação. Em seguida, analisaremos as ementas das três disciplinas que mantem relação com a literatura antes e depois da reconfiguração curricular de 2018. Posteriormente, nos voltaremos para as formas como a literatura tem surgido como objeto de pesquisa no Profletras.

No terceiro capítulo, chamado de “Literatura e educação: uma relação complexa”, buscaremos adotar, inicialmente, uma concepção e uma função para a literatura. Em seguida, descreveremos o ensino de literatura em termos gerais com base nas configurações históricas da relação entre literatura e educação. Após esse momento, trataremos das perspectivas sobre a leitura literária na escola. Por fim, nos debruçaremos sobre os paradigmas do ensino da literatura, com ênfase sobre o paradigma social-identitário que, entre os paradigmas do ensino da literatura, orienta ou, pelo menos, demonstra maior proximidade com os objetivos das propostas de intervenção no ensino da literatura com as dissidências sexuais e de gênero do Profletras.

No quarto capítulo, denominado “Queer: política e teoria contranormalizadoras”, nos debruçaremos sobre a teoria *Queer* enquanto política e teoria ligada a questões de gênero e sexualidades. Em primeiro lugar, abordaremos as dissidências sexuais e de gênero como expressão que não fala de uma identidade em particular, mas abarca aquelas que se contrapõem à heteronormatividade. Em seguida, devido a abrangência do tema, optamos por caracterizar a teoria *Queer* em termos gerais com foco em uma possível genealogia. Após esse momento, nos debruçaremos sobre a relação entre estudos literários e estudos *Queer*. Posteriormente, nos deteremos sobre a relação entre teoria *Queer* e educação e, por fim, atentaremos para alguns aspectos dessa relação no ensino da literatura.

No quinto capítulo, intitulado “O texto literário e as dissidências sexuais e de gênero”, realizaremos a leitura crítica das obras literárias selecionadas pelas propostas de intervenção com foco nas representações literárias das dissidências sexuais e de gênero.

Por fim, no sexto capítulo, nomeado “As dissidências sexuais e de gênero e o letramento literário nas intervenções do Profletras”, analisaremos as propostas de intervenção observando o tratamento dado as dissidências sexuais e de gênero e as práticas de letramento literário na escola.

1 O PROFLETRAS

Este capítulo pretende apresentar uma caracterização do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras). Para tanto, descreveremos os aspectos de sua criação e funcionamento, assim como trataremos da especificidade interventiva do trabalho de conclusão final deste programa de mestrado.

1.1 Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)

O Profletras é um curso de pós-graduação de abrangência nacional em nível *stricto sensu* direcionado a professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental da Educação Básica pública brasileira⁷. Atualmente são 42 instituições de ensino superior (IES) associadas ao Profletras, entre as quais estão universidades federais, estaduais e um instituto federal, totalizando 49⁸ unidades em 19 estados brasileiros das cinco regiões do Brasil. A coordenação geral do programa encontra-se sob responsabilidade da UFRN.

A criação do Profletras se deu através da portaria nº 1.009 de 10 de outubro de 2013 da CAPES. Desde a primeira turma até 2021, o programa já titulou cerca de 4 mil mestres⁹, um número que cresce a cada nova seleção, como se constata com a abertura de 590 vagas no mais recente edital do Exame Nacional de Acesso ao Profletras (março de 2022).

São vários os pesquisadores que atestam a importância do Profletras enquanto política pública para formação continuada de professores de língua portuguesa. Leandra Santos e Luzia Santos (2016), por exemplo, enfatizam a função social que um programa dessa envergadura abriga em seu escopo: “ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial” (SANTOS e SANTOS, 2016, p. 258). Thomas Fairchild (2017), além de destacar a

⁷Nunes (2017), em sua análise dos programas de mestrado profissional, caracteriza o Profletras e o ProfArtes como os dois cursos de mestrado profissional inseridos no âmbito do PROEB/Capes que aceitam exclusivamente docentes da rede pública. No site oficial do Profletras constam informações sobre o segmento do Ensino Fundamental como foco do programa. Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YpJP8UrMLIU>> Acesso em 28 de maio de 2022.

⁸São 42 instituições de ensino superior, mas há quatro universidades que abarcam mais de um programa, o que leva às 49 unidades do Profletras.

⁹ Notícia disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/noticias/48104849/cerca-de-4-mil-professores-ja-sao-mestres-pelo-profletras#.YpIIIV0rMLIV>> acesso em 28 de maio de 2022.

ampliação significativa de vagas disponíveis na universidade pelo Profletras, também assinala que a existência do programa “produz espaços de formação inéditos” tanto para os alunos quanto para os docentes nas atividades de ensino e orientação (FAIRCHILD, 2017, p. 107). Denson Sobral (2020), por sua vez, considera que o Profletras cumpre a função de agência de letramento dos professores de língua portuguesa da educação básica das escolas estaduais e municipais de todo o território nacional, por extensão, dos docentes das instituições superiores atuantes nesse programa de pós-graduação.

Essa função de agência de letramento parece estar de acordo com as bases epistemológicas do programa, conforme salienta Rose Oliveira, coordenadora do Profletras da Universidade Federal de Campina Grande:

A formação continuada oferecida pelo PROFLETRAS, centrada nos processos de letramentos, envolve a discussão sobre a apropriação de práticas letradas específicas não restritas ao contexto escolar, além da construção de (novos) saberes sobre a língua e seu funcionamento, a produção de (novos) sentidos e de (novas) subjetividades (OLIVEIRA, 2020, p. 160).

Também pode ser verificada na estrutura curricular do programa. O Profletras tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com duas linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários. As disciplinas estão classificadas entre cinco obrigatórias e duas optativas. No Catálogo de disciplinas disponível no site oficial do Programa¹⁰, as disciplinas obrigatórias são: Fonologia Variação e Ensino; Texto e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Literatura e Ensino. Já as disciplinas optativas são: Alfabetização e Letramento; Elaboração de projetos; Leitura e escrita – processo ensino/aprendizagem; Ensino da escrita, didatização e avaliação; Gêneros discursivos e/ou textuais e práticas sociais; Linguagem, práticas sociais e ensino; Literatura infantil e juvenil; Leitura do texto literário; Práticas de análise linguística e ensino de aspectos fonológicos; Práticas de análise linguística e ensino de aspectos gramaticais; Práticas de leitura e ensino; Práticas de produção textual e ensino; Práticas de oralidade e ensino; Tópicos em linguagem e ensino. Todos os componentes curriculares possuem 60h e o tempo dedicado à conclusão dos créditos em disciplinas é de um ano.

Para Juliana Silva *et al.* (2018), os conteúdos das disciplinas pretendem subsidiar a prática do professor. Esses autores salientam que o foco dos conteúdos das disciplinas

¹⁰ <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/matrizcurricular#.YpKGHUrMLIU>

é fortalecer o conhecimento e a metodologia dos professores-mestrandos para lidar com as dificuldades vivenciadas em suas realidades escolares.

A presença de componentes curriculares ligados à área de literatura, em nosso entendimento, demarca um reconhecimento por parte do Profletras, ainda que tímido visto que apenas 17, 64% dos componentes curriculares mantem relação com a literatura no catálogo de disciplinas do programa, do lugar da literatura no contexto educacional da Educação Básica. Dessa forma, podemos dizer que o Profletras traz um impacto positivo para a melhoria do cenário educacional público do Brasil. Essa perspectiva ganha traços específicos quando atentamos para a outra parte constituinte do processo de formação do programa: os Trabalhos de Conclusão Final (TCF) do Profletras.

1.2 O trabalho de conclusão final do Profletras

Além das disciplinas, o mestrando do Profletras é instruído a desenvolver em seu TCF uma proposta de intervenção em sua realidade escolar. Essa proposta de intervenção está caracterizada em dois documentos oficiais do Profletras: o Regimento Interno do Programa e a Resolução nº1/2014 que versa sobre as diretrizes para a pesquisa do trabalho final.

No capítulo VI do Regimento Interno do Profletras estão caracterizados o Exame de Qualificação (Art. 23º) e o Trabalho de Conclusão (Art. 25º):

Art. 23º O Exame de Qualificação consistirá na apresentação de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa ou Literatura, podendo ser sistematizada por meio de um projeto voltado para a Educação Básica, perante banca aprovada pelo Colegiado de Curso, constituída por três docentes, incluindo o orientador. (...)

Art. 25º O Trabalho de Conclusão consistirá na apresentação escrita de um texto que apresente o resultado do desenvolvimento das atividades previstas no Exame de Qualificação (PROFLETRAS, 2021).

Na resolução nº1/ 2014, publicada em 23 de abril de 2014, o Conselho Gestor detalha diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Profletras:

Art. 2º. – A pesquisa deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Art.3º. – A pesquisa deverá, preferencialmente, ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade, ou de elaboração de materiais pedagógicos (materiais didáticos, sequência didática, programas educacionais, software, vídeo, etc.) (PROFLETRAS, 2014).

Esta mesma Resolução salienta que o TCF pode considerar diferentes formatos para sua elaboração, mas prioritariamente deve ser constituído de uma parte teórica e uma prática. É assim que o TCF, ao abarcar produções que descrevem e analisam os dados da proposta de intervenção desenvolvida e aplicada pelos professores-mestrandos para seu Exame de Qualificação, destaca-se como especificidade do funcionamento do Profletras.

As avaliações dos pesquisadores que tratam do tema, embora não descartem a importância das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos do Profletras, enfatizam diferentes aspectos dos TCFs e suas implicações para o desenvolvimento do programa. Nesse sentido, Fairchild (2017), que também tem objeções à estrutura curricular no que tange à concepção individual de professor no currículo do Profletras, aponta para a normatização do modelo da pesquisa-ação ligada à restrição temática e metodológica da pesquisa às práticas do professor. O autor argumenta que o modelo de pesquisa-ação, legítimo em si mesmo, quando normatizado “passa a funcionar como mecanismo de tradução de saberes acadêmicos em saberes técnico-administrativos” (FAIRCHILD, 2017, p. 113). Para ele, a normatização favorece um modelo de pesquisa que obriga o professor a assumir um lugar de falta enquanto o trabalho de gestores e produtores de políticas permanece a salvo de análises. Este contexto é descrito por Fairchild como inscrito em uma revolução técnico-didática que torna o trabalho em sala de aula semelhante a uma prática administrativa. Desta forma, o conhecimento que já tenha uma forma didatizada, com resultados aferíveis, é convertido em grandeza que permite e facilita o controle administrativo.

Benedito Bezerra e Maria Ladjane Pereira (2020), ao atentar para as possíveis relações entre os TCFs do Profletras e as dissertações de mestrados acadêmicos, concluem que, mesmo quando mestrandos e orientadores do Profletras consideram a dissertação de mestrado acadêmico no momento de elaboração e planejamento do Trabalho de Conclusão Final do Profletras, há uma diferença entre ambos. Tal diferenciação se dá através da *conditio sine qua non* da proposta de intervenção no ensino. Segundo os autores, a participação dos metagêneros do Profletras ao orientarem a produção dos TCFs faz com que o Trabalho de Conclusão Final do Profletras vá se constituindo como um subgênero da dissertação de mestrado (acadêmica, tradicional) ou um novo gênero da pesquisa científica na medida em que os mestrados profissionais se consolidam. Os autores também concluem que se reflete nos TCFs dos mestrandos do Profletras a consciência da natureza do programa indiscutivelmente aplicada e comprometida com a intervenção em problemas do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Ao se referirem

à proposta de intervenção como aspecto diferencial e definidor da identidade do Profletras, Bezerra e Pereira também confirmam nosso pressuposto de que os trabalhos de conclusão do programa constituem arcabouço documental relevante para se identificar e enfrentar problemas na educação básica diagnosticados pelos professores atuantes nesse contexto educacional.

A natureza interventiva das pesquisas do Profletras é ainda evidenciada por Valnecy Santos (2020) que investiga a escrita acadêmica dos trabalhos de conclusão do Profletras como parte constituinte do processo de formação docente do curso. A autora caracteriza a intervenção como um termo que parece ter se naturalizado no programa, indiciando um processo de racionalização do trabalho docente e da aquisição de conhecimentos que segue uma ordem de organização e aplicação de procedimentos em sala de aula a fim de obter resultados. Em sua análise, Santos observa que o termo intervenção compreende dois sentidos na escrita dos trabalhos de conclusão. São eles: 1) intervenção como instrumento metodológico que guia a ação docente; 2) intervenção como metáfora da ação docente. Na primeira acepção de intervenção como instrumento metodológico, o professor não produz intervenção, mas adéqua o seu fazer a propostas já existentes. Já na segunda concepção, a autora pondera que “como ação docente, a intervenção representa, pelo discurso do desempenho e da eficiência, a dinâmica de transformação da prática docente, resignificando o trabalho do professor de língua portuguesa” (SANTOS, 2020, p. 183).

Outro aspecto importante abordado pelas pesquisas que se debruçam sobre os trabalhos de conclusão do programa é a seleção dos objetos de ensino e dos métodos na construção das intervenções. Para Santos (2020), ao verificar indícios de consenso sobre a seleção do objeto de ensino e dos métodos nos trabalhos de conclusão do Profletras, tal configuração se respalda em discursos sobre aprendizagem advindos de instâncias de controle técnico como o Estado e a Universidade. Nesse sentido, o argumento da autora é de que a lógica do consenso acerca do objeto e do método de ensino de língua portuguesa é exterior ao sujeito responsável pela intervenção, sinalizando um discurso que vem sendo disseminado nos meios sociais em que este transita o que provocaria sua adesão. A crítica da autora está direcionada à forma como os docentes podem aderir aos objetos escolhidos nas matrizes curriculares de avaliações externas (a exemplo da Prova Brasil), no Estado (matrizes curriculares e documentos oficiais), na Universidade (teorias), antes mesmo de realizar um diagnóstico em suas turmas. O exemplo disso, segundo a autora, é o consenso sobre a seleção de um gênero textual/discursivo como

base para o ensino de língua portuguesa. Essa postura, porém, não nasce no Profletras, Santos considera que, apesar de presente nos trabalhos de conclusão do programa, esta configuração vem se desdobrando no tecido da história das políticas educacionais no Brasil.

Em estudo sobre os trabalhos de conclusão elaboradas pelos discentes do programa na Unidade Mamanguape da UFPB no período entre 2015 e 2020, Joseval Miranda e Roksyvan Silva (2021) destacam as temáticas selecionadas pelos professores-autores das propostas de intervenção. Os autores verificam que, além das dificuldades do processo de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, e das inquietações docentes relativas aos próprios métodos de ensino, cresce o senso de responsabilidade dos professores diante de problemas sociais mais amplos, que envolvem questões culturais sobre raça, identidades de gênero e sexualidades. Suas conclusões demonstram que, ao desenvolver suas pesquisas, os mestrandos explicitam tanto a necessidade de testar novos métodos de ensino, quanto tornam visíveis algumas práticas sociais nocivas, como preconceitos e violência. Nesse sentido, Miranda e Silva compreendem a pesquisa no Profletras como um processo de formação na experiência laboral do professor perpassado por duas críticas: “uma no nível das ideias, durante a redação da dissertação; e outra, na prática, que se materializou em ações que levassem à solução das problemáticas apresentadas” (MIRANDA; SILVA; 2021, p. 253). Aqui destacamos que tal conclusão confirma a relevância dos TCFs do Profletras tanto para a avaliação de novas metodologias quanto para problemáticas sociais tradicionalmente invisibilizadas no ensino de língua portuguesa e literatura. Desta forma, os TCFs do Profletras funcionam como documentos de visibilidade das ações docentes nos contextos das áreas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Nessa mesma perspectiva, encontramos a pesquisa das autoras Cláudia Hila e Lilian Ritter (2017) que apresentam um panorama dos trabalhos desenvolvidos pela primeira turma do Profletras da Universidade Estadual de Maringá. As autoras concluem que prevalece nas propostas de intervenção uma abordagem de cunho operacional e reflexiva diante dos pressupostos teóricos oferecidos pelo Profletras. Desta forma, as autoras ratificam que as variadas atividades em propostas de intervenção refletem reações dos professores diante dos problemas enfrentados em suas realidades.

Além desses exemplos, Ananias da Silva (2021) traça uma radiografia de propostas de intervenção do Profletras com enfoque no ensino de leitura. Em suas conclusões, o autor considera que o desenvolvimento dessas propostas nas escolas

públicas é um fato que justifica a importância do programa. Diante disto, o autor ressalta a necessidade de investir fortemente na divulgação desses materiais para que eles alcancem outras escolas públicas e profissionais. Essa consideração abarca o impacto que os produtos didáticos oriundos das propostas de intervenção presentes nos TCFs do Profletras têm sobre outros professores cuja oportunidade de realizar uma formação como o Profletras ainda não os alcançou. Nesse sentido, os produtos didáticos desenvolvidos na pesquisa do Profletras são considerados por Silva como fundamentos didático-pedagógicos que podem contribuir para a melhoria da educação básica pública, objetivo explícito no regimento interno do Profletras.

Por fim, Fernando Maués e Zulema Santos (2018), ao mapearam os TCFs desenvolvidos pelos mestrados do Profletras da Universidade Federal do Pará (UFPA) no período entre 2013 e 2016, identificam uma tendência em se buscar trabalhar com textos literários. Para os autores, esse interesse decorre tanto de “um déficit enorme no ensino de Literatura no Fundamental a ponto de os professores de língua materna não se reconhecerem como professores da disciplina”, quanto “do óbvio descompasso existente entre o discurso oficial, de governos e comunidades escolares, da sociedade em relação à importância da leitura e da literatura e a prática (in)existente nas escolas (e em outros espaços)” (MAUES; SANTOS; 2018, p. 303). Frente a essa colocação, entendemos que as pesquisas com foco na área de literatura demonstram a necessidade do público-alvo do Profletras em explorar o trabalho com os textos literários em suas aulas e refletir acerca da presença da literatura no ensino básico.

Em suma, embora relevantes por procurar unir teoria e prática realizando uma intervenção em uma questão de ensino concreta, os TCFs do Profletras podem demonstrar marcas de instâncias como o Estado e a universidade. As diretrizes curriculares, as avaliações externas e os discursos da universidade podem instituir adesão dos professores no que se refere à atuar de acordo com as orientações curriculares existentes anteriormente aos problemas diagnosticados em sua realidade. Tal constituição, como dito anteriormente, refere-se ao contexto social geral, mas se reflete nas escritas dos mestrados do Profletras, como consequência tem-se alta expectativa sobre determinados modelos pedagógicos na intenção de resolver problemas de ensino, como o trabalho com as sequências didáticas e os gêneros textuais e discursivos. Acima de tudo isso, os TCFs constituem um *corpus* de análise privilegiado do que se tem como realidade percebida e enfrentada pelos professores de língua portuguesa e literatura atuantes no ensino público brasileiro.

Desse modo, ao versarem tanto sobre a área do ensino da literatura quanto sobre as questões sociais que permeiam a literatura e a escola, os TCFs dos professores-mestrandos possibilitam que se identifiquem as concepções de ensino que orientam suas propostas de intervenção. Especificamente em nosso *corpus* de análise, as propostas de intervenção no ensino de literatura que tematizam as dissidências sexuais e de gênero apresentam índices que evidenciam práticas pedagógicas de letramento literário que se contrapõem à subalternização de sujeitos dissidentes da heteronormatividade, uma vez que a literatura pode provocar novos entendimentos sobre a vida quando levada para a sala de aula e ocupando o lugar que ela de fato deve ocupar.

Neste capítulo, descrevemos aspectos relevantes para a caracterização do Profletras. Percebemos que para sua inegável importância concorrem os aspectos administrativos e epistemológicos de seu funcionamento. Também vimos que a organização das disciplinas e as bases das linhas de pesquisa apresentam uma preponderância da linguística como área de conhecimento, com a área da literatura ocupando um lugar secundário.

Salientamos que as diretrizes acerca do trabalho final dos mestrandos especificam como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando com destaque a natureza interpretativa e/ou interventiva da pesquisa. Nesse contexto, a intervenção como especificidade dos trabalhos de conclusão do Profletras é reconhecida por diferentes pesquisadores (Bezerra e Pereira, 2020; Fairchild, 2017; Santos, 2020) e apresenta, conforme caracterizadas por Santos (2020), ora um sentido de instrumento metodológico, ora uma concepção metafórica da ação docente, que pode, neste último caso, fazer da novidade um sinônimo de eficiência docente.

Nesse sentido, um processo de formação continuada como o do Profletras compreende em seu ineditismo como lembra Fairchild (2017) uma série de implicações sobre o contexto de ensino de professores de língua portuguesa e literatura, atuantes na educação básica brasileira. Entendemos que o Profletras é uma política pública de formação para professores de língua portuguesa e literatura que não está isenta de problematizações, mas, justamente por esse mesmo aspecto, sua oferta possibilita a milhares de professores um processo de formação complexo de reflexão sobre o contexto educacional da área de Letras. Com isso, o programa abre espaço para discussões no que concerne a áreas e temáticas que correm riscos de silenciamento no espaço escolar da

educação básica, como é o caso do ensino de literatura e da temática das dissidências sexuais e de gênero.

É importante reiterar que, embora o espaço dedicado à literatura ainda permaneça tímido, a presença de tal especificidade entre os aspectos de organização e funcionamento corresponde a uma demanda da área de atuação dos egressos do programa. Nesse sentido, compreendemos que precisamos refletir sobre o lugar da literatura no programa. Nosso próximo capítulo intenta tal objetivo, analisando a presença de componentes curriculares da área de literatura e a literatura como objeto dos TCFs do Profletras.

2 LITERATURA NO PROFLETRAS

Uma vez que perpassamos a configuração geral do Profletras como proposta de qualificação de professores de língua portuguesa do ensino básico em rede nacional, buscaremos neste segundo capítulo refletir sobre o lugar da Literatura na matriz curricular e nas pesquisas do programa.

2.1 A literatura na matriz curricular do Profletras

O espaço da literatura no Profletras sofreu alterações ao longo da existência do programa. Originalmente, as duas linhas de pesquisa do Profletras eram: I- Teorias da Linguagem e Ensino; e II- Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Vejamos o que dizem suas descrições. Eis a primeira:

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Descrição: Esta linha de pesquisa visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência: a) descrição e normatização das linguagens; b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; c) domínios textuais e semântico-discursivos; d) graus de arbitrariedade e de iconocidade das linguagens naturais e não naturais; e) identidades e construções antropoculturais e literárias; f) dialogicidade entre comunidades discursivas e manifestações étnico-literárias; g) formação do leitor (CAPES, 2013, p. 4).

Percebemos menções ao literário em termos de identidades, construções e manifestações étnicas nos itens (e) e (f), respectivamente, mas quanto ao item (g) formação do leitor, não há menção à especificidade da formação do leitor literário. Rauer Rodrigues e Alcione Santos (2015) concluem que estes itens da primeira linha de pesquisa do Profletras “abordam a Literatura de forma indireta, tangencial vinculando-a a questões de ordem sociológica e desconsiderando aspectos essenciais: a leitura programática de obras literárias e seus estudos (teoria, historiografia e crítica)” (RODRIGUES; SANTOS, 2015, p. 92).

Vejamos a segunda linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” na primeira configuração do programa:

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Descrição: Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para: (a) compreensão de Educação Inclusiva: conceito de (a)tipicidade; (c) causas do fracasso escolar no Brasil. (d) configuração de transtornos e linguagem e de aprendizagem, casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; (e) letramento da comunidade surda; (f) procedimentos pedagógicos possíveis e proporcionais aos diferentes quadros de atipicidade e de agravamento; (g) produção de material instrucional orientado, adequado e inovador (CAPES, 2013, p. 4).

A ênfase na prática docente nesta linha de pesquisa não menciona a literatura em geral ou específico. Rodrigues e Santos (2015) destacam que, além de alguns problemas de redação e do salto do item (a) para o item (c), não há nada na proposta que destaque a literatura e seus estudos. Dessa forma, a linha de pesquisa que abarcaria a diversidade das práticas docentes demonstra sua restrição ao não abordar questões acerca do espaço da literatura na constituição da identidade, formação e atuação do professor de língua portuguesa e literatura.

Em 2021, a resolução nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021, aprovou atualização do regimento interno do Profletras. Nesta atualização, o Programa reformulou as duas linhas de pesquisa, conforme se observa no Art. 3º do Capítulo I do Regimento:

Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação:
I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais;
II – Estudos Literários (PROFLETRAS, 2021).

Aparentemente, a segunda linha de atuação – Estudos literários – torna mais explícita a presença da literatura na matriz curricular do Profletras. No entanto, não é isso que se observa quando se verifica como tal atualização se configura no conteúdo das linhas de atuação¹¹. Não há descrição atualizada das linhas de atuação no site oficial do Profletras. No site da UFRN, as linhas de pesquisa elencadas são as anteriores a reformulação do regimento interno sem apresentarem descrição detalhada. A busca por tal informativo demonstrou que enquanto em alguns sites das IES as linhas de atuação estão atualizadas (UFPB; UERN; UFS; UFBA; UNEB; UFC; UPE; UFPE; UFRPE; UESPI; IFES; UFJF; UFTM; UNIMONTES; UFRJ; UFRRJ; UEMS; UNEMAT; UENP; UNIOESTE; UFSC.), outros permanecem com as descrições das linhas de pesquisa

¹¹Uma vez que o regimento interno não apresenta a descrição do conteúdo das linhas de atuação, buscamos as informações em editais do Exame Nacional de Acesso ao programa, mas não obtivemos resultado positivo. Diante disso, partimos para a busca em sites das IES associadas ao Profletras. Dos 42 sites das IES 40, 48% apresentaram a mesma redação para descrever as linhas de atuação atualizadas. No entanto 38,10% apresentaram a redação das linhas de pesquisa anteriores. Além disso, 14,29% elencaram as novas linhas de atuação, mas não apresentaram descrição e 9,52% não apresenta espaço correspondente a apresentação das linhas de atuação do Profletras.

descritas anteriormente (UFRN; UFCG; UFAL; UEFS; UESB; UESC; UECE; UFU; UNESP; USP; UFAC; UFOPA; UNIFESSPA; UFT; UEL; UEM).

Em um total de 40, 48% dos sites as linhas de atuação atualizadas apresentam a seguinte descrição:

Linha de atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Descrição: Estudos da língua, do texto, do discurso, dos letramentos e suas implicações para a formação na educação básica. Usos da linguagem em contextos distintos de interação social. Abordagens teóricas sobre a linguagem na prática pedagógica. Intervenções sobre o campo aplicado do ensino de língua materna.

De maneira concisa, a linha de atuação elenca as vertentes teóricas que se encarregam dos contextos de uso da língua em uma perspectiva sociointeracionista, o que revela preocupação teórica acerca do objeto de estudo anteposto a sua aplicação ao ensino. Nesse contexto, não encontramos menção à literatura em específico, talvez por um direcionamento para que a segunda linha de atuação se encarregue inteiramente dos aspectos que a envolvem. Vejamos então como está descrita a segunda linha de atuação “Estudos Literários”:

Linha de atuação: Estudos Literários

Descrição: Discussões epistemológicas em torno do ensino da literatura, voltadas à formação do professor do Ensino Básico. Formação do leitor literário. Abordagem, na escola, da variedade da produção literária, incluindo desde os textos clássicos nacionais e mundiais às expressões de matriz africana e indígena brasileira. Mediação do professor para a experiência estética do ler e do escrever o texto literário.

Majoritariamente os itens correspondem a uma preocupação sobre aspectos que envolvem a ação docente em termos de sua mediação. A leitura e a escrita do texto literário são vistas como experiência estética, o que a afasta da perspectiva do conhecimento literário. A menção à formação do leitor literário é uma especificidade importante, porém a leitura de obras literárias e seus estudos continuam excluídos entre os aspectos elencados na linha de atuação. Dessa forma, na linha de pesquisa “Estudos Literários”, a literatura é descrita apenas nos termos de seu ensino e aplicação na escola segundo a mediação e formação do professor.

No que se refere às disciplinas ofertadas pelo Profletras, havia três componentes curriculares ligados à área da literatura na primeira matriz curricular do programa: “Literatura e Ensino”; “Literatura Infanto-Juvenil”; e “Leitura do texto literário”. Apenas um deles estava entre as disciplinas obrigatórias, tratava-se do componente “Leitura do texto literário”. Entre as 14 disciplinas optativas, entre as quais os professores-mestrandos

devem cursar duas durante o curso (no primeiro ano de curso dedicado às disciplinas, os estudantes devem cursar uma disciplina optativa em cada semestre) encontravam-se as outras duas disciplinas que guardam relação com a literatura, à época: “Literatura e Ensino” e “Literatura Infanto-Juvenil”. Nessa grade curricular, a carga horária dessas três disciplinas era de 45 horas.

Em 2018, ocorreu a reestruturação curricular a partir da resolução nº 003/2018 do Conselho Gestor. Nessa reestruturação houve mudanças significativas como: alguns componentes curriculares migraram de natureza (disciplinas que eram optativas passaram a ser obrigatórias e vice-versa); alguns componentes deixaram a matriz curricular; e foram revistas ementas e carga horária de todos os componentes curriculares do programa.

Em relação aos três componentes da área da literatura, eles foram mantidos no novo catálogo de disciplinas, mas ocorreram mudanças em relação a suas configurações. Houve uma troca de natureza entre duas disciplinas: a disciplina “Leitura do texto literário” que antes era obrigatória passou a ser disciplina optativa e a disciplina “Literatura e Ensino” a substituiu, passando a ser componente curricular obrigatório a ser ministrado no segundo semestre do curso. A disciplina “Literatura Infanto-Juvenil” foi renomeada como “Literatura Infantil e Juvenil”, permanecendo ofertada entre as disciplinas optativas na nova matriz curricular do programa. Essas disciplinas, assim como todas as disciplinas do programa, passam a ter carga horária de 60h.

Descritas às mudanças quanto à organização, cabe verificar como tais transformações ocorreram no que se refere às ementas das disciplinas. Em primeiro lugar, iremos nos ater à ementa da disciplina “Literatura e Ensino” na antiga matriz curricular.

EMENTA: Concepções de literatura e ensino. Apreensão do literário: modelos redutores vs. crítico-criativos e suas repercussões na educação literária. O ensino da literatura no Ensino Fundamental. A literatura na construção de um sujeito agente de conhecimento. O professor de literatura no contexto sociocultural. Elaboração de projetos vinculados ao ensino da literatura no material didático e na prática docente (PROFLETRAS, 2013).

Está evidente que a disciplina se volta para a literatura e seu ensino. Observamos, portanto, que nessa primeira configuração curricular do Profletras, os aspectos da escolarização da literatura constituem uma disciplina, mas o mesmo não acontece com as questões dos saberes teóricos e críticos da área de conhecimento. Daí a conclusão de Rodrigues e Santos (2015) de que, ao não incluir a (re)visão e atualização de um escopo teórico, crítico e historiográfico, assim como um repertório de leitura de obras de

literatura, essa proposta “presume um pré-requisito que, decididamente (...) o Profletras não oferece” (RODRIGUES; SANTOS, 2015, p. 98).

A atual ementa da disciplina “Literatura e Ensino”, após a reconfiguração curricular em 2018 que a tornou o único componente curricular obrigatório da área da literatura no catálogo, é a seguinte:

EMENTA: Concepções de Literatura e suas implicações no processo de ensino – nível Fundamental. A seleção do texto: entre tradicionais, contemporâneos e representativos das perspectivas multiculturais. Ensino das literaturas de matrizes africanas e indígenas. A literatura no ensino fundamental: texto e leitor no jogo da construção de sentidos. Ler e escrever literatura na escola: em torno da experiência estética. A leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico. O professor como mediador do processo de leitura da obra literária. Relações da Literatura com outras áreas: mediações interartísticas no processo de Ensino da Literatura. Proposições para elaboração de materiais e de projetos para o Ensino de Literatura na Educação Básica. Processos de avaliação do Ensino de Literatura (PROFLETRAS, 2018, p. 28).

Quando comparamos as duas ementas da mesma disciplina, percebemos que houve um detalhamento da relação entre literatura e escola. Este aspecto extensivo faz com que essa ementa se assemelhe mais a um programa do curso, dado o excessivo detalhamento, do que propriamente uma ementa de disciplina.

Em seu detalhamento, identificamos majoritariamente aspectos ligados à escolarização da literatura delimitados ao segmento do ensino fundamental. Essa delimitação deixa de fora as reflexões quanto ao ensino da literatura em outras etapas da Educação Básica como o ensino médio e a educação infantil. Dessa forma, a ementa restringe as reflexões sobre a literatura que tem implicações em seu ensino aos professores do ensino fundamental, mas tais reflexões são necessárias a todos os níveis da Educação Básica. Um exemplo dessa configuração está no ponto que se refere às concepções de literatura e suas implicações apenas para o nível fundamental. A ementa só menciona de maneira geral o ensino de literatura quando aborda os pontos metodológicos como a elaboração de materiais e projetos e os processos de avaliação, há então uma oscilação no que se refere aos segmentos de ensino entre os itens da ementa que podem comprometer o alcance das reflexões pretendidas.

Sobre o papel do professor, a ementa o caracteriza em sua função de mediador do processo de leitura da obra literária. Tal perspectiva adotada pela ementa da disciplina está em conformidade com as orientações do paradigma da formação do leitor conforme os paradigmas do ensino da literatura analisados por Rildo Cosson (2020). O autor atenta para a polissemia do termo “mediador” como característica do papel do professor. Nesse

sentido, com o uso desse termo, há tanto um reconhecimento pelo professor da autonomia e da participação do leitor frente às leituras dos textos literários quanto à ideia dos afazeres do professor como quem se coloca como “um elo entre o texto e o leitor” (COSSON, 2020, p. 141). Diante disso, a função do professor mediador passa pela sua própria formação como leitor, uma vez que tal característica é fundamental para atingir seu objetivo de formar leitores na escola.

Além disso, a ementa aborda os textos literários atrelados ao trabalho do professor no cotidiano da sala de aula, em especial quando menciona o critério da pluralidade para a seleção das obras literárias a serem abordadas em sala de aula. As menções às obras literárias tradicionais, contemporâneas e representativas das perspectivas multiculturais, continuam a compreender a literatura em seu aspecto de aplicação na sala de aula. Há também a menção ao ensino das literaturas africanas e indígenas, como forma de obedecer à orientação da Lei nº 11. 645 que torna obrigatório a inserção do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos contextos de ensino.

Em outro item “ler e escrever literatura na escola: em torno da experiência estética” percebemos que a inovação que caracteriza a criação de um espaço para a escrita do texto literário na escola apresenta uma percepção incompleta, pois demonstra pouca visibilidade a escrita reflexiva sobre a literatura. Nesse caso, a ideia de literatura apenas como experiência estética não contempla que a literatura também é conhecimento. Dessa forma, as menções abordam aspectos como o lugar do cânone, das literaturas africanas e indígenas além das mediações interartísticas como parte da preocupação de formar o leitor, acrescidos da experiência estética na leitura e produção de textos literários, mas a leitura das obras literárias não ganha o mesmo destaque que a preocupação com a abordagem do seu ensino. No entanto, em outro ponto da ementa, a menção ao lugar da “leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico” indica reconhecimento do papel da leitura literária na formação do aluno como sujeito sócio-histórico, ou seja, localizado no tempo e no seu espaço social, o que possibilita a abordagem das várias questões sociais que perpassam a vida escolar, a exemplo das dissidências sexuais e de gênero.

Passamos agora à antiga ementa da disciplina “Literatura Infanto-juvenil” como era nomeada na matriz curricular anterior:

EMENTA: Considerações sobre a especificidade da literatura infantil. Relação texto e ilustração. Memória e formas de narrar no passado e no presente. Literatura e performance: gêneros orais e gestualidade. Aproximações entre

poesia e infância. O clássico em adaptação e transcrição. Experiência estética e afetividade na infância e na adolescência. Proposições metodológicas para elaboração de material didático (PROFLETRAS, 2013).

Nessa primeira configuração da disciplina, apesar do rótulo Literatura Infanto-Juvenil, o que se observa é uma atenção maior para a literatura infantil. A literatura juvenil é admitida implicitamente apenas no penúltimo item a partir da menção a experiência estética e a afetividade na adolescência. Aparentemente, a literatura infantil é que é mais diretamente abordada em itens como “considerações sobre a especificidade da literatura infantil”; “relação texto e ilustração”; “o clássico em adaptação e transcrição”. Possivelmente tal configuração está relacionada a um alinhamento à ementa da disciplina “Literatura e Ensino” devido ao fato de que na ementa anterior só se fale de ensino fundamental. Além disso, em seu conjunto, a literatura é considerada em relação ao seu ensino atrelada a elaboração de material didático como também à memória, a afetividade e a performance. Não é sem razão, portanto, que Rodrigues e Santos concluem que a instrumentalização do texto literário é evidente nessa proposta a partir de “estudos que privilegiem informações descontextualizadas e/ou **reflexões sobre** a literatura em detrimento da **leitura da** literatura” (RODRIGUES; SANTOS, 2015, p. 97, grifos dos autores).

Agora passamos a ementa atual do componente curricular “Literatura Infantil e Juvenil” (COD. MPL1011).

EMENTA: Trajetória da Arte literária para crianças e adolescentes: meios e formas de comunicação autor/leitor/texto mediados pelo professor. Gêneros de base oral: a gestualidade e a performance na transmissão\leitura e na recepção da obra literária: impactos na trajetória da formação leitora. Afetividade e Literatura: inter-relações possíveis na abordagem aos gêneros lírico, narrativo e dramático na sala de aula do Ensino Fundamental. Múltiplas formas de releituras de obras clássicas (paródia, adaptação, transcrição, etc) e sua inserção na sala de aula. A literatura infantil e juvenil contemporânea e os níveis de leitura aplicáveis no Ensino Fundamental. A relação texto e ilustração na Literatura infantil e infantojuvenil. Técnicas e estratégias da criação literária para jovens leitores na atualidade (intertextualidade, metaficção, paródia, polifonia, etc.) e seus efeitos de sentido. Expressões literárias indígenas e afro-descentes no universo literário infantil e infantojuvenil brasileiro: temas e propostas estéticas. Proposições metodológicas para elaboração de material didático e de projetos para a leitura literária infantil e infantojuvenil na escola (PROFLETRAS, 2018, p. 59).

Novamente a extensão da ementa nos chama a atenção, sendo que dessa vez o detalhamento chega a exemplificar os dados em parêntese, algo excessivo e pouco adequado quando se trata de ementas. Também algumas escolhas vocabulares soam estranhas, como quando se menciona a “trajetória da Arte literária para crianças e

adolescentes”, o que seria ‘Arte literária’? Por que a escolha por uma inicial maiúscula? A Arte literária é distinta da Literatura? Indica-se com essa nomeação uma história ‘estética’ da literatura daí a renomeação de Arte literária?

Outro ponto está na escolha pelo uso do termo “trajetória” como uma forma ‘envergonhada’ de considerar o saber historiográfico das literaturas infantil e juvenil. Tal configuração sugere uma tentativa de dissociação da ideia de ensino tradicional da historiografia literária. No entanto, de uma forma ou de outra, a historiografia das literaturas infantil e juvenil é importante e mascarar-la com uma expressão algo ambígua não resolve a questão. Já a mudança na nomeação da disciplina, anteriormente denominada “Literatura Infanto-Juvenil”, agora é denominada “Literatura Infantil e Juvenil” decorre de uma realocação dos dizeres que indica uma possível atenção às especificidades da Literatura Infantil e da Literatura Juvenil, ainda que ocupem o mesmo componente curricular.

A ênfase na perspectiva do ensino, em especial nas questões didático-metodológicas continua nesta disciplina em relação à disciplina “Literatura e Ensino” em pontos como: “A literatura infantil e juvenil contemporânea e os níveis de leitura aplicáveis no Ensino Fundamental”; “Proposições metodológicas para elaboração de material didático e de projetos para a leitura literária infantil e infantojuvenil na escola”. Outras menções aparentemente sinalizam abranger conhecimentos acerca de aspectos textuais em relação à aplicabilidade em sala de aula. O item “Afetividade e Literatura: inter-relações possíveis na abordagem aos gêneros lírico, narrativo e dramático na sala de aula do Ensino Fundamental” demonstra uma visão tradicional dos gêneros literários, inserindo-os em um contexto restritivo de afetividade que nos leva a indagar o que seriam texto literários afetivos ou textos literários que podem ser inter-relacionados à afetividade enquanto um contexto específico para os gêneros literários. O item “Múltiplas formas de releituras de obras clássicas (paródia, adaptação, transcrição, etc) e sua inserção na sala de aula” chega a pormenorizar os exemplos até o uso de “etc” e repete um contexto restritivo ao limitar às obras clássicas procedimentos de retextualização que perpassam o discurso literário como um todo. Há também itens que se referem mais diretamente à Literatura como um conjunto de textos ou repertório textual: “A relação texto e ilustração na Literatura infantil e infantojuvenil”; “Técnicas e estratégias da criação literária para jovens leitores na atualidade (intertextualidade, metaficção, paródia, polifonia, etc.) e seus efeitos de sentido”; “Expressões literárias indígenas e afro-descentes no universo literário infantil e infantojuvenil brasileiro: temas e propostas estéticas”. Tais aspectos

exigem uma postura de (re)visão teórica, crítica e de leituras das obras literárias em questão que o Programa não oferece em sua grade curricular.

Na antiga ementa da disciplina “Leitura do Texto literário” constava:

EMENTA: Concepção de literatura e seu ensino. O ensino da literatura como experimentação: entre a leitura e a crítica. Processos de hibridização dos gêneros. O livro e o leitor: prazer e conhecimento. Práticas pedagógicas direcionadas à formação do leitor do texto literário. Proposições metodológicas para elaboração de material didático (PROFLETRAS, 2013).

Nessa disciplina, o enfoque no ensino da literatura se faz presente na maioria dos itens apesar de sempre ter existido entre as disciplinas do Profletras outro componente curricular que prioriza tais aspectos, como destacam Rodrigues e Santos. Nessa ementa há itens que se concentram sobre perspectivas metodológicas como “concepção de literatura e seu ensino”, “práticas pedagógicas direcionadas à formação do leitor do texto literário”; “proposições metodológicas para elaboração de material didático”. Os itens que mencionam diretamente a literatura o fazem a partir de um foco no texto literário de modo tradicional como demonstra a identificação do livro nesse processo: “O livro e o leitor: prazer e conhecimento”. Na análise dessa ementa, Rodrigues e Santos concluem que a literatura não é considerada como arte institucionalizada e que sua visão como “conjunto de textos” “tem papel central na tão proclamada atual crise do ensino de literatura: tanto no que se refere à formação do aluno do Profletras, quanto à aprendizagem do aluno que ele irá formar” (RODRIGUES; SANTOS; 2015, p. 97).

A ementa atual da disciplina “Leitura do Texto literário” (COD MPL1012), que depois da reconfiguração do currículo do programa se tornou optativa no quadro de disciplinas ofertadas pelo Profletras, tem o seguinte conteúdo:

EMENTA: Conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários no Ensino Fundamental. A formação do leitor literário - passos essenciais no Ensino Fundamental: o gosto, o hábito e a fruição. As (re)interpretações de obras literárias e sua leitura em sala de aula. As relações obra/leitor/autor/contexto em leituras mediadas pelo professor do Ensino Fundamental. Leitura individual e leituras coletivas: os jogos simbólicos do texto literário. As estratégias e os recursos escriturais contemporâneos da literatura para jovens leitores. Proposições metodológicas para elaboração de material e de projetos voltados à leitura do texto literário na escola (PROFLETRAS, 2018, p. 62).

Em conformidade ao título, alguns itens da nova ementa direcionam-se à formação do leitor literário na escola: “Conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários no Ensino Fundamental”; “A formação do leitor literário - passos essenciais no Ensino Fundamental: o gosto, o hábito e a fruição”. Embora a ementa mencione a

especificidade da formação de leitores literários na escola, sua preocupação recai sobre aspectos que não constituem tal especificidade, como por exemplo: os conceitos atuais de leitura (sem especificar a leitura literária do texto literário), o gosto, o hábito e a fruição (aspectos ligados a formação do leitor em geral).

Em outros itens são mencionados aspectos relacionados à composição literária e ao circuito literário: “As (re)interpretações de obras literárias e sua leitura em sala de aula”; “As relações obra/leitor/autor/contexto em leituras mediadas pelo professor do Ensino Fundamental”. Nesse caso, há uma sobredeterminação pedagógica sobre tais aspectos que são literários. Identificamos tanto o circuito literário quanto as (re)interpretações de obras literárias e sua leitura presos ao trabalho do professor na sala de aula do ensino fundamental.

Diante das disciplinas da área da literatura presentes na matriz curricular do Profletras, compreendemos como característica central a ênfase no pedagógico, no fazer em sala de aula. Em nosso entendimento, tal ênfase termina por tornar secundário o conhecimento teórico e crítico da área da literatura em prol de uma preocupação sobre o “como ensinar”. Um exemplo disso é a insistência nas ementas das três disciplinas da área da literatura na orientação sobre proposições metodológicas para elaboração de materiais didáticos. Fica implícita a pressuposição de que os conhecimentos teóricos e críticos acerca da área da literatura já foram (ou deveriam ter sido) apropriados e atualizados pelos professores de língua portuguesa do ensino básico, de modo que não constituiria prioridade na formação ofertada pelo Profletras. No entanto, sabemos que a formação (inicial e continuada, e no contexto da pós-graduação em nível de mestrado acadêmico ou profissional) do docente de literatura demanda uma variedade de reflexões que abarcam desde os saberes que envolvem a literatura do ponto de vista da teoria, da crítica e da historiografia, além de um repertório de leituras literárias, até as possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sala de aula. Priorizar uma ou outra dessas perspectivas é uma postura que desconsidera a necessidade de uma tríplice formação do professor de literatura: leitor literário, educador e pesquisador, como descrita por Cosson (2021). Tal postura não se restringe ao Profletras, mas também se observa no mestrado acadêmico, que priorizaria os conhecimentos teóricos e a formação enquanto pesquisador. No caso do mestrado profissional, o que se enfatiza são as metodologias de ensino.

Em defesa dessa ênfase no pedagógico, Germana Sales e Mirian Zappone, esclarecem que:

A discussão sobre como e por quê ensinar literatura na escola só pode resultar positivamente na formação de docentes que atuarão no ensino fundamental, fase de escolarização na qual os estudantes mais leem, e momento que permite ao docente uma ação mais enfática na formação do leitor e do leitor literário (SALES; ZAPPONE, 2020, p. 199).

A afirmativa das autoras compreende a necessidade de se discutir o ensino de literatura também no ensino fundamental aparentemente em contraste com a ênfase dada ao ensino médio nos cursos de Letras, por conta da existência de uma disciplina própria que agora, aliás, praticamente deixou de existir nos diversos sistemas de ensino do país.

Nessa mesma direção, Ana Crélia Dias e Fernando Maués afirmam que “a defesa da literatura no currículo do Profletras passou a ser uma fala recorrente, reconhecida, sobretudo, no que significou para certa militância em relação ao tangenciamento da literatura na escola, sobretudo no Ensino Fundamental” (DIAS; MAUES; 2019, p. 131). O desafio de pensar a literatura no contexto da educação básica, mesmo entre professores de Literatura que participaram do Profletras desde o início, apresentou-se em dois aspectos: “a ausência de repertório teórico para iluminar as discussões nesse novo cenário e a dificuldade de sair das especificidades de pesquisa” (DIAS; MAUES; 2019, p. 129). Apesar disso, os autores concluem que o percurso do Profletras não só inseriu a leitura do texto literário no horizonte pessoal e profissional dos professores, mas também promoveu autonomia deles diante dos currículos e materiais didáticos disponíveis nas escolas. É por isso que os autores defendem que o percurso do Profletras vem sendo “uma longa, contínua e pouco cartesiana experiência de aprendizagem” (DIAS; MAUÉS, 2019, p. 142).

Outro ponto levantado por Zappone e Sales (2020) diz respeito à influência que o Profletras pode exercer junto aos cursos de Letras no que tange à formação docente:

A introdução das discussões sobre o ensino de literatura patrocinada pelo Profletras pode ser bastante frutífera, também, no âmbito do ensino superior, à medida que tais discussões podem levar a mudanças nas próprias matrizes curriculares das licenciaturas em Letras (SALES; ZAPPONE, 2020, p. 199).

Em seu comentário, Sales e Zappone (2020) supõem que nas matrizes curriculares dos cursos de Letras não se tem preocupação com o ensino de literatura e que o Profletras teria o benefício extra de influenciar retroativamente a formação do professor de língua portuguesa e literatura nas licenciaturas.

Concordando parcialmente com as autoras, o relato de diferentes autores (Dias e Maués, 2019; Cosson, 2013) sobre o desprestígio da formação pedagógica nas licenciaturas em Letras evidencia a demanda por uma formação docente que reconheça a

literatura e os saberes que a envolvem com o propósito de formar professores de literatura leitores literários. Dessa forma, como se pode também depreender dos últimos autores citados, existe uma preocupação de que as discussões sobre o ensino de literatura atentem para os sentidos da presença da literatura na escola sem tangenciá-la nem a compreender como “escada ou um instrumental dispensável para o ensino e o aprendizado da língua” (RIBEIRO, 2014, p. 1521).

Diante desse cenário, é preciso reconhecer tanto os aspectos metodológicos, quanto teóricos e críticos da literatura. As disciplinas relacionadas à literatura do Profletras têm o desafio de favorecer tal processo de formação. De acordo com João Biella (2015), um dos objetivos dessas disciplinas é aproximar os professores-mestrando de uma bibliografia acerca do letramento literário. Em suas reflexões, Biella afirma que o professor de língua portuguesa quando se reconhece como professor de literatura deve “resolver as problematizações sobre qual concepção de literatura escolher para o ensino fundamental, optando por aquela pautada pela leitura literária em sua natureza de recepção, reforçando assim a qualidade transitiva da experiência estética” (BIELLA, 2014, p. 2).

Outro ponto de reflexão acerca das disciplinas ligadas à literatura no Profletras é apontado por Margarida Corsi (2017). Ao discorrer sobre os trabalhos realizados durante três anos da disciplina “Leitura do texto literário” na Universidade Estadual de Maringá, a autora afirma que “há um crescente interesse do docente de Língua Portuguesa para desvendar outras esferas de ação da literatura” (CORSI, 2017, p. 193). Ainda de acordo com a autora, a leitura literária tem função basilar para que o professor conheça e selecione as obras a serem abordadas em suas aulas, pois é a partir dessa base que os professores poderão promover o letramento literário e, assim, contribuir para uma formação cultural, histórica, literária do leitor.

Diante disso, lembramos a posição de Rodrigues e Santos (2015) em sua análise das ementas das disciplinas oferecidas pelo Profletras relacionadas à literatura. De acordo com os autores, a proposta do programa em sua primeira configuração curricular era que o professor-mestrando soubesse ensinar, não se importando se ele realmente sabe o que ensinar. A crítica dos autores está direcionada para o modo de tratar a escolarização da literatura “sem antes ou de modo concomitante tratar da literatura propriamente dita, compreendendo a análise de obras literárias elencadas em um repertório mínimo, e os estudos literários” (RODRIGUES; SANTOS, 2015, p. 95). Os autores compreendem que

a leitura das obras literárias é uma forma de romper com a perspectiva que estuda a literatura sempre *em função de*.

Em suma, a presença da literatura na matriz curricular do Profletras demonstra a abertura do programa para as reflexões sobre o ensino de literatura no ensino fundamental de acordo com o objetivo de formar leitores literários almejado pelos professores que atuam nesse segmento de ensino. Lembramos, porém, que para formar o leitor literário - que parece ser um ponto crucial elencado pelas ementas das disciplinas de literatura oferecidas pelo Profletras - não basta olhar para a questão pedagógica, também “é preciso refletir particular e especificamente sobre a literatura enquanto saber e prática” (COSSON, 2019, p. 32).

Nesse sentido, alguns aspectos precisam de atenção no conjunto das três disciplinas do Profletras que mantêm relação com a literatura. Em primeiro lugar, um ponto que merece atenção refere-se ao espaço restrito direcionado aos conhecimentos teóricos ligados à literatura. Em comparação com as outras disciplinas disponíveis no catálogo de disciplinas, faltam componentes que demarquem a (re)visão de conhecimentos quanto às teorias da literatura. Rosemere Silva (2016), por exemplo, atenta para a desproporcionalidade com relação ao estudo da literatura frente à ênfase ao estudo da linguística. A autora identifica, na proposta do Profletras, uma incidência acentuada para a formação docente a partir do ensino linguístico de língua portuguesa que deixa o ensino de literatura em segundo plano. Com efeito, no conjunto de disciplinas apenas 17,6% das disciplinas ofertadas pelo currículo do Profletras mantêm relação com a literatura.

Além disso, como já vimos, elas não só apenas ocupam um menor espaço na carga horária, como também todas compartilham o direcionamento a aspectos metodológicos do ensino da literatura. A corroborar isso se tem a recomendação de proposições para elaboração de materiais didáticos em todas as disciplinas voltadas para a literatura. Essa orientação é unânime nas ementas dessas três disciplinas. Já no conjunto geral das disciplinas ofertadas pelo Profletras esta orientação se expande para parte das disciplinas que se relacionam com questões da linguística, com algumas adaptações de uma disciplina para a outra. Ao todo, 55,56% dos componentes curriculares ofertados pelo programa possuem essa recomendação pedagógica, demarcando a importância dada à produção didática tanto na área da linguística quando na área da literatura.

O contraste entre as duas áreas, aliás, mostra que se falta reflexão teórica para a literatura o mesmo não acontece com a linguística. Tanto antes como depois da

reconfiguração do programa, é oferecida uma disciplina que contempla especificamente teorias da linguagem: “Gêneros discursivos e/ou textuais nas práticas sociais” cuja ementa anuncia: “Os gêneros discursivos e/ou textuais nos estudos da linguagem. Abordagens teórico-metodológicas do gênero no ensino-aprendizagem. A pesquisa em sala de aula com gêneros discursivos e/ou textuais” (PROFLETRAS, 2018). Nesse caso, a teoria dos gêneros discursivos e/ou textuais está localizada entre os estudos da linguagem para que só depois sejam contemplados os aspectos da sua relação com o ensino. Nessa ementa, podemos perceber que a ênfase no ensino dos gêneros discursivos e/ou textuais é posposta ao panorama dos estudos sobre tal teoria. Daí que se pode inferir certa resistência nas formulações do currículo do programa a respeito do saber teórico sobre a literatura, pois na reformulação feita em 2018 as três disciplinas da área continuam seguindo as mesmas orientações das ementas anteriores, apesar de agora obterem maior detalhamento.

Outro aspecto a ser observado diz respeito justamente ao detalhamento das ementas das três disciplinas ligadas à literatura. Observamos que ao esmiuçar cada item as ementas se aproximam da configuração de um plano de ensino que termina por limitar os rumos dos componentes ofertados. Aparentemente, esse excesso de dirigismo ocorre como se a função de transformar a ementa em um plano de ensino não pudesse ser confiada ao professor. Além disso, as ementas repetem os mesmos conteúdos (A formação do leitor; O professor mediador; As (re)interpretações e (re)leituras de obras literárias) apenas os adaptando às especificidades da literatura infantil e juvenil e à leitura do texto literário.

É ainda importante atentar para o segmento de ensino ao qual as disciplinas majoritariamente se dirigem. O segmento do ensino fundamental delimitado nas ementas das disciplinas em diversos momentos é o mesmo que aparece na apresentação do programa no *site* oficial do Profletras. Entretanto, em seu regimento interno, o Art. 1º do Capítulo I que trata das finalidades do programa explicita que o Profletras “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica” (PROFLETRAS, 2021). Já no documento de criação do programa pela CAPES é especificado o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) na caracterização da área de concentração “Linguagens e Letramentos”. Tais variações têm como consequência um caráter contraditório não só entre diferentes documentos oficiais do Profletras, como também na apresentação do programa no *site* oficial e nas ementas das disciplinas. Dessa forma, identificamos uma instabilidade na matriz curricular do Profletras quanto ao nível

de ensino a que se dedica a formação do programa, pois se há menções isoladas a Educação Básica, o que prevalece no conteúdo das disciplinas é um direcionamento ao Ensino Fundamental. Uma vez que a Educação Básica abrange as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a preferência ou predominância do Ensino Fundamental termina por restringir o alcance das ementas.

Em suma, em relação à matriz curricular do Profletras, ressaltamos que, apesar da reconfiguração realizada, a literatura ainda ocupa um espaço secundário no programa. Por um lado, isso acontece porque, quando comparada com a área de linguística, a carga horária da área de literatura é desproporcionalmente inferior. Por outro, porque continuam sem serem atendidas as demandas quanto ao repertório de leitura de obras literárias dos alunos e a (re)visão teórica e crítica dos saberes do campo literário. A rigor, a revisão das ementas das disciplinas da área da literatura contemplou apenas um escopo mais extenso de perspectivas sobre a escolarização da literatura. Tal detalhamento pode até ser relevante, mas está longe de atender à formação necessária de um professor de literatura capaz de promover o letramento literário na escola.

2.2 A literatura como objeto de estudo das propostas de intervenção do Profletras

As propostas de intervenção no ensino de literatura presentes nos TCFs do Profletras respondem, como vimos no capítulo anterior, a uma necessidade dos professores-mestrando em atender as problemáticas de suas realidades de ensino nesta área, conforme apontado por Maués e Santos (2016). Alguns pesquisadores têm se voltado para tal especificidade dos trabalhos de conclusão do programa buscando analisar suas características e o que informam sobre o ensino da literatura na escola.

Luiza Helena da Silva e Márcio de Melo (2018), em estudo sobre a organização e orientação teórica das propostas de intervenção do Profletras com foco em literatura, concluem que há uma grande convergência entre os autores-mestrando que tratam da formação do leitor de literatura. Além disso, os autores ressaltam uma preocupante aproximação com os estudos em torno da leitura numa perspectiva de leitura sociointeracionista ou dos gêneros discursivos ainda que o texto selecionado para as atividades das propostas de intervenção pertença ao campo literário. Tal postura evidencia a ausência de uma concepção de literatura que contemple a especificidade literária. No que diz respeito à seleção dos textos literários, de acordo com os autores, as propostas de

intervenção do programa revelam uma negociação entre professores-orientadores e alunos-mestrando sobre “o que ler e como ler, tendo um pé nos objetivos da escola, outro no querer do aluno” (SILVA; MELO; 2018, p. 101). Nesse sentido, conforme os autores, há conscientização por parte dos professores-mestrando sobre a necessidade de se aproximar do campo de interesse do aluno para que a partir daí possam introduzir outras obras literárias no processo de formação do leitor literário.

Por sua vez, Adriana Precioso e Rosana Silva (2016), ao se debruçarem sobre as propostas interventivas desenvolvidas por professores-mestrando do Profletras na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – Sinop), concluem que o Profletras “impulsionou os estudos na área do letramento literário, na medida em que tem propiciado a discussão teórica e metodológica do ensino da literatura e tem desenvolvido práticas interventivas no contexto escolar” (PRECIOSO; SILVA, 2016, p. 279). As autoras afirmam também que as propostas desenvolvidas no Profletras evidenciam que o ensino de literatura é um caminho de “muitos obstáculos a serem transpostos (...) rumo a uma mudança significativa na forma de pensar, de planejar e de desenvolver as aulas de literatura” (PRECIOSO; SILVA, 2016, p. 280). As autoras dizem ainda que nesse processo predominam as “aulas de reconstituição identitária do leitor” (PRECIOSO; SILVA, 2016, p. 280). Dessa forma, de acordo com as autoras, as práticas interventivas no ensino de literatura analisadas demonstram um interesse dos professores-mestrando pelo foco na identidade do leitor, sua subjetividade e sua identidade cultural no processo de formação leitora. De acordo com Precioso e Silva, o foco das aulas não é mais exclusivamente o conteúdo linguístico ou literário, mas a reconstituição da identidade do leitor em suas experiências de leitura literária.

Em consonância com esse pensamento, Renata Zucki e Gilmei Fleck (2018) concluem que a leitura literária “é capaz de proporcionar tanto o mergulho em uma determinada cultura quanto ultrapassar os limites que nela se encontram para, assim, expor outras perspectivas sobre temas, personagens e ideologias” (ZUCKI; FLECK, 2018, p. 57). Dessa forma, conforme os autores, o trabalho com a literatura por meio dos contatos com os textos literários pode desenvolver o gosto pela leitura e a consciência crítica. Essa possibilidade, destacamos, contempla o trabalho com obras literárias que apresentam temáticas sociais em uma perspectiva de desnaturalização dos padrões construídos historicamente no interior das culturas, como se pretendem os trabalhos com obras literárias que tematizam dissidências sexuais e de gênero. Além disso, Zucki e Fleck compreendem que a escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e

sistematizada com base em uma teoria que “sustente tanto seus objetivos e suas perspectivas quanto suas ações metodológicas” (ZUCKI; FLECK, 2018, p. 77). Conforme os autores, em sua proposta de intervenção com a literatura infantil, a orientação teórica da Estética da Recepção, do dialogismo e da intertextualidade favorece “os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica” (ZUCKI; FLECK, 2018, p. 77).

Para Cosson (2019), o conjunto dos trabalhos de conclusão do Profletras evidencia um comprometimento ímpar dos professores com a literatura, mas esse compromisso não deveria ser exclusivamente de ordem metodológica, mas também de ordem conceitual e crítica acerca dos pontos que constituem a literatura como linguagem. Nesse sentido, defende o autor, faz-se necessário espaço para refletir sobre a contribuição que a literatura pode oferecer enquanto linguagem que diz respeito a uma variedade de produções e suas especificidades de produção e recepção quando o objetivo são práticas que efetivem o letramento literário na escola. De tal forma que se fortaleça a compreensão “de que a literatura é fundamental não apenas para a vida escolar, mas também para a formação do cidadão, oferecendo a cada um de nós e à comunidade de leitores a que pertencemos as palavras com as quais interpretamos o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2019, p. 37). De acordo com Cosson, o comprometimento dos professores-mestrandos com a literatura explicitado nas propostas de intervenção do Profletras é algo positivo, pois tal constatação oferece indícios acerca da importância da literatura na formação escolar, social, cidadã e humana entre o público-alvo do programa.

Neste capítulo identificamos a presença da literatura no currículo do Profletras através das ementas de três disciplinas ligadas a esta área. Nesse contexto, a presença do componente curricular “Literatura e Ensino” entre as disciplinas obrigatórias comprova o espaço da escolarização da literatura no processo de formação dos professores-mestrandos no programa. Esse espaço é também confirmado pelas disciplinas optativas “Literatura Infantil e Juvenil” e “Leitura do Texto Literário”. No conjunto, porém, a carga horária dessas três disciplinas ainda é bastante inferior àquela que é dedicada à linguística.

Percebemos que diversos autores (COSSON, 2019; DIAS; MAUES, 2019; SILVA, 2016; CORSI, 2017) se unem na defesa do lugar da literatura na matriz curricular do Profletras. A demanda por esse lugar no currículo do programa e nas pesquisas desenvolvidas pelos professores-mestrandos visa ampliar e aprofundar reflexões sobre a literatura e seus saberes durante o processo de formação do Profletras a fim de que

favoreçam intervenções nas salas de aula da Educação Básica com o objetivo de formar o leitor literário.

Nesse sentido, a reconfiguração do currículo inicial do programa parece reconhecer que subestimou o campo da Literatura. Contudo, essa reconfiguração curricular foi, não apenas, tímida em termos de carga horária, como também se ateve ao detalhamento de aspectos que concernem à relação entre Literatura e ensino, deixando de fora os saberes referentes ao escopo teórico, crítico e historiográfico da literatura, assim como um repertório de obras literárias, tal como evidenciado por vários autores (COSSON, 2019; SILVA; MELO, 2018; PRECIOSO; SILVA, 2016; RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Em suma, o ensino de literatura na escola exige dos professores de literatura uma formação que abarque tanto as questões metodológicas, como enfatizado no currículo e nas pesquisas dos alunos do Profletras, quanto reflexões acerca dos saberes específicos da área e um repertório consolidado de obras literárias. É para entender melhor essa demanda que em nosso próximo capítulo vamos atentar para os aspectos que dizem respeito ao ensino de literatura de modo geral.

3 LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

O compromisso com a literatura demonstrado pelos professores-mestrandos do Profletras, ao elaborarem suas propostas de intervenção no ensino de literatura, exige atenção especial sobre aspectos pertinentes às relações entre literatura e educação. Buscaremos neste capítulo refletir, em primeiro lugar, sobre uma concepção de literatura e uma função, seguido do ensino de literatura em geral. Em seguida, trataremos das perspectivas sobre a leitura literária na escola. Por fim, nos debruçaremos sobre os paradigmas do ensino da literatura, com ênfase sobre o paradigma social-identitário que, entre os paradigmas do ensino da literatura, orienta ou, pelo menos, demonstra maior proximidade com os objetivos das propostas de intervenção no ensino da literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero do Profletras.

3.1 Literatura: concepção e função

É sabido que a concepção de literatura varia em conformidade com os diferentes períodos históricos e os contextos socioculturais. Frente às disputas acerca da ideia de literatura, referenciamos a concepção de literatura no letramento literário como paradigma do ensino da literatura elaborada por Cosson (2020). O autor argumenta que a literatura deve ser concebida como uma linguagem, pois “trata-se de uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós” (COSSON, 2020, p. 176). Diante disso, o autor compreende que a literatura não é exclusivamente um “conjunto de textos” composto por determinados recursos linguísticos ou estilísticos, mas essa “linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177). Assim, nessa concepção, percebemos a literatura enquanto linguagem a qual podemos nos apropriar em prol da construção de nosso mundo simbólico.

Dessa forma, concordamos com o autor acerca do princípio de que a literatura promove a (re)construção simbólica do mundo e dos sujeitos, o que a tem instituído historicamente no interior das culturas como atividade que mantém relação inalienável

com a condição humana. Conforme Cosson, “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2006 [2020], p. 16). Nesse sentido, é devido ao seu caráter específico que a literatura desempenha tanto uma função formativa quanto um papel humanizador, segundo Cosson (2006 [2020]) e Antonio Candido (1995), respectivamente.

Em primeiro lugar, de acordo com Cosson, a literatura revela-se enquanto prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita. Para o autor, as experiências literárias “são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2006 [2020], p. 17). A partir disso, Cosson argumenta que a literatura, por ter sua materialidade na palavra e seu veículo predominante na escrita, torna o mundo compreensível e permite que se diga o que não sabemos expressar, pois é na leitura e na escritura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.

Em se tratando do papel humanizador, Candido afirma que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256). Nessa linha de pensamento, o autor argumenta que a literatura corresponde a um bem incompressível, isto é, um bem que não pode ser negado a ninguém.

A respeito desse argumento de Candido, é importante ressaltar que humanização não equivale à docilidade ou a uma forma de tornar as pessoas melhores segundo uma visão moralizante de sujeito e da literatura, pois para o autor a literatura não é uma aventura inofensiva. Em outras palavras, o papel humanizador da literatura não se dá por via de uma preocupação ética anterior à obra, mas sim devido a seu caráter enquanto construção. Nesse sentido, a literatura proporciona ao sujeito a possibilidade de vivenciar dialeticamente os conflitos do mundo e de si mesmo através de três faces distinguidas por Candido da seguinte forma:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

No pensamento de Candido é a atuação dessas três faces que promove o efeito das produções literárias, mas o primeiro aspecto ganha destaque como determinante para tal

efetivação. Assim, para o autor, o efeito das produções literárias depende da forma que lhes dá existência, isto é, o poder humanizador advém da literatura enquanto construção que ao organizar as palavras leva os sujeitos a se organizarem e a organizar seu mundo simbólico. Nesse sentido, a literatura “não corrompe nem edifica, (...), mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244). Dessa forma, para Candido, não estão excluídos os aspectos paradoxais do papel humanizador, nem as perturbações das normas e riscos de conflitos do contato com a literatura especialmente quando pensamos sua relação com a educação em contextos formais de ensino.

Nesse contexto é importante considerar também a contribuição de Lourival Holanda (2019) no que se refere a forma como a literatura enquanto linguagem é capaz de nos libertar de certos condicionamentos mentais, o que aponta para um mundo menos limitador. Segundo o autor, “é pela linguagem que o poeta repropõe o sonho social. Uma sociedade precisa de seus poetas (claro: incluem-se aqui os grandes textos, os grandes romancistas): para impedir a esclerose do corpo social” (HOLANDA, 2019, p. 44). Assim, o pensamento de Holanda assinala a importância da literatura enquanto “canto ao possível”, sendo necessário, em tempos difíceis, “preservar sua função de guardião das senhas da esperança” (Idem).

Diante disso, lembramos o quanto a literatura abarca o diverso no poema “VI” entre os “poemas aos homens do nosso tempo”, publicados na obra *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão* ([1974] 2017), de Hilda Hilst:

VI

Tudo vive em mim. Tudo se entranha
 Na minha tumultuada vida. E porisso
 Não te enganas, homem, meu irmão,
 Quando dizes na noite que só a mim me vejo.
 Vendo-me a mim, a ti. E a esses que passam
 Nas manhãs, carregados de medo, de pobreza,
 O olhar aguado, todos eles em mim,
 Porque o poeta é irmão do escondido das gentes
 Descobre além da aparência, é antes de tudo
 Livre, e porisso conhece. Quando o poeta fala
 Fala do seu quarto, não fala do palanque,
 Não está no comício, não deseja riqueza
 Não barganha, sabe que o ouro é sangue

Tem os olhos no espírito do homem
 No possível infinito. Sabe de cada um
 A própria fome. E porque é assim, eu te peço:
 Escuta-me. Olha-me. Enquanto vive um poeta
 O homem está vivo.
 (HILST, [1974] 2017, p. 290-291).

Esses versos nos remetem a quanto a relação com o outro é constitutiva dos sujeitos. Essa relação está presente na forma como a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem (PAULINO; COSSON, 2009).

Em suma, compreendemos a literatura, tal como concebida por Cosson (2020), como uma linguagem que usa a linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos promovendo uma formação específica. Dessa maneira, através das experiências com a literatura, os sujeitos se formam como sujeitos da linguagem e (re)constroem seu mundo simbólico. Além disso, outro aspecto importante da literatura é o seu papel humanizador, como afirma Candido. Importante salientar que a humanização promovida pela literatura decorre da atuação de suas três faces (enquanto construção, enquanto forma de expressão e enquanto forma de conhecimento). Consideramos ainda importante a posição de Holanda no que se refere a potencialidade da literatura enquanto linguagem em proporcionar o alargamento das possibilidades “do real”. É nesse sentido que a literatura oportuniza ao sujeito a possibilidade de vivenciar dialeticamente seu mundo simbólico através da experiência com a ordenação das palavras.

3.2 O ensino da literatura

De acordo com autores como Regina Zilberman (2008), Rildo Cosson (2006 [2020]) e Roberto de Souza (2014), as relações entre literatura e educação têm uma longa história que antecede a existência formal da escola. Posteriormente, quando a instituição escolar como nós a conhecemos iniciou sua história, a literatura foi introduzida em seu contexto. Nesse sentido, o ensino da literatura passou por diversas transformações no decorrer dos processos históricos até os diagnósticos de crise que enfrenta atualmente.

No estudo de Souza (2014), por exemplo, são identificados ao longo das transformações históricas quatro eixos da conjugação entre literatura e educação. No primeiro deles a poesia era concebida como parte da formação cultural dos jovens. No

segundo eixo, quando a literatura, já estabelecida enquanto conceito, se coloca a serviço das particularidades nacionais, ganham hegemonia as histórias literárias no âmbito das nacionalidades. Em seguida, a literatura passa a se distanciar das perspectivas nacionais e a teoria da literatura estabelece o critério da literariedade que reserva a literatura o papel de ensinar o atributo que a constitui e distingue entre as manifestações artísticas. Já no quarto eixo, a literatura é concebida segundo sua capacidade para apreender e expressar as identidades sociais, seu papel seria o exercício de uma pedagogia política com compromisso a valorização das diferenças. Ao descrever esses quatro eixos da confluência literatura/educação – humanidades, nacionalidades, literariedade e diversidade – Souza destaca que eles não se excluem em sua hegemonia em certo período histórico, ou seja, a sucessão linear não deve ser considerada de forma restrita. Afinal, segundo o autor, pode-se verificar uma vigência de determinados aspectos de um eixo em posições secundárias em outro.

Em uma reflexão recente a respeito da presença da literatura na educação formal, José Augusto Bernardes (2021) apresenta inicialmente duas funções para a literatura: a literatura influencia a vida coletiva; e a literatura revela outra realidade. Em primeiro lugar, a influência da literatura na vida coletiva tem relação com o fluxo dessa linguagem no interior das culturas, moldando a vida dos sujeitos e construindo memória. Por sua vez, o argumento de que a literatura revela outra realidade relaciona-se com a capacidade evocativa dos textos literários. Para o autor, ao reinventar e criar realidades novas, a literatura não se limita a incorporar a realidade pré-existente, mas sim veicula no plano individual e coletivo um conhecimento relacionado ao simbólico que constrói a memória dos leitores.

O autor também apresenta cinco funções dos textos literários em contextos de ensino. Em primeiro lugar, ressalta a potencialidade formativa dos textos literários e o estímulo de descoberta para o leitor jovem que geralmente não se relaciona com a literatura em seu cotidiano. Em segundo lugar, ao abordar que a literatura educa a sensibilidade e o espírito crítico, compreende que a leitura literária requer uma aproximação de base emocional e crítica. Nesse sentido, é pelo exercício da leitura aprofundada e da interpretação que o aluno desenvolve seu espírito crítico e sua sensibilidade. Em terceiro lugar, argumenta que a literatura tem um efeito agregador. Ao ressaltar que a leitura literária promove a disponibilidade para escutar diferentes vozes, Bernardes afirma que tal traço repercute de duas formas: na regulação da memória coletiva e no espírito de alteridade. Para o autor, a literatura pode aproximar diferentes

sujeitos e diversas culturas, pois os textos literários, apesar de poder ser lidos diferentemente, compreendem referentes culturais comuns que suscitam um efeito agregador no compartilhamento das leituras literárias por leitores de diferentes idades e culturas. Além disso, o autor salienta que a literatura desenvolve a capacidade verbal. Este argumento mantém relação com o desenvolvimento da competência leitora, do alargamento das habilidades de expressão que o contato com o texto literário torna possível ao leitor literário. Por fim, compreende que a literatura facilita o acesso a outros tipos de conhecimento (artístico, filosófico, histórico etc.). Além da ideia de relacionar a literatura com outras formas de expressão artística, para o autor também é promissor reconhecer a contribuição da literatura para o acesso a outros conhecimentos como as perspectivas históricas e o pensamento filosófico.

Com isso, Bernardes defende que na escola deve-se proporcionar aos alunos a oportunidade de encontro com a literatura ainda que parte dos alunos a receba com estranheza. Nesse caso, esta estranheza deve ser aproveitada como estímulo para descobrir as potencialidades formativas da literatura na escola. Segundo o autor, é diante do paradoxo da difícil compreensão do texto literário e seus ensinamentos que o professor deve descobrir uma forma de apresentá-lo ao aluno.

Com relação aos desafios do ensino de literatura, André Galvão e António da Silva (2017) distinguem sete obstáculos acentuados pelas condições limitadoras do trabalho docente. Os autores começam pelo desafio da formação do professor. Ao abranger o preparo e a capacitação do docente, a formação inicial pode trazer obstáculos à prática docente, especialmente no que se refere ao modo como os conteúdos de literatura são ministrados nos cursos de licenciatura, especialmente quando seguem majoritariamente a historiografia literária ou tratam de modo insuficiente os conhecimentos teóricos relativos à literatura. Outra questão que se configura como desafio do ensino de literatura é a falta de prática leitora dos professores. Os autores alertam para o modo como este obstáculo limita o trabalho com a literatura em sala de aula, pois o professor precisa desenvolver sua atividade leitora para estar em condição de sugerir leituras, discutir e analisar os textos com os discentes. Afinal, a prática leitora possibilita a abertura de horizontes tanto para o professor quanto para seus alunos.

Em seguida, Galvão e Silva se voltam para obstáculos referentes às práticas equivocadas com a literatura na escola. Em primeiro lugar os autores advertem sobre o poder de censura estética que a escola exerce. Os autores entendem que ao valorizar determinadas obras literárias, a instituição escolar diminui o espaço para o trabalho com

outros autores e obras, podendo excluir a história de leitura e os gostos dos alunos. Diante desse cenário, é necessário garantir espaço na escola para conhecer diferentes textos e leituras.

Outro desafio que se une a esta perspectiva diz respeito a práticas equivocadas que prezam a introdução de clássicos da literatura sem atentar para a preparação necessária para este tipo de leitura. Os autores sublinham a importância do caminho de preparação para as propostas de leitura envolvendo os clássicos literários em contextos de ensino, pois caso não se considere o nível de letramento da turma corre-se o risco de promover a aversão a essa leitura ao invés de marcar positivamente o imaginário dos leitores em formação.

Também ligado às práticas equivocadas encontra-se o foco no contexto das obras literárias. Ao deixar de lado a literatura propriamente dita, especialmente no Ensino Médio, em favor da abordagem historiográfica da literatura limitam-se as potencialidades da leitura literária, pois conforme os autores a literatura só é vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das obras. Ressalta-se que o caminho não é a exclusão da contextualização histórica das obras literárias, mas sim o deslocamento da história literária do lugar de predominância no ensino da literatura.

Outro desafio elencado trata da análise dos textos centrada na figura docente ou nos pressupostos do livro didático. Nesse caso, os autores chamam atenção para a perspectiva pré-fabricada de análise que ao partir do livro didático ou do professor não atrai os alunos. Diante do necessário objetivo de formar no discente a capacidade de analisar os textos literários, os autores afirmam que é imprescindível que o aluno esteja no centro do processo de leitura e interpretação do texto literário. Nesse cenário cabe ao professor ouvir o que o aluno expressa e orientá-lo durante a análise e discussão dos textos literários. Por fim, há o desafio do trabalho com textos literários fragmentados. Esta abordagem acarreta a perda da noção do todo do texto que prejudica o exercício da leitura literária, pois a afasta ainda mais o aluno de sua prática.

Também preocupado com os problemas do ensino da literatura na escola, Benedito Antunes (2015) argumenta que “para convencer um jovem de que vale a pena gastar tempo com a leitura de uma obra, é preciso proporcionar-lhe experiências que valorizam a literatura enquanto construção, enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor” (ANTUNES, 2015, p. 15). Ao discutir a formação institucional do leitor literário, o autor compreende que se do ponto de vista teórico o

valor da literatura como experiência estética continua em voga existem dificuldades de se efetivar tal valorização da literatura nas práticas escolares.

O autor reconhece a dificuldade de manter a literatura viva na escola em sua natureza formativa como geradora de sentido. Esta dificuldade prática está ligada à precariedade na formação dos professores, pois, segundo o autor, cabe aos cursos superiores capacitar os docentes para o convívio inteligente e interessado com o texto literário para que, dessa forma, sua atuação profissional possa favorecer o encontro do aluno com a obra literária. Para o autor, é necessário que os cursos de Letras formem um professor capaz de assumir a posição de mediador da leitura no esquema da comunicação literária.

Acerca da repercussão de aspectos relativos à crítica literária no ensino da literatura que devem ser tratados durante a formação docente, Antunes chama atenção para a lentidão desse impacto. Logo, a tendência que centraliza o leitor como ponto de referência ainda é recente nas salas de aula. O autor considera que esta tendência favorece uma abordagem mais completa do texto literário, considerando tanto o contexto histórico quando a especificidade da obra literária. Além disso, afirma que quando a ênfase do esquema da comunicação literária é o aluno, o professor dificilmente permanece alheio como nas ocasiões em que o autor ou o texto são predominantes e cabe ao professor apresentar o autor e os aspectos históricos inculcando ao aluno essas informações. Dessa maneira, ao favorecer o encontro do aluno com a obra literária, conclui o autor, o professor será capaz de agir como leitor mais experiente, que conhece o potencial do texto literário e busca fazer com que os alunos explorem por conta própria as potencialidades da literatura.

Em síntese, podemos compreender, de acordo com o pensamento dos autores expostos brevemente acima, algumas questões importantes sobre o ensino da literatura. Em primeiro lugar, o ensino da literatura se caracteriza como um campo que passou por diversas transformações históricas. Depois, a presença da literatura na escola se justifica com base em suas funções e conhecimentos proporcionados pelas experiências de leitura literária. Uma vez que a leitura do texto literário através dos aspectos estéticos de seu caráter enquanto construção promove uma mobilização de conhecimentos e afetos, os autores concordam sobre a importância de tal experiência ser promovida na escola, além de que, assim, constitui-se enquanto prática democrática. Por fim, há diversos desafios que a literatura se depara na escola. Os autores salientam os obstáculos e práticas equivocadas com a literatura na escola como consequências de uma formação docente

precária em termos de formação leitora do professor e sua capacitação para o ensino básico. Em relação aos textos literários e suas abordagens em sala de aula, os autores demonstraram a necessária formação do professor leitor literário para que possa, atuando enquanto mediador de leitura, promover a expansão de horizontes culturais nas práticas de leitura literária na escola.

Diante disso faz-se necessário apresentar os aspectos implicados na promoção da leitura literária como modo específico de ler os textos literários na escola, tal é o propósito de nosso próximo tópico.

3.3 A leitura literária na escola

Atualmente, os estudiosos da área são unânimes em conceber o ensino da literatura a partir da leitura literária. Brigitte Louichon (2020) identifica o uso abundante da noção de leitura literária no campo da didática da literatura. Para a autora, ainda que os sentidos dessa noção não ocorram em total convergência entre os autores que a empregam, é possível depreender um consenso teórico didático sobre leitura literária. De maneira geral, quando se fala de leitura literária se remete às competências específicas que a escola deve construir. Mais estreitamente, a expressão leitura literária é empregada quando os autores visam à construção da aula como uma comunidade interpretativa através do compartilhamento das leituras e no lugar do leitor no processo de interpretação. Para Louichon, ainda que não ocorra uma definição estável ou a expressão não esteja explícita, os autores em geral se referem a leitura literária como objeto escolar cujo foco está no leitor e em uma dinâmica de sala de aula que não priorize uma única leitura, mas que, com a participação do professor, estabeleça-se um diálogo interpretativo sobre as obras literárias.

Nesse diálogo que acontece na sala de aula, Rouxel (2013) defende que é imprescindível a sinergia entre a atividade do aluno sujeito leitor, a seleção das obras literárias a serem propostas e a ação docente. Já em relação ao professor, Bajour (2012) nos lembra da importância da escuta e de sua contribuição para o diálogo e a construção de sentidos sobre a obra literária. Escutar nesse sentido é uma atitude pedagógica que, a partir do que é dito pelos alunos, se alimenta das teorias e as mobiliza em uma situação de ensino.

Nessa mesma direção, ao tecer reflexões sobre os aspectos das relações entre leitores, textos, contextos e mediadores de leitura literária na escola, Josalva dos Santos (2016) parte da perspectiva da leitura literária como neg-ócio, isto é, experiências que mobilizam ócio/prazer e a negociação com o texto durante a sua interpretação. A autora afirma que os pensamentos que desencadeiam sentimentos durante a leitura do texto literário são vetorizados pela cultura. Para exemplificar tal posição, Santos cita quando *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha, é lido e ouvem-se piadas, risos e gracejos com relação ao episódio da masturbação, à homossexualidade e à mulher mais velha que se apaixona pelo homem mais novo. Tais representações presentes no romance se relacionam com as formas sociais de normalização vigentes na contemporaneidade. Santos compreende que em uma sociedade como a brasileira em que se dissimula manifestações racistas explícitas no discurso (não na prática), nem se quer se conseguiu dissimular a homofobia, a misoginia ou a ideia de que há práticas sexuais normais e outras consideradas anormais. Para a autora “se o autor é parte do seu meio, se o texto literário é parte do seu meio, claro deve estar que o/a leitor/a também o é” (SANTOS, 2016, p. 51-52). Daí que as oportunidades de leitura literária promovidas na escola, ao não abandonarem o leitor que aprendeu as normatizações sociais à própria sorte, instigam o leitor a perceber outras formas de existir.

Com o objetivo de desambiguar a noção de leitura literária, Cosson (2021) caracteriza duas práticas de leitura. Uma é a leitura dos textos literários destinada ao prazer de ler. A outra, a leitura literária, é a leitura que reconhece a especificidade dos textos literários que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada. Na primeira prática, denominada pelo autor como leitura literária horizontal, a escola forma um leitor no sentido de um indivíduo capaz de decodificação e compreensão dos signos da escrita. Na segunda prática, que seria a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário. Nesse segundo caso, a leitura literária compreende um modo de ler próprio da relação que o leitor estabelece com os textos literários. Cabe a escola ensinar esse modo específico de ler, pois o valor da leitura literária, como afirma Cosson, está no ato de ler que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção de subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato, espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem.

Em outra oportunidade Cosson (2022) reafirma que, no letramento literário, a perspectiva assumida para a leitura literária é a da ordem do aprendizado, da ordem da formação, pois para o letramento literário “somos construídos simbolicamente tanto pelos

textos que lemos quanto pela forma como lemos os textos que são significativos para a nossa vida de leitor” (COSSON, 2022, p. 19). Devido a essa compreensão da leitura literária, o leitor literário é concebido como aquele que possui a competência de ler literariamente os textos literários. Dessa forma, para o autor, a formação do leitor literário não é apenas o conhecimento de um conjunto de obras como geralmente se concebe literatura no âmbito escolar, mas sim como “competência literária, cujo desenvolvimento deve ser o objetivo maior de quem se propõe a ensinar literatura, ou seja, do letramento literário na escola” (COSSON, 2022, p. 32).

Diante disso, o autor descreve três práticas fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola: o encontro pessoal do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa. Em primeiro lugar, o encontro pessoal do leitor com a obra é o momento em que o texto adquire um sentido porque diz algo para o leitor concreto, pois “o que realmente importa é que a obra seja significativa para o leitor e que no encontro pessoal que trava com o texto ele possa construir um sentido literário para o que está experienciando por meio da leitura” (COSSON, 2022, p. 24). A respeito dessa prática, Cosson alerta para duas dificuldades que o letramento literário enfrenta para se efetivar como experiência literária na escola. A primeira delas está relacionada ao modo como os textos literários chegam aos alunos, pois devem ser integrais e não devem ser apresentados de forma descaracterizada. Além disso, o autor ressalta a importância de uma biblioteca que funcione como tal para o sucesso da formação do leitor. A segunda dificuldade tem relação com o tratamento dado à leitura literária quando transformada em atividade escolar. Cosson argumenta que a preferência por atividades que se ocupem das informações contidas na obra, a exemplo dos resumos, das fichas de leitura, dos questionários etc, deixa de tratar o texto como literário e o vê apenas como informativo sendo danosas ao encontro do leitor com a obra. É um equívoco tratar resumo e obra como textos equivalentes ou que o primeiro substituiria a leitura da segunda, pois são dois textos significativamente distintos.

A respeito da leitura responsiva, Cosson parte da perspectiva que todo leitor tem uma resposta ao texto que leu, diante disso “é preciso que o encontro do leitor com a obra seja ‘traduzido’ em uma resposta para ser compartilhada com outros leitores, para que aquele leitor entre no fluxo do diálogo que aquela obra suscitou” (COSSON, 2022, p. 26). Dessa forma, de acordo com o autor, a importância da leitura responsiva está na sua forma de registro concreto da resposta, do diálogo que o leitor trava com a obra a partir do seu

encontro com ela, podendo assumir na escola diferentes formas como a de um diário de leitura, imagens, vídeos e até mesmo performances.

Já sobre a prática interpretativa, Cosson aponta seu papel como o elemento central do ensino da literatura na sala de aula porque é por meio da interpretação compartilhada que se desenvolve a competência literária e se forma uma comunidade de leitores. De acordo com o autor, a prática interpretativa é “o momento de apresentação e discussão do sentido literário da obra, do modo como esse sentido foi construído e dos recursos de leitura literária usados para sua construção” (COSSON, 2022, p. 28). Além disso “é o momento em que confrontamos nossas leituras com as leituras dos outros” (Idem) e nos compreendemos leitores individuais pertencentes a uma coletividade. Cosson salienta que a prática interpretativa é, antes de qualquer coisa, uma ação a ser realizada pelo leitor enquanto aluno sendo necessário que o professor seja o condutor da aprendizagem dos conhecimentos e procedimentos diversos que tal prática requer dos alunos.

A proposta de Cosson é que a prática interpretativa seja compreendida como um movimento circular progressivo em torno de três instâncias de leitura: texto, contexto e intertexto. Ler literariamente o texto, fazer da leitura do texto uma prática interpretativa consiste em identificar os recursos que lhe dão materialidade sónica e a organização deles em um suporte determinado. É compreender como esses recursos assim organizados geram determinados significados e reconhecer quais os sentidos que se atribui a esses significados naquela situação específica de leitura. Ler literariamente o contexto consiste em discutir o desenho de mundo sugerido pelo texto, recuperando as informações que são relevantes para aquele momento da leitura. Ler literariamente o intertexto consiste menos na identificação das citações e referências a outros textos como elementos da leitura do autor e da tessitura do texto e mais como o diálogo com a memória do leitor para construir o sentido do texto.

Em síntese, percebe-se que a leitura literária é uma noção comumente usada no campo do ensino da literatura. Sua proposição se relaciona, como demonstrado pelos autores citados, a um investimento sobre o diálogo acerca da obra literária lida que privilegia o lugar do aluno leitor. Especificamente, Cosson (2014 [2020]) demonstra como ao perceber a leitura como diálogo que põe em relação leitor e autor, texto e contexto, faz-se necessário compreender os diferentes modos de ler os objetos da leitura (texto, contexto, intertexto) principalmente nas três práticas fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola. São essas práticas que usaremos como parâmetros para a análise das propostas de intervenção de nosso *corpus* no capítulo 6.

Uma vez que nos detivemos sobre diferentes perspectivas que defendem a criação de espaços e tempos na escola para a leitura literária, buscaremos identificar, em nosso próximo tópico, o ensino da leitura literária que se ocupa das relações contextuais ou representações sociais.

3.4 Os paradigmas do ensino da literatura: o caso do paradigma social-identitário

Para dar suporte à nossa reflexão sobre a leitura literária na escola que trata das representações de dissidências sexuais e de gênero elaboradas literariamente, vamos nos apoiar na análise crítica dos paradigmas do ensino da literatura feita por Rildo Cosson (2020). A partir dos pressupostos de Thomas Kuhn, Cosson estabelece que cada paradigma particulariza elementos do campo pedagógico e do campo literário que dão conta desde questões teóricas como a concepção de literatura, o objetivo e o conteúdo do ensino da literatura, passando por questões de ordem metodológicas e do cotidiano escolar, que orientam o fazer dos professores e dos alunos em sala de aula. Um paradigma, diz o autor, funciona não como um modelo que prescreve práticas, mas ao orientar determinadas práticas as integra em um todo coerente. Além disso, Cosson salienta que um paradigma não alcança um domínio absoluto e que a revolução ou superação de um paradigma não significa apagamento súbito, pois o paradigma anterior continua existindo, e pode até ser reconfigurado ou conciliado com o paradigma emergente, ajustando-se ao novo contexto em que perdeu hegemonia. Dessa forma, apesar de possuírem suas particularidades, os paradigmas coexistem nos contextos de ensino.

No conjunto dos paradigmas do ensino da literatura, Cosson identifica dois grupos: o primeiro grupo abrange os paradigmas tradicionais, que são o moral-gramatical e o histórico-nacional. No paradigma moral-gramatical, a literatura é concebida como um corpo de obras dadas pela tradição e seu valor reside na função civilizatória na ideia da literatura apresentada como o legado do melhor da produção cultural da humanidade. No paradigma histórico-nacional, a literatura é concebida como conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil e representarem a identidade nacional.

Já o segundo grupo equivale aos quatro paradigmas contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. O paradigma analítico-textual considera literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética, cujo

valor reside na forma singular de organização dos elementos textuais em cada obra. Por sua vez, o paradigma social-identitário concebe a literatura como produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades. Já o paradigma da formação do leitor faz da literatura um objeto impresso por meio do qual se manifesta o literário. Por fim, no paradigma do letramento literário, “a literatura é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177).

Entre os paradigmas do ensino da literatura, destacaremos o paradigma social-identitário, pois, segundo Cosson, este se apresenta como a matriz disciplinar que se alinha às disputas políticas de representações na sociedade, na cultura, e na literatura. De acordo com o autor, este paradigma se constitui a partir do confronto com as complexas e conflituosas relações entre os eixos estético e ético e da evidência sobre as tensões culturais e políticas que daí decorrem. Dessa forma, o paradigma social-identitário abrange uma variedade de práticas que reivindicam espaço no ensino da literatura para a leitura e compartilhamento de obras literárias que abordam representações sociais de grupos sociais subalternizados e identidades não hegemônicas, entre elas as representações literárias das dissidências sexuais e de gênero.

As potencialidades desse paradigma partem do compartilhamento de experiências que a leitura literária proporciona. Suas reivindicações compreendem a necessidade de se (re)conhecer a pluralidade social e cultural no contexto do ensino da literatura, convidando os agentes do contexto de ensino a uma postura que contraria o silenciamento de determinadas representações sociais na literatura. A partir dessa postura, este paradigma evidencia a importância do encontro com a experiência do outro efetivado pela literatura, pois é através do encontro com a literatura e das experiências de leituras literárias que o sujeito leitor amplia suas alternativas, caminhos e experiências sobre diferentes modos de viver. Dessa forma, o ensino da literatura promoveria a construção de uma memória coletiva menos excludente ao reconhecer a diversidade das experiências e identidades elaboradas pela linguagem literária.

Tais potencialidades nos remetem à leitura dos versos do poema “5”, que compõe a seção “rapaz com 50 tiros no peito”, presente na obra *Dentes Brancos, Mandíbula Presa* (2020), de João Victor Gomes Varjão:

5.

o primeiro tiro
minha mãe deu
quando chorou
ao saber de mim
o segundo tiro
meu pai deu
quando me fez
ter o medo
à flor da pele
o terceiro tiro
minha professora
me deu
quando
disse
que qualquer coisa
é melhor
do que 2 rapazes
se beijando
o quarto tiro você
deu
quando
disse
que isso era coisa
do demônio
e todos
os outros
disparos
foram feitos
por vocês
não por
bandidos
não por
vilões
só por
cidadão
de bem
heróis da nação

(GOMES VARJÃO, 2020, p. 57-58).

Esses versos mobilizam afetos que nos transpassam, especialmente no que se refere as dissidências sexuais e de gênero. O poema explora as violências dirigidas ao “outro”, onde, estão subentendidos a abjeção e o desejo de expurgar de si o “estranho”. As escolhas das imagens poéticas que se remetem a disparos se relacionam ao modo como, protegidos pela normatividade, os “heróis da nação” continuamente se mantem em dicotomia que os dessensibiliza ao outro. Nas experiências de leitura literária e no compartilhamento dessas leituras e da construção de sentido em uma comunidade de leitores, podemos considerar as formas como os sujeitos se constroem e constroem sua humanidade.

Ao tomar a literatura como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, o paradigma social-identitário possibilita que se denuncie tanto a ausência de representação de determinados grupos sociais, sobretudo aqueles que são “minorias”, assim como as representações estereotipadas que deles são feitas. O paradigma enfatiza a necessidade de engajamento político e posicionamento ético que ascendem ao primeiro plano do ensino da literatura como forma de contrapor-se a práticas excludentes presentes na sociedade.

Dessa forma, o valor da literatura nesse paradigma está vinculado ao espaço de representação social que esta oferece tanto ao autor quanto ao leitor e, por conseguinte, relaciona-se ao desvelamento crítico de tais representações. Cosson identifica que os objetivos do ensino da literatura se desdobram em: desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade; conduzir ou reforçar por meio do texto literário o conhecimento do outro, direcionado aos grupos discriminados socialmente; elevar a autoestima do aluno pelo fortalecimento e pela valorização de sua identidade.

Nesse cenário de ênfase sobre as representações literariamente construídas, Cosson compreende que este paradigma apresenta pontos que exigem uma postura crítica. O autor aponta o princípio representacional que fundamenta este paradigma como uma de suas fragilidades, pois devido a este princípio “o texto literário deixa de ser considerado pela elaboração estética que o distingue de outros textos, uma vez que o foco da leitura literária é o mundo representado, para se tornar um documento de embates entre grupos sociais” (COSSON, 2020, p. 123). Dessa forma, o autor adverte que se faz necessária uma compreensão maior sobre a literatura. Para Cosson, para além das representações sociais e do reforço positivo de identidades que pode oferecer, não se pode esquecer que a literatura se trata de uma linguagem que atua no campo do simbólico.

A relevância social do trabalho com as representações, destaca Cosson, não é posta em questão, mas a forma como tal trabalho é proposto e executado merece uma apreciação crítica. Nesse sentido, vale a pena lembrar com Regina Dalcastagnè (2005) que ao nos voltarmos para a análise das representações artísticas, o problema não está em uma imitação imperfeita do mundo que partiria de uma compreensão ingênua da ideia de mimese literária como retrato fiel do mundo. Para a autora, a questão que causa, ou pelo menos deveria causar, estranhamento é a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais na literatura. Os silêncios da narrativa brasileira com relação a identidades sociais precisam ser de fato denunciados, mas isso não se faz a partir de uma obra ou da leitura de uma obra literária redentora, como bem frisa a autora, mas, a partir de uma postura que não ignora nossa perspectiva enviesada culturalmente, assim como busca elaborar propostas com o texto literário que contemple sua construção, pois é dessa construção que vem a força da literatura.

Nesse ponto, ponderamos a importância da construção de um diálogo entre o paradigma social-identitário e o paradigma do letramento literário no campo escolar. Para Cosson, no paradigma do letramento literário, a delimitação prévia do paradigma social-identitário sobre as constrictões de ordem da identidade deixa de ser um critério previamente dado e passa a ser referência para um recorte a ser local e permanentemente atualizado, segundo as características daquela comunidade de leitores. O autor pondera que tal liberdade demanda maior responsabilidade do professor e da escola, visto que, segundo Cosson, “o professor terá que construir com seus pares imediatos e com seus alunos, com sua comunidade de leitores no ambiente da escola o corpus de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela formação do leitor literário” (COSSON, 2020, p. 177). Assim as questões das identidades não serão ignoradas, mas não compreenderão uma delimitação prévia como no paradigma social-identitário.

Outro ponto a respeito do paradigma social-identitário que suscita reflexão se refere ao papel do aluno. Cosson critica o fato de que “não há lugar no paradigma social-identitário para um leitor que não seja o engajado” (COSSON, 2020, p. 124). Acreditamos que é importante lembrar que as práticas de leitura literária designam para o aluno um lugar central. Nessa posição, o papel a ser ocupado pelo aluno é ativo e colaborativo, e, segundo Cosson, não é determinado por uma imposição, mas da conquista ou negociação da adesão do aluno, sua sensibilidade e emancipação identitária. Não há direcionamento apenas para alunos engajados politicamente, mas se faz importante reconhecer o contexto social no qual alguns alunos se inserem para que o caráter político desse ensino escolar

da literatura provoque seus posicionamentos. Nesse sentido, ressaltamos, como faz Rouxel (2013), a necessidade de contemplar o interesse da turma e as potencialidades do texto literário a fim de proporcionar o encontro do aluno com a obra literária, sem o qual nenhuma proposta de leitura literária se efetiva.

Há também as “dificuldades dadas pela ausência de preparação nos cursos de formação docente, pela demanda de engajamento político e pelas suspeitas de doutrinação vindas da família, das autoridades governamentais e dos próprios alunos” (COSSON, 2020, p. 123). Dessa forma, muitas vezes diante desses obstáculos, as propostas de leituras literárias guiadas pelo paradigma social-identitário correm o risco de não se efetivarem. A respeito das propostas de leituras literárias com obras que tematizam dissidências sexuais e de gênero na escola, os desafios parecem se apresentar de forma particularmente contundente, pois como afirma Guacira Lopes Louro (2019): “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2019, p. 38).

Neste capítulo, contemplamos alguns aspectos da relação entre literatura e educação. Por ser uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos (COSSON, 2020), a literatura compreende funções específicas como seu papel humanizador enquanto construção, forma de expressão e forma de conhecimento como afirma Candido (1995) e a libertação de condicionamentos do “real” (HOLANDA, 2019). Dessa forma, quando pensamos o campo do ensino da literatura precisamos contemplar a historicidade da confluência entre literatura e educação (SOUZA, 2014), para compreender os modos como a formação o leitor literário tornou-se o objetivo do ensino da literatura. Diante de tal direcionamento, identificamos que os desafios do ensino de literatura se relacionam em grande parte ao impacto de uma formação de professores de literatura deficitária quanto as especificidades teóricas, historiográficas e a leitura de obras literárias (GALVÃO; SILVA, 2017, ANTUNES, 2015). Quando tais especificidades são contempladas durante a formação dos professores de literatura há maiores chances de proporcionar encontros entre os leitores e as potencialidades do texto literário em sala de aula (BERNARDES, 2021).

Nesse sentido, a leitura literária é vista como prática que deve ser privilegiada no ensino da literatura, especialmente em contextos de ensino que visam a formação de um

sujeito leitor livre, responsável e crítico (ROUXEL, 2013) e a construção de uma comunidade interpretativa (LOUICHON, 2020), assim como nas três práticas ligadas à efetivação do letramento literário na escola (COSSON, 2021). Dessa forma, a possibilidade de construção de uma conversa sobre a obra lida requer dos mediadores a mobilização de teorias e a importância da escuta (BAJOUR, 2012), pois ao compreender que os leitores negociam com o texto literário que leem para construírem o sentido literário de tal obra, os professores devem propor leituras literárias para formar, co-mover e transformar os alunos (SANTOS, 2016).

Por fim, alertamos que as propostas do ensino da literatura com as representações sociais, entre as quais se inserem as dissidências sexuais e de gênero, nosso objeto de estudo, abarcadas pelo paradigma social-identitário (COSSON, 2020), correm o risco de relegar ao segundo plano a percepção de literatura enquanto linguagem, concepção que a compreende para além das representações. Ao compreendermos a necessidade de oportunizar experiências de leituras literárias contranormativas, não devemos esquecer de que a literatura é uma linguagem que elabora o mundo simbólico. Nesse sentido, vale lembrar, não se trata de abordar a literatura em termos de tornar as pessoas melhores, mas sim para não ignorarmos que existe um regime de visibilidade em voga (heteronormativo) e contemplar a contínua expansão de perspectivas que a literatura pode abranger (na escola e fora dela). Com isso, compreendemos a importância de elaborar propostas de leituras literárias que possam, ao partir da literatura enquanto linguagem, promover práticas de letramento literário contranormalizadoras que não abordem exclusivamente as representações literárias.

Especificamente no que diz respeito a propostas de ensino de literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero, compreendemos que parte da preparação do docente diante deste objetivo passa pelo contato com os conhecimentos teóricos e políticos que tratam das questões de gênero e sexualidade na contemporaneidade. Nesse caso, em nosso próximo capítulo buscaremos caracterizar os desdobramentos epistemológicos, literários, e pedagógicos da teoria *Queer*.

4 QUEER: POLÍTICA E TEORIA CONTRANORMALIZADORAS

Para investigar as propostas do ensino de literatura com obras literárias que tematizam as dissidências sexuais e de gênero, este capítulo aborda a teoria *Queer* enquanto política e teoria que contribui para pensar as questões de gênero e sexualidades em termos sociais. Devido a abrangência do tema, seria impossível tratar neste capítulo de todas as questões que interessam aos estudos *Queer* ou categorizar a teoria *Queer*¹² de maneira absoluta. Diante disso, buscamos em primeiro lugar caracterizar tanto as dissidências sexuais e de gênero quanto a teoria *Queer* em termos gerais com foco em uma possível genealogia. Em seguida, respectivamente, tratamos da relação entre estudos literários e estudos *Queer* e da relação entre teoria *Queer* e educação para, por fim, atentar alguns desdobramentos dessa relação no ensino da literatura.

4.1 As dissidências sexuais e de gênero e a Teoria *Queer*

Apesar de compreendermos que não deixa de ser importante a dimensão subjetiva quando pensamos em sexualidade, para nossa análise optamos por uma revisão teórica que se debruça sobre a dimensão social da sexualidade, o que contribui para conceber as normalizações sociais como fenômenos históricos cambiantes que envolvem identidades sexuais e de gênero em determinados contextos culturais. Quando partimos do século XIX, identificamos que a sexualidade tem sido uma categoria de análise abordada por diferentes áreas do conhecimento inclusive pela área específica da sexologia. Particularmente as ciências sociais e os estudos culturais contribuíram para abordar as dimensões sociais, históricas e culturais da sexualidade. A perspectiva social sobre a sexualidade permitiu questionar a visão reducionista que a percebe apenas como sinônimo de relações sexuais. Nesse sentido, Jeffrey Weeks (2019) emprega o termo “sexualidade” como “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’” (WEEKS, 2019, p. 53). Para o autor, a sexualidade nunca é fixa ou estável, mas sim moldada sob

¹² Ao longo deste capítulo adotaremos diferentes termos para nos referirmos a teoria *Queer*. Conforme a compreensão de cada autor, recorreremos a termos como: estudos *Queer*, teoria *Queer*, assim como “perspectiva”, “visão” ou “abordagem” *Queer*.

circunstâncias históricas complexas e se relaciona com outros marcadores sociais como raça, classe e gênero na constituição das identidades.

Com relação a normalização, Tomaz Tadeu da Silva (2014) afirma que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p. 83). Para Silva, normalizar significa eleger aleatoriamente uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são hierarquizadas. Nesse sentido, o processo de normalização social descrito pelo autor refere-se as formas como as relações de poder estabelecem binarismos e classificações entre a identidade e a diferença, a norma e as dissidências. Binarismos como homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade sob os quais desigualdades são naturalizadas nas quais o poder e a normalidade recaem sobre as primeiras identidades e a inferioridade marca as segundas.

A respeito do binário “homem/mulher” é importante considerar as contribuições feministas ao analisarem o patriarcado como sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem (SAFFIOTI, 1987). Segundo Heleieth Saffioti (1987) é importante atentar para o processo que consiste em naturalizar processos socioculturais entre os quais estão a discriminação contra a mulher e outras categorias sociais e o apagamento do aspecto sociocultural na atribuição de papéis de gênero. Este processo solidifica crenças como a de que o espaço doméstico, desvalorizado socialmente, seja atribuído as mulheres. O sistema patriarcal produz estereótipos como o do macho e da mulher submissa. A autora afirma que ao macho são atribuídos preceitos como o do provedor da família, além de ser associados a ele valores como força, razão, coragem e são obrigados a disfarçar, inibir e sufocar seus sentimentos. Saffioti argumenta que os estereótipos têm a força do molde, “quem não entrar na fôrma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas ‘normais’. (...). Em outros termos, o estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma como as mulheres devem vestir a máscara das submissas” (SAFFIOTI, 1987, p. 39-40). A autora conclui que com o uso dessas máscaras, a sociedade atinge êxito na repressão de todos os desejos que caminharem em outra direção.

Já no caso do binário heterossexualidade/homossexualidade é importante reconhecer que em um regime heteronormativo, a heterossexualidade não é vista como uma possibilidade entre muitas, mas como a “sexualidade natural” (MISKOLCI, 2017). Essa naturalização da heterossexualidade faz com que a norma não se problematize, o que leva o senso comum a associar outras identidades sexuais quando as temáticas de

gênero e sexualidade vêm à tona. Assim, as marcas históricas diferem entre uma identidade e outra. A respeito da homossexualidade faz-se importante reconhecer que a marca histórica que recai sobre tal identidade é a do estigma e da anormalidade. Para compreender o processo histórico que cristalizou pressuposições negativas sobre o desejo por pessoas do mesmo sexo baseado no imaginário sexual em torno da reprodução é importante atentar para a emergência de criações históricas como o termo “homossexualismo”, a forma como esta expressão passou a ser empregada em um processo de patologização que classificava as relações entre pessoas do mesmo sexo como um objeto de perseguição, um “desvio do querer que se expressa em uma minoria de indivíduos excêntricos como uma anomalia” (MISKOLCI, 2017, p. 59). Esse processo de patologização e eventual criminalização das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, de acordo com Richard Miskolci (2017), se deu a partir do século XIX e em graus variados a depender de cada nacionalidade.

Conforme se deram processos pela despatologização da homossexualidade, o termo “homossexualismo” caiu em desuso por remeter a um histórico discriminatório e patologizante das relações entre pessoas do mesmo sexo. Duas medidas contrárias a patologização da homossexualidade em contexto mundial e nacional foram: Quando, na década de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o “homossexualismo” do Código Internacional de Doenças (CID). E no contexto brasileiro, quando o Conselho Federal de Psicologia emite a resolução 01/1999 que proíbe qualquer psicólogo realizar tratamento para reverter a homossexualidade de algum paciente. Dessa forma, atualmente é equivocado que ainda se empregue o sufixo “ismo”, visto seu histórico de patologização da homossexualidade. Atualmente, sabemos que “homossexualidade” é o termo adequado para referir-se à orientação sexual de pessoas que se atraem por outras do mesmo sexo sendo tal informação divulgada em diferentes cartilhas e materiais didáticos acerca das sexualidades como o Manual de Comunicação LGBTI+ (REIS, 2018) e o Manual Orientador sobre a diversidade divulgado pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018).

Diante disso, ressaltamos que, de acordo com Guacira Louro (2009), a heteronormatividade é um regime de visibilidade que compreende o processo social de produção e reiteração compulsória da heterossexualidade como a sexualidade natural, isto é, como modelo que deve ser reproduzido na vida de todos. Nesse processo ocorre uma série de pressuposições a respeito das sexualidades como a de que todos os sujeitos deveriam ser heterossexuais (heterossexismo) e a apresentação da heterossexualidade

como única forma considerada normal de vivência da sexualidade (heterossexualidade compulsória). A partir de pressuposições como essas são geradas tanto expectativas sociais sobre os sujeitos quanto são reiterados modelos hegemônicos aos quais os sujeitos devem corresponder/conformar, como por exemplo os estereótipos sobre a masculinidade e a feminilidade baseados no patriarcado. Ao refletir sobre tais expectativas sociais e vigilâncias sobre os sujeitos, Louro afirma que a heteronormatividade aparece frequentemente associada a homofobia, pois desde a infância os meninos são alvo de vigilância na construção de uma sexualidade heterossexual. Diante disso, em sua conclusão, a autora enfatiza dois pontos: 1) a norma *precisa* ser reiterada constantemente. Este ponto é exemplificado nas inúmeras investidas violentas contra quaisquer comportamentos que dissidem de um modelo de comportamento baseado na heteronormatividade. 2) a norma *pode* e *é* subvertida (LOURO, 2009, p. 90, grifos da autora). Dessa forma, Louro compreende que não há nenhuma garantia de que a heterossexualidade aconteça naturalmente e que há transformações históricas e deslocamentos culturais que implicam disputas políticas nos contextos sociais marcados pela heteronormatividade.

Na contemporaneidade, as dissidências com relação aos modelos hegemônicos sexuais e de gênero ganham expressão, especialmente em uma perspectiva pós-identitária que não vê as dissidências como algo intrínseco à determinados sujeitos. Ezequiel Lozano (2013) emprega a expressão “sexualidades dissidentes” e explica que dissidência é um termo que afirma uma contraposição relacionada a determinado contexto, nesse sentido as sexualidades dissidentes seriam todas as sexualidades que dissidem da heteronormatividade. Já Leandro Colling (2015) recorre a expressão “dissidências sexuais e de gênero” como realizada em contexto chileno por Felipe Rivas San Martin para problematizar o termo “diversidade sexual”. Nesse contexto, a opção pela expressão “dissidências sexuais e de gênero” se justifica pois acentua o posicionamento político e a crítica frente a um discurso de “diversidade sexual” que oculta a produção social das diferenças e mantém a dicotomia entre as identidades hegemônicas que se querem tolerantes e as identidades subalternizadas toleradas pelo poder. Assim, quando nos referimos às dissidências sexuais e de gênero não nos referimos a nenhuma identidade em particular, mas intentamos abarcar o caráter contranormativo de determinadas performances de gênero e sexuais e a crítica direcionada ao regime da heteronormatividade desempenhada pela teoria *Queer*. Por essa razão nos dedicaremos a seguir a caracterizar em linhas gerais este campo teórico e político contranormalizador.

Para começar, *Queer* é uma palavra de língua inglesa cuja polissemia dificulta uma definição fechada, fazendo com que a desestabilização de sentidos seja um de seus efeitos. Entre os diferentes sentidos que lhe foram atribuídos historicamente, destacamos dois deles. O primeiro é o sentido pejorativo, pois em determinado contexto histórico o termo se consolidou como uma forma de injúria contra aqueles que não correspondem às normas de gênero e sexualidade. O segundo diz respeito ao caráter subversivo proveniente da reivindicação desse termo por parte de uma teoria para confrontar as normalizações sociais. Nesta perspectiva, como afirma Guacira Louro, *Queer* representa “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2020, p. 36), pois desafiam as normas regulatórias da sociedade, o que caracteriza sua contrariedade às perspectivas assimilacionistas e higienistas. Nesse cenário, de acordo com Richard Miskolci (2020) o *Queer* não é uma “defesa da homossexualidade”, mas sim “a recusa aos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (MISKOLCI, 2020, p. 25).

Dessa forma, a perspectiva *Queer* se volta para a crítica aos regimes de normalização. Na linha de pensamento de Miskolci, o *Queer* busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”. As normas operam tanto sobre aqueles que se ajustam a elas quanto aqueles que são humilhados e ofendidos.

Ainda segundo Miskolci, podemos esboçar uma genealogia da teoria *Queer* a partir da sua associação à contracultura e às demandas dos movimentos sociais na década de 1960, passando pelo pensamento político deflagrado pela epidemia da aids na década de 1980, até chegar aos anos de 1990, onde Teresa de Lauretis contemplou tal expressão em uma conferência. Para o autor, três movimentos sociais da década de 1960 influenciaram política e intelectualmente o surgimento da teoria *Queer*: O movimento feminista da chamada segunda onda; o movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos; e o movimento homossexual. Em suas palavras: “a luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificava como perigo social e psiquiátrico” (MISKOLCI, 2020, p. 22) compartilhavam demandas que colocavam em xeque padrões morais. Este cenário

contribuiu para a emergência da teoria *Queer* como um impulso crítico à ordem sexual contemporânea a ser consolidada na segunda metade da década de 1980.

Na década de 1980, o surgimento da epidemia da Aids conforme Miskolci configurou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos. O autor chama atenção para o modo como a Aids foi construída culturalmente como doença sexualmente transmissível e para a resposta conservadora que se deu a partir da compreensão da aids ao se chamou Revolução Sexual. Caracterizando a Aids como um dispositivo foucaultiano, Miskolci e Larissa Pelúcio (2009) afirmam que “a epidemia [da Aids] permitiu o reforço da norma heterossexual que servira como modelo para patologizar as sexualidades dissidentes desde fins do século XIX” (MISKOLCI; e PELÚCIO; 2009, p. 127). Para os autores, o dispositivo da aids moldou subjetividades marcadas pela culpa e pela impureza, sintetizadas nos seus desejos tomados como ameaçadores da ordem social.

Nos Estados Unidos, os primeiros estudos *Queer* conjugaram ativismo político e academia. Na segunda metade da década de 1980, o grupo ACT UP (*AIDS Coalition to Unleash Power* – Coalizão da AIDS pelo empoderamento) realizou diversas iniciativas com foco no *Queer*, a exemplo do manifesto *Queer Nation* (Nação Queer, 1990). Por sua vez, no que diz respeito à produção de conhecimento, os estudos *Queer* diferem dos estudos gays que focalizavam nas identidades e questões das chamadas “minorias sexuais”, mas não enfocavam a crítica sobre as normas sociais. Diante disso, é importante pontuar que o papel do *Queer* não é desqualificar os movimentos identitários, mas sim, como afirma Miskolci, ao apontar as armadilhas do hegemônico, “permitir alianças estratégicas entre os movimentos que apontem como objetivo comum a crítica e contestação dos regimes normalizadores que criam tanto as identidades quanto sua posição subordinada no social” (MISKOLCI, 2009, p. 152). Assim, o foco dos estudos *Queer* muda dos sujeitos para a cultura e as normas sociais. Nesta perspectiva, a teoria *Queer* lida com o gênero como algo cultural, relacionado a normas e convenções que variam no tempo e de sociedade para sociedade (MISKOLCI, 2020).

Em relação à sexualidade, a teoria *Queer* aponta para a centralidade do desejo em toda a sociedade e questiona os binarismos e o processo de heterossexualização social. Para tanto, as análises *Queer* se valem de noções sobre os regimes de normalização como a heteronormatividade, que corresponde, segundo Miskolci, a ordem sexual do presente, na qual todos são criados para ser heterossexuais ou para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Há também o conceito de heterossexismo como “a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais” (MISKOLCI, 2020, p.

47). Assim, esse regime normalizador se estabelece mesmo entre gays e lésbicas e continua a dirigir a estigmatização e a percepção negativa sobre aqueles que “não cabem na heteronormatividade” (MISKOLCI, 2020).

Outra das características dos estudos *Queer* é o fato de não existir exatamente homogenia entre eles, ou seja, ocorre que diferentes autores são agrupados no que conhecemos como teoria *Queer* cujos interesses não estão restritos ao regime de normalização de gênero e sexualidade. Nos anos 1990, a expressão “teoria *Queer*” foi criada *a posteriori* e proferida por Teresa de Lauretis a fim de abranger o que havia em comum em um grupo de pesquisas diversificadas. É possível, pois, identificar fontes teóricas e epistemológicas compartilhadas entre os diferentes pesquisadores *Queer* sem reduzir seus trabalhos a uma “aplicação” ou a uma extensão de ideias fundadoras (LOURO, 2020). Assim, a partir do percurso histórico, podemos relacionar diferentes abordagens teóricas e estudos críticos que são apropriados pelos estudos *Queer*.

Em primeiro lugar, o pós-estruturalismo contribui para a noção de sujeito criado pela cultura, política e instituições. A contribuição de Jacques Derrida ao refletir sobre a forma como a lógica ocidental opera através de binarismos permitiu que a desconstrução se consolidasse como método de crítica literária e social útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais, entre eles hetero/homo, normal/anormal etc (LOURO, 2020).

Em segundo lugar, é importante considerar entre as fontes teóricas *Queer*, a análise de Michel Foucault, especialmente no que se refere aos estudos construtivistas sobre a sexualidade e ao modo como o poder opera no processo de normalização. A partir da perspectiva de que a sexualidade é construída discursivamente, Foucault a concebe enquanto dispositivo histórico que, enredado em relações de poder, produziria classificações e modos de controle.

Além disso, é importante referenciar os estudos de Eve Sedgwick, em especial seu livro *Epistemologia do armário* (1990) considerado como marco inicial dos estudos *Queer* norte-americanos. Em um artigo de mesmo título, Sedgwick (2007), sintetiza sua análise acerca deste regime de poder/saber que regula, especialmente, mas não exclusivamente, as homossexualidades. A autora afirma que o armário não é apenas uma característica das vidas de pessoas gays, mas, para ainda é uma presença formadora. Sua conclusão é que quando os estudos focam as contradições deste dispositivo nas dicotomias público/privado, segredo/revelação, e os efeitos do discurso universalizante dos atos e minoritarizante das identidades, constituem um projeto promissor, pois a partir

dessas incongruências se desenrolaram os enredos mais produtivos e mais mortíferos de nossa cultura.

Outro destaque dos estudos *Queer* na década de 1990 foi a publicação de Problemas de gênero (*Gender Troubles*, [1990] 2021), de Judith Butler. Nesta obra, Butler questiona a construção de identidades e das categorias sexo/gênero compreendendo os aspectos implicados nas normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas na matriz cultural heterossexual. Para a autora, gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em sua linha de pensamento, Butler compreende que há leis que buscam estabelecer linhas causais expressivas de ligação entre sexo, gênero e desejo e que constantemente produzem e proíbem espectros de descontinuidade e incoerência. Conforme a autora, a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”. Com isso, Butler conclui que a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”: “aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (BUTLER, [1990] 2021, p. 44).

Outro ponto importante para a autora é o conceito de performatividade, crucial para a compreensão de Butler sobre o gênero ser performativo. Butler afirma: “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, [1990], 2021, p. 69). Nesse sentido, de maneira geral, a performatividade não é um “ato” singular, mas uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas, que no instante mesmo da nomeação produz aquilo que nomeia. Butler compreende que o gênero tem caráter performativo, sendo uma norma que nunca pode ser completamente internalizada. Em sua análise, Butler afirma que a categoria “sexo” é tão cultural quanto “gênero”, pois “essa pressuposição do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero” (BUTLER, [1990] 2021, p. 28).

Além dos estudos de Butler, as análises de Paul B. Preciado ([2003] 2011) também constituem um marco importante para as perspectivas que nos propomos destacar. Preciado afirma que “a natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade” (PRECIADO, 2014, p. 25). Nesse sentido, segundo o autor, o conjunto arbitrário das

regulações dos papéis e práticas de gênero e sexuais por meio de repetições e sanções constantes demonstram como “a (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2014, p. 26). Assim, percebemos o quanto a naturalização de processos sociais normativos faz parte de um sistema de poder/saber cujas tecnologias devem ser sacudidas.

Nesse contexto, Preciado compreende a multidão *Queer* como sujeito possível da política *Queer*. No sentido de que não importa a “diferença sexual”, pois o autor intenta uma multiplicidade de corpos *Queer*. Em suas palavras:

A multidão *Queer* não tem relação com um “terceiro sexo” ou com um “além dos gêneros”. Ela se faz na apropriação das disciplinas de saber/poder sobre os sexos, na rearticulação e no desvio das tecnologias sexopolíticas específicas de produção dos corpos “normais” e “desviantes”. Por oposição às políticas “feministas” ou “homossexuais”, a política da multidão *Queer* não repousa sobre uma identidade natural (homem/mulher) nem sobre uma definição pelas práticas (heterossexual/homossexual), mas sobre uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como “normais” ou “anormais” (PRECIADO, 2011, p. 16).

Para Preciado, a política das multidões *Queer* emerge de uma posição crítica a respeito dos efeitos normalizantes e disciplinares de toda formação identitária (PRECIADO, 2011). No pensamento do autor, a noção de multidão *Queer* opõe-se às instituições, às políticas tradicionais e às epistemologias que se querem soberanas e universalmente representativas. Esta oposição compreende o gênero como o conjunto de dispositivos sexopolíticos e o corpo como a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros.

Resumidamente, a teoria *Queer* analisa os regimes de normalizações sociais com foco na problemática da abjeção. Nesse sentido, diferentes pesquisadores direcionam suas críticas aos regimes de normalização, entre os quais a construção da inteligibilidade de gênero a partir das normas regulatórias da matriz cultural heterossexual (BUTLER, [1990] 2021). Com isso, os estudos *Queer* intentam diálogo com outras áreas do conhecimento a fim de analisar tais processos culturais, como veremos em relação aos estudos literários.

4.2 Estudos literários e Estudos *Queer*

A relação entre estudos literários e estudos *Queer* pode ser esboçada dentro de um campo que abrange as aproximações entre estudos literários e estudos culturais/ pós-coloniais. Nesse cenário, a interdisciplinaridade é uma metodologia que privilegia o diálogo entre tais áreas, mas muitos pesquisadores são interpelados pelo risco de se perder de vista a especificidade do literário.

Hugo Albino e Antón Míguez (2021) ao esboçarem uma narrativa sobre a evolução das pesquisas em literatura *Queer* no Brasil, concluem que ainda é um campo incipiente, que aparenta estar em crescimento. É possível nos últimos anos vislumbrar ações que possibilitam maior destaque e validação para as pesquisas que se debruçam acerca da literatura *Queer*, como simpósios, congressos, anuários e dossiês. Desde os primeiros artigos produzidos sobre tal rubrica, um dos pontos centrais para as pesquisas acerca da literatura *Queer* diz respeito à performatividade das personagens e narrativas literárias tanto no que se refere ao funcionamento quando as possibilidades de mudança de uma sociedade heteronormativa.

Dessa forma, diversos pesquisadores têm incorporado as contribuições da teoria *Queer* para desenvolver leituras críticas de obras literárias e seus contextos, especialmente no que concerne as representações que foram silenciadas no cânone literário e aquelas que não pertencem a tal cânone como abordadas pela literatura erótica e pornográfica e que abordaram questões voltadas as sexualidades e as dissidências diante da heterossexualidade. A respeito dessa perspectiva sobre o cânone, Geovana Oliveira e Marcio Markendorf (2020) afirmam que “contra o cânone excludente não bastariam personagens não hegemônicas em ação, mas seriam necessários projetos literários ou de crítica literária que questionassem os dispositivos e tecnologias normalizadoras do corpo e do gênero” (OLIVEIRA; MARKENDORF; 2020, p. 13). Nesse sentido, os discursos normalizadores sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades reproduzidos na literatura e em seus saberes teriam na literatura *Queer* um contraponto possível. Para os autores, a literatura *Queer* é um constructo social que carrega peculiaridades, linguagens e corpos renegados que resistem e lutam pelo direito a existir plenamente e a circular de forma democrática.

Anselmo Alós (2010) afirma que as representações subversivas da sexualidade na literatura “assumem o caráter de intervenção, já que narrativizam o mundo, as vivências e as maneiras pelas quais os indivíduos se organizam coletivamente, ‘construindo novos sentidos’ para condutas humanas socialmente relegadas ao plano da abjeção” (ALÓS, 2010, p. 861). Na perspectiva do autor, os fundamentos de uma poética *Queer* não estão

apenas a serviço de uma descrição das narrativas, mas possibilitam uma acurada análise sobre como o texto literário reflete, subverte e questiona a realidade do mundo social no qual está inserido através da linguagem. O autor assinala a importância da interpretação dos arranjos de voz narrativa e focalização como proposição da poética *Queer*, pois parte do pressuposto da importância do espaço de enunciação como o lugar de articulação de valores narrativos, sejam consonantes ou dissonantes das normas sociais.

Já acerca da estilística *Queer*, Elio Souto Junior (2015) acredita que tal noção pode auxiliar a problematização de textos literários no ensino de literatura. O autor defende que a estilística *Queer*, “por meio da análise de padrões linguístico-discursivos dos textos literários, visa problematizar a construção da identidade homoerótica, atentando para como esses padrões são estratégias para marginalizar ou legitimar identidades” (SOUTO JUNIOR, 2015, p. 32). Assim, a análise da linguagem literária partindo da estilística *Queer* compreende leituras críticas textualmente e contextualmente orientadas acerca da construção, reestruturação e contestação discursiva dos gêneros e das sexualidades. Dessa forma, a conscientização verbal e contextual permitia questionar a heteronormatividade.

Exemplo disso vemos na análise que John Oliveira (2022) faz da figura do monstro nas obras de literatura infantil de Olga de Dios. Para o autor, a figura do monstro tem relação com o *Queer* pela contradição as normas e pode contribuir para desconstruir valores normativos além de problematizar a categoria “normal”. O autor analisa a forma como as ilustrações e a narração são sensíveis à caracterização da personagem “Monstro Rosa”, da obra de mesmo título de Olga de Dios, publicada em 2016, como uma figura dissidente das normas de gênero. O autor conclui que os monstros representados contribuem para “mostrar que a definição de um ser não se restringe aos padrões estabelecidos pela sociedade” (OLIVEIRA, 2022, p. 274), isso vale tanto para os dissidentes quanto para aqueles que não escapam do padrão normativo.

Resumidamente, a rubrica literatura *Queer* ainda é um campo em construção que busca esboçar leituras literárias com foco *Queer* a partir da linguagem literária. Os estudos que intentam tal perspectiva selecionam aspectos da linguagem literária e do contexto a fim de analisar as normalizações e dissidências em termos de representações literárias. Apesar de esforços dos autores para conciliarem aspectos contextuais com os apontamentos sobre a linguagem literária das obras, é importante frisar que o foco nas representações literárias das dissidências sexuais e de gênero, ou seja, naquilo que é dito do mundo encenado no texto literário não deve ser excluir o modo como o texto elabora a linguagem, a partir do que é possível construir o sentido literário da obra. Dessa forma,

podemos avançar da descrição das informações contidas nas obras literárias relegando a tais aspectos o objetivo de construção do respeito a diferença para a efetivação de um encontro do leitor com a obra.

Em todo caso, assim como a teoria *Queer* surge como um intento crítico que a partir da interdisciplinaridade contribui para a análise das obras literárias tal perspectiva também constitui uma relação promissora com a área da educação, o que focalizaremos em nosso próximo tópico.

4.3 Teoria *Queer* e educação

A abordagem que a teoria *Queer* traz acerca das normalizações sociais não poderia deixar de lado as normalizações no contexto escolar. Historicamente, a escola brasileira enfrenta grandes obstáculos para contrapor violências heteronormativas e ampliar as abordagens acerca das dissidências de gênero e sexualidade. Em um contexto geral, as manifestações de conservadores (religiosos ou não) que, entre outras ações, rotulam iniciativas e abordagens de temas sociais como “doutrinação” tem se instituído como um revigoramento das normas que compreendem a sexualidade como assunto privado e que as dissidências das normas de gênero e sexualidade devem permanecer silenciadas (LOURO, [1999] 2019). Exemplos disso são o projeto “escola sem partido” que impede a compreensão da escola enquanto espaço eminentemente político no qual a ideia de neutralidade geralmente silencia violências heteronormativas e a chamada “luta contra a ideologia de gênero” que engendra um pânico sexual contemporâneo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Em contrapartida a essa reação conservadora em prol do silenciamento, diversos autores se debruçam sobre as formas que a escola funciona enquanto instituição normalizadora dos corpos e subjetividades que perpetua a subalternização dos sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade.

As reflexões de Louro (2001) têm grande importância para as discussões da contribuição da teoria *Queer* sobre o contexto educacional. A autora defende que uma pedagogia e um currículo *Queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Em sua perspectiva: “uma pedagogia e um currículo *Queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2020, p. 45). Nesse sentido, a pressuposições de natureza e essência no que diz respeito a constructos sociais

poderiam ser desestabilizadas e abririam espaço para propostas de ensino contranormalizadoras. Para a autora, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político implicado na construção das identidades: em vez de meramente contemplar a sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos. Visando desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, precisaríamos “estranhar o currículo”, nas palavras de Louro, isto é, investiríamos em um movimento de desconcertar ou transtornar o currículo. Conforme a autora:

Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) um outro sujeito (o Queer), mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido: além disso, pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (texto aqui tomado de forma ampliada) (LOURO, 2020, p. 60).

Louro compreende a necessidade de questionar aquilo que impõe limites ao currículo e que torna insuportável a ideia da multiplicidade (inclusive de gênero e sexualidade). Nesse sentido, o corpo de conhecimentos normativos que usualmente delimita o espaço para se discutir a normatividade nas relações entre educadores e estudantes. Louro nos chama atenção para a necessidade de desnaturalizar as condições que permitem ou que impedem determinados conhecimentos. Nesse sentido, devemos questionar a “recusa” em se aproximar de certos conhecimentos que fogem a norma. A autora compreende que em relação aos gêneros e as sexualidades, o “pensável” fica circunscrito aos contornos das normas binárias e a sequência sexo-gênero-sexualidade, segundo a qual há um grupo marginalizado que deve ser tolerado, mas a multiplicidade das sexualidades e dos gêneros escapa de seus limites. Diante disso, nas palavras da autora: “se quisermos pensar Queer, teremos de imaginar formas de atravessar esses limites” (LOURO, 2020, p. 65).

Concordando com a posição de Louro, Luis Paulo da Moita Lopes compreende que a visão *Queer* pode representar ganhos epistêmicos e éticos para o contexto escolar. Para o autor, o principal ganho epistêmico dessa abordagem se refere à possibilidade de incluir na educação a compreensão de que os sentidos que nos rodeiam são construções e que como tais podem ser refeitos, redescritos ou reinventados. Ao suspender significados cristalizados, a abordagem *Queer* proporciona aos professores uma conexão com a necessidade de se “familiarizar continuamente com outros discursos e teorizações que

podem apresentar alternativas de compreensão da vida social principalmente devido à posição de responsabilidade que ocupam, e colaborar na construção de outros mundos e outras sociabilidades” (MOITA LOPES, 2008, p. 134). Já o ganho ético que a teoria *Queer* proporciona à educação tem relação com a possibilidade de desnaturalização da vida social ao desessencializar os desejos e desestabilizar a norma heterossexual podendo assim se contrapor a subalternização dos sujeitos dissidentes.

Em relação a escola e as relações normativas em seu contexto, Berenice Bento (2011) afirma que há uma engenharia de produção de corpos normais que extrapola os limites da escola, mas encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. Além disso, a autora nos lembra que embora historicamente a escola cumpra principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, os debates que atravessam a sociedade também podem ser sentidos nas salas de aula. Em sua perspectiva: “Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa” (BENTO, 2011, p. 558). Diante dessa disputa por múltiplas formas de compreensão das questões sociais na escola, concordamos que a teoria *Queer* tem muito a contribuir para a educação.

Por sua vez, Rogério Junqueira (2013) analisa como o heterossexismo está em ação no currículo. O autor compreende que há um aporte da escola ao processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação a matriz heterossexual. Para o autor, a pedagogia do insulto, por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes, é uma forma de tradução da pedagogia da sexualidade que mantém sob sua mira as dissidências às normas de gênero e sexualidade. Em sua linha de pensamento, a pedagogia do insulto também pode ser traduzida em pedagogia do armário que se estende e tem efeito sobre todos na vigilância das normas de gênero. Para o autor a pedagogia do armário é constituída de “dispositivos e práticas curriculares de controle, humilhação, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladores de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades” (JUNQUEIRA, 2013, p. 492). Em suas conclusões, Junqueira afirma que a democracia e a educação de qualidade dependem de pedagogias dispostas a promover diálogos e que confrontem o naturalizado tido como incontornável no espaço escolar.

Em resumo, a contribuição da teoria *Queer* para a educação se estabelece a partir da investida contrária aos regimes normativos em voga nos contextos de ensino. As ações

cotidianas e o silenciamento das dissidências no currículo surgem como atos que enfatizam a heteronormatividade e produzem “corpos normais” (BENTO, 2011). Diante desse cenário, considerar a perspectiva *Queer* auxilia os sujeitos em contexto de educacionais a desessencializar desejos e desnaturalizar normas. Tal postura compreende a importância de professores se apropriem de teorizações que permitam tais questionamentos e desnaturalização nos discursos e nas propostas de ensino. Nesse contexto, é importante ponderar sobre os aspectos de tal perspectiva no ensino da literatura, tal é o foco de nosso próximo tópico.

4.4 Ensinar literatura *Queer*

Em relação ao ensino de literatura sob a perspectiva *Queer*, alguns autores têm reconhecido um potencial contranormalizador nas práticas de leituras literárias. Eles destacam a importância da seleção de obras literárias com temáticas geralmente silenciadas pelas normalizações sociais (FACCO, 2009) e partem da compreensão de que o ensino de literatura com foco *Queer* pode sugerir o alargamento de ideias cristalizadas (ROCHA; DIAS, 2022). Além disso, valorizam as possibilidades de desconstrução de estereótipos (OLIVEIRA, 2013), assim como tensionam *scripts* de gênero (ROSA; FELIPE, 2021) e explicitam tanto o compromisso ético quanto literário de tais propostas de ensino.

Em primeiro lugar, Lucia Facco (2009) aponta que a seleção das obras literárias pelos educadores em conformidade com o silenciamento não é garantia para evitar possíveis reclamações de pais e responsáveis, mas insere-os no papel de coadjuvantes da manutenção de um cânone excludente. A autora conclui que cabe aos educadores a tarefa de selecionar textos que cumpram a função de provocar reflexões, “textos que tenham a capacidade de ‘arejar’ o imaginário social, trazendo à luz toda a imensa gama de pensamentos, ideias e comportamentos” (FACCO, 2009, p. 336).

Em conformidade com tal perspectiva, Késia Rocha e Alfrancio Dias (2022) sugerem que por meio das narrativas literárias que trazem personagens dissidentes das normas de gênero e sexualidade, ocorre “um alargamento da ideia de infância, uma desuniversalização, uma descolonização do conceito, da experiência” (ROCHA; DIAS, 2022, p. 12). Para os autores, as leituras de tais obras possibilitam imaginar as crianças e adolescentes como sujeitas de si, como capazes de opinar sobre quem são, como se sentem e percebem, pois tais obras provocam a atitude participativa dos leitores que se

faz imprescindível para as propostas de ensino centradas nas práticas de leitura literária. Lembramos aqui da obra *Princesa Kevin* (2020) de Michaël Escoffier. Com ilustrações de Roland Garrigue, a obra abre espaço para as experiências da personagem infantil em suas incursões sobre ser uma princesa. “Kevin é uma princesa. Os outros até podem tirar sarro dele, mas Kevin não se importa. Kevin é uma princesa, e ponto-final” (ESCOFFIER, 2020, p. 6), a afirmação dos desejos de Kevin inicia e acompanha toda a obra. Há muito a ser analisado nos desdobramentos dessa personagem infantil que vivencia suas vontades dissidentes. Outra obra da literatura infantil que apresenta uma personagem infantil central sujeita de si é *Julián é uma sereia* (2021) de Jessica Love. Ilustrada pela própria autora, essa obra apresenta Julián, sua avó, Vozita e as sereias em um processo de expansão de expectativas. Assim como em *Princesa Kevin*, em *Julián é uma sereia* há muitos aspectos da linguagem visual que contribuem para o sentido literário da obra que abrem espaço para análises futuras.

Na perspectiva de Márcio de Oliveira (2013), a prática docente deve efetuar a quebra de estereótipos para desconstruir subalternizações com base nos regimes de normalização, entre eles a heteronormatividade. O autor chama atenção para a necessidade de formação de professores e coordenadores pedagógicos que forneçam conhecimentos teóricos, práticos e didáticos acerca das temáticas sociais, entre elas as dissidências de gênero e sexualidade. Concordamos que a partir de uma formação teórica e didática acerca das normas sociais será possível para os docentes empreender a complexa trajetória de desconstruções de estereótipos, parte constituinte de uma postura contranormalizadora em propostas de ensino no espaço escolar.

Por sua vez, Cristiano Rosa e Jane Felipe (2021), ao investigarem a performatividade de gênero reconhecida por crianças a partir da mediação de leitura literária realizada por uma *drag queen*, compreendem que o contato com a literatura pode contribuir para tensionar expectativas sobre os corpos a partir de um processo de reflexão. Os autores entendem *scripts* de gênero como normas, prescrições e roteiros veiculados através de diversos discursos e instituições propostos de maneira a corroborar na constituição das identidades de gênero. Orientados por indagações que se contrapõem a uma educação que promove a segregação a partir de uma oposição binária entre meninos e meninas, os autores defendem a possibilidade de práticas de negociação e subversão dos *scripts* de gênero. Para os autores, “ao olhar de meninas e meninos, ser mulher e ser homem em suas complexas performatividade[s], seriam construções dignas de brincar, (des)montar e (re)criar” (ROSA; FELIPE, 2021, p. 18). Com isso, a posição dos autores

é de reiterar a necessidade de escuta por parte dos mediadores de leitura literária e de incentivo ao protagonismo dos leitores. Tal postura, afirmam os autores, pode ser um caminho para melhor compreendermos a complexidade do mundo e das relações.

Diante do exposto, vimos que as práticas de ensino de literatura *Queer* têm como prioridade um compromisso ético com a abertura de espaço para temas silenciados no currículo, porém não deixam de se constituir como uma proposta que parte da leitura literária do texto literário com protagonismo dos leitores. Dessa forma, como já vimos no capítulo três, o ensino da literatura não é sobre ensinar uma interpretação das obras literárias (do professor, do autor, do livro didático) anterior à leitura literária dos estudantes, mas apostar no potencial de negociação dos alunos leitores (SANTOS, 2016) e no papel da escuta por parte dos mediadores de leitura (BAJOUR, 2012). Também como já salientado, são necessárias formações pedagógicas que forneçam ao docente a base de conhecimento teórico tanto temática quanto literária para que seja possível ao professor de literatura agir enquanto leitor mais experiente (ANTUNES, 2015) e apropriar-se de um posicionamento político contranormalizador.

Neste capítulo, compreendemos que a teoria *Queer* articula suas críticas aos regimes de normalização, entre os quais a heteronormatividade, cujo foco de interesse está na problemática da abjeção, isto é, aquilo que perturba a norma, e confronta a ordem social e por isso é interpretada pelos conservadores como ameaçadora (MISKOLCI, 2020). Nesse sentido, diferentes pesquisadores direcionam suas investigações aos regimes de construção de diferenças binárias e subalternização das dissidências sociais, entre eles a construção da inteligibilidade de gênero a partir das normas regulatórias da matriz cultural heterossexual (BUTLER, [1990] 2021). Diante de tal interesse, os estudos *Queer* intentam diálogos interdisciplinares que contribuem para a análise de tais processos culturais.

O diálogo entre estudos *Queer* e estudos literários encontra na rubrica literatura *Queer* um campo em construção que busca analisar a construção das representações *Queer* a partir da linguagem literária. As abordagens da poética *Queer* (ALÓS, 2010) e estilística *Queer* (SOUTO JÚNIOR, 2015), empreendem investigações sobre aspectos da linguagem literária como personagens, temática, focalização e voz narrativa a fim de compreender como se dão as representações literárias *Queer*. De maneira geral, a literatura *Queer* abre espaço para leituras críticas das obras literárias com foco na

possibilidade de desestabilização normativa nos objetos do circuito literário (texto, intertexto, contexto).

Já a contribuição da teoria *Queer* para a educação se estabelece a partir da investida contrária aos regimes normativos em voga nos contextos de ensino. Uma vez que as ações cotidianas e o silenciamento das dissidências no currículo surgem como atos que enfatizam a heteronormatividade e produzem “corpos normais” (BENTO, 2011), diversos autores veem na perspectiva *Queer* a possibilidade de expansão de horizonte da educação para com a diferença através da desessencialização dos desejos e desnaturalização das identidades nos discursos e práticas educacionais. Diante desse cenário, considerar a perspectiva *Queer* auxilia os sujeitos em contexto de educacionais a desessencializar desejos e desnaturalizar normas.

Por fim, compreendemos que as práticas de ensino de literatura *Queer* tem como princípio o compromisso ético com a abertura de espaço para temas silenciados no currículo. No entanto, não devem deixar de se constituir como propostas de ensino que partem da leitura literária do texto literário, com foco no protagonismo dos leitores e na potencialidade de escuta nas conversas sobre o lido. Nesse cenário, é imprescindível reconhecer a necessidade de formação docente com tal foco para que os professores de literatura se apropriem de conhecimentos teóricos, didáticos e políticos para confirmar em suas práticas a potencialidade contranormalizadora *Queer*.

5 O TEXTO LITERÁRIO E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO

Neste capítulo realizaremos a leitura crítica das obras literárias selecionadas nas propostas de intervenção no ensino da literatura do Profletras com a temática das dissidências sexuais e de gênero. As obras literárias são: *É proibido miar* ([1983] 2009), de Pedro Bandeira; e *Do jeito que a gente é* (2009), de Márcia Leite, ambas selecionadas por Cléria Santana de Souza; *A bolsa amarela* ([1976] 2021), de Lygia Bojunga Nunes; e *O menino que brincava de ser* ([1987] 2000), de Georgina da Costa Martins, ambas selecionadas por Gilvânia Moraes da Silva Almeida. Em nossa leitura crítica das obras abordaremos aspectos da linguagem das obras literárias, mas privilegiaremos as representações literárias das dissidências sexuais e de gênero. Após realizar a leitura inicial das obras as separamos em dois grupos: 1) As obras que abordam a temática através de analogias (*A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes; e *É proibido miar*, de Pedro Bandeira); e 2) obras que apresentam um destaque maior para as questões das dissidências sexuais e de gênero (*O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins e *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite).

5.1 Analogias e linguagem

A bolsa amarela

A bolsa amarela, de Lygia Bojunga Nunes, publicado originalmente em 1976, já está entre os clássicos nacionais da literatura infantil e juvenil. Ao longo dos anos, diferentes pesquisadores analisam a obra nas perspectivas feministas (SOUZA *et al*, 2019; CRISTÓFANO, 2011) ou com foco no universo fantástico (CRISTÓFANO, 2010), na imagem da criança (BARBOSA; ANDO; 2013), e nas normalizações sociais na infância (OLIVEIRA; CAETANO, 2017). O enredo da obra focaliza a protagonista Raquel e suas três vontades que crescem indefinidamente e para evitar que os outros as ridicularizem, a personagem decide escondê-las dentro da bolsa amarela que conseguiu para si entre os presentes que uma tia enviou para sua família. As três vontades são: a vontade de crescer; a vontade de ter nascido menino; e a vontade de ser escritora.

Dessas três vontades a que aparenta maior aproximação com nosso foco temático é a vontade de ter nascido menino, mas esse é um dos desejos de Raquel que tem menos consequências no enredo da obra, dessa forma a questão das dissidências sexuais e de gênero de maneira explícita não ganha maior destaque. No entanto, quando nos voltamos para as personagens secundárias identificamos um processo de metaforização das normas sociais inscrito nas representações dos estereótipos do “macho patriarcal” e do “macho que briga” produzidos pelo regime patriarcal nos dois galos Afonso e Terrível, respectivamente.

Em primeiro lugar, é importante considerar que ao longo da narrativa identificamos uma hierarquização entre as personagens. No primeiro nível está Raquel, que ocupa o lugar de narradora, sendo a criadora de narrativas dentro da obra. Em um segundo nível, estão as personagens animais. E em um terceiro nível, as personagens objetos, como a Guarda-Chuva e a Linha Forte, por exemplo. Esta característica repercute no efeito de identificação dos leitores que podem se identificar de forma contundente especialmente com Raquel e em menor escala com os animais e consequentemente com os objetos antropomorfizados. Um dos efeitos dessa configuração se relaciona com a forma como o desejo de ter nascido garoto de Raquel, embora não tenha tantos desdobramentos na narrativa, seja identificado como desejo dissidente enquanto as analogias possíveis presentes nas trajetórias das personagens antropomorfizadas (animais e objetos) podem surtir menos identificação com os leitores.

Outro ponto pertinente a respeito da linguagem da obra é a pertinência da cor da bolsa. Quando Raquel expressa a necessidade de esconder suas vontades, não todas elas, mas aquelas que crescem toda a vida e que seriam alvo de ridicularização por parte dos adultos, a personagem afirma: “Se o pessoal vê minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto” (NUNES, 2021, p. 23). Raquel relata que os adultos, especialmente de sua família, não entendem suas vontades, acham infantil, não levam a sério: “Se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim” (Idem). Este trecho demonstra a verticalidade da relação entre os adultos e Raquel, o que a faz sentir-se subjugada e ridicularizada por suas vontades, sentindo urgência em escondê-las. Dessa forma, a bolsa amarela se torna o lugar para onde vão expressões subjetivas que são alvo de sanções por parte das personagens adultas. Nesse sentido, podemos interpretá-la como um tipo de “armário”. Particularmente, a cor amarela da bolsa tem uma relação com o inconsciente coletivo que a associa a expressões de amedrontamento e fuga. A expressão popular “alguém amarelou” significa que alguém

teve medo de algo e fugiu. Este é um movimento que acompanha não só os desejos dissidentes de Raquel, mas também o galo Afonso, que foge do galinheiro patriarcal para dentro da bolsa amarela e posteriormente o galo Terrível. No entanto, ao conseguir para si a bolsa amarela e esconder as vontades dissidentes, Raquel não sana seus conflitos e os desdobramentos de cada uma das suas vontades escondidas continuam a reverberar, pois quanto mais crescem na bolsa amarela, as vontades passam a pesar proporcionalmente.

A partir de tais particularidades podemos compreender o desenvolvimento crítico das representações literárias na obra. Especificamente, acerca da vontade de ter nascido menino, é possível verificar uma crítica ao sistema patriarcal que atribui determinadas características aos homens e limita as possibilidades femininas. Essa limitação faz com que Raquel comece a narrativa acreditando que é “muito melhor ser homem do que mulher” (NUNES, 2021, p. 16). Essa posição tem relação com o fato, observado pela protagonista, de que os homens “podem” coisas que as mulheres não podem: ser chefes de brincadeiras assim como são chefes de família. Raquel cita a impossibilidade que lhe impõem quando escolhe brincadeiras como jogar futebol ou soltar pipa ao dizer: “todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem” (Idem).

Nesse discurso de Raquel percebemos a potencialidade crítica direcionada a norma patriarcal que tolhe suas possibilidades de maneira arbitrária e autoritária. Jéssica Haase e Wilberth Salgueiro (2019) identificam a limitação dos desejos da personagem em uma sociedade patriarcal que designa papéis de gênero distintos para meninos e meninas e os naturaliza. Segundo os autores: “é contra esses papéis – que as pessoas são obrigadas a desempenhar em sociedade – que a personagem principal de *A bolsa amarela* se insurge” (HAASE; SALGUEIRO, 2019, p. 256).

Em favor disso, outra das três vontades que pesam na bolsa amarela desempenha papel fundamental: A vontade de ser escritora. No início da narrativa, Raquel escreve cartas endereçadas a amigos imaginários e posteriormente escreve a história do galo Rei. Partindo das possibilidades da escrita, nos encontramos com a personagem do galo que recusa o nome de Rei ao fugir da rigidez do sistema patriarcal do galinheiro em que vivia e vai para a bolsa amarela de Raquel, afirmando o desejo de ser chamado dali em diante pelo nome de Afonso. Esse movimento realizado pela personagem representa um movimento de contrariedade com a normalização social na qual estava inserido, o que iremos analisar mais demoradamente a seguir.

Há no caso do galo Afonso uma rejeição ao estereótipo de “macho patriarcal”, aquele que é o chefe do galinheiro e toma todas as decisões que dizem respeito às

galinhas. Quando Afonso conta sua história para Raquel, começa por rejeitar o nome que ela escolheu inicialmente para ele. Afonso afirma que chamar-se Rei não combina com ele. Afonso conta então que ao explicar às galinhas que desde pequenininho sonhava com “um galinheiro legal, todo mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda” (NUNES, 2021, p. 36), elas chamaram o dono do galinheiro e deram queixa do galo. Os donos o prenderam para que aprendesse a não ser um “galo diferente”. Depois de muito tempo, quando foi liberado seus donos lhe disseram: “Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era, como o seu tataravô era – senão volta pra prisão” (Idem). As galinhas assumiram a função de vigiar e delatar Afonso aos donos caso o galo não se comportasse direito. Ingrid Nascimento e Daniela Segabinazi (2016) identificam a desconstrução de discursos patriarcais na obra. As autoras analisam a metáfora do galinheiro e compreendem que a presença do galo e sua relação com as galinhas incita uma reflexão a quem lê a obra, especialmente o discurso de Afonso, pois “explicita bem o imaginário social que existe em relação à dualidade homem x mulher” (NASCIMENTO; SEGABINAZI, 2016, s. p.). Tal regime autoritário é tão naturalizado que as próprias galinhas rejeitam a proposta de Afonso de uma organização democrática do galinheiro e assumem o papel de monitorar o comportamento do galo. Nascimento e Segabinazi (2016) concluem que “a não identificação com as normas é vista pelo sistema patriarcal como algo errôneo e que deve ser combatido para que não haja a ressignificação dos corpos” (NASCIMENTO; SEGABINAZI; 2016, s. p.).

Ao compararmos a história de Afonso com a história de seu primo, o galo Terrível, identificamos diferenças nas representações sobre as dissidências aos estereótipos de homem criados pelo regime patriarcal. Se Afonso consegue fugir do galinheiro patriarcal e romper com a função de “macho patriarcal”, tal rompimento não é tão radical para o Terrível que tem seu pensamento costurado à designação estereotipada de “macho que briga”. Afonso comenta sobre a história do primo: “Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente” (NUNES, 2021, p. 55). E continua: “Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar: ‘eu tenho que ganhar de todo mundo’, e mais nada” (NUNES, 2021, p. 55-56). O pensamento costurado do galo Terrível é uma metáfora que diz respeito ao controle mais invasivo e limitador. Costurar o pensamento com linha forte é a metáfora para a forma com que a norma social tolhe as dissidências às normas como possibilidades. Diferentemente de seu primo Afonso, ter o

pensamento costurado tolhe a possibilidade de Terrível armar uma fuga. O processo de costura limita as possibilidades de Terrível ao único pensamento que deixaram solto, ou seja, o único pensamento que faz sentido e do qual não pode se desvencilhar, ser um galo de briga, a tal ponto que, mesmo em estado de debilidade, o galo vai brigar sua última briga na praia e quando perde, seu corpo é levado. A narradora não explicita para onde levaram o galo, fica implícito a ideia de que ele morreu ao fim da luta, mas como as brigas de galo são ilegais, não podiam deixar o corpo do galo como uma prova do que aconteceu ali. Apesar de Raquel e Afonso não o reencontrarem, Raquel resolve escrever a história de Terrível e da Linha Forte que usaram para costurar seu pensamento e cria um desfecho para ambos depois da briga de galo clandestina.

Na narrativa criada por Raquel tomamos conhecimento de que “mal os pintinhos nasciam, os donos do galinheiro já resolviam o que é que cada um ia ser” (NUNES, 2021, p. 93) e “não adiantava nada os pintinhos quererem ser outra coisa: os donos é que resolviam tudo, e quem não gostou que gostasse” (Idem). A metáfora dos regimes de normalização é retomada nesse trecho conforme fica evidente o quanto os donos dos galos os designam papéis pré-determinados por um regime que impõe fronteiras de comportamento e identidades em detrimento da autodeterminação dos pintinhos. Quando Terrível se apaixona os donos decidem: “o jeito é fazer o Terrível pensar do jeito que a gente quer que ele pense” (NUNES, 2021, p. 94). É nesse momento que os donos decidem costurar o pensamento do galo deixando de fora apenas o pedacinho que o designava unicamente a lutar. Nesse trecho, a metáfora do pensamento costurado indica novamente uma iniciativa externa de regular e sancionar qualquer dissidência a norma identitária.

Outro aspecto pertinente da narrativa de Raquel sobre o galo Terrível é o ponto de vista da Linha Forte utilizada para costurar o pensamento do galo. Na Loja de Linhas, a Linha Forte sonhava em ir para o mar, mas foi designada para costurar um pensamento. Enquanto a Linha ficou firme dentro da mente do galo, o Terrível ganhou todas as brigas, mas a vida da Linha Forte não foi fácil. No romance de Raquel, a Linha Forte vivia muito apertada dentro do pensamento do Terrível e para procurar um jeito de melhorar a própria vida a Linha precisava de largueza. Quando o corpo do Terrível foi cansando, ele perdeu várias lutas e quando o confronto final com o galo Crista de Ferro na praia chegou, a Linha Forte fez tanta força que rebentou e o pensamento do Terrível descosturou. De repente ele pensou mil coisas e entendeu: “Besteira eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar com o Crista de Ferro” (NUNES, 2021, p. 100). Nesse trecho, ao reconhecer a arbitrariedade da norma naturalizada pelo seu pensamento

costurado, vivenciar a dissidência torna-se possível para Terrível. É então que o galo foge para o mar junto com a Linha Forte não mais atada a seu pensamento.

Após escrever a história do Terrível, Raquel se permite escrever o que sentir vontade, a personagem chega a uma das mais impactantes conclusões: “melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela” (NUNES, 2021, p. 103). O ato de escrever é o ponto de partida para uma relação de conexão com suas vontades. Raquel percebe que nascer garoto não era o único jeito para ter acesso as coisas que os outros designavam como “coisa só pra garoto”. Lizandra Souza *et al* (2019) analisam como se dá a desconstrução de discursos patriarcais nesta obra de Lygia Bojunga Nunes. As autoras concluem que Raquel despotencializa o efeito negativo da ideologia machista em sua vida quando passa a recusar para si discursos sexistas que a impediam de fazer coisas que gostava. Para as autoras: “Lygia Bojunga não menospreza o saber infantil. Suas obras legitimam as vivências das crianças ao representá-las como seres dialogantes, com voz, questionamentos, prazeres, aflições, experiências de mundo e perspectivas próprias do universo infantil” (SOUZA *et al*, 2019, p. 76).

A partir dessa compreensão, Raquel permite que suas duas vontades que cada vez mais passaram a emagrecer visto que essas vontades param de crescer dentro do esconderijo da bolsa quando a personagem as compreende e as libera para voarem como pipas. Assim, a vontade de ter nascido garoto e a vontade de crescer saem da bolsa amarela e voam pelo céu, mas a vontade de escrever continua com Raquel. No desfecho da obra, a protagonista solta a pipa de suas vontades, assim como Afonso voa com a Guarda-Chuva. A última frase da obra remete justamente à leveza em uma imagem que se relaciona com a ideia de libertação que a personagem constrói para si: “A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve” (NUNES, 2021, p. 135).

Em suma, *A bolsa amarela* é uma obra que apresenta uma abordagem metafórica das questões das dissidências sexuais e de gênero. As três vontades que Raquel esconde na bolsa amarela demonstram como o regime normativo vigia os desejos da criança que passa a não expressar tais vontades dissidentes da norma para evitar a ridicularização pelos adultos. Além disso, percebemos nos personagens secundários decorrem analogias tanto da quebra com as normas sociais (O galo Afonso que rompe com as expectativas sobre o regime que lhe impõe tomar conta das galinhas) quanto da impossibilidade de rompimento com tais normas (O galo Terrível que não consegue descosturar o seu pensamento que o delimitou a ser um galo de briga mesmo que isso acarrete a sua morte).

É proibido miar

Em *É proibido miar*, de Pedro Bandeira, somos apresentados a personagens antropomorfizados, em especial, o protagonista Bingo, um filhote de cachorro cujos comportamentos dissidem das expectativas sobre os cães. Tal dissidência é violentamente atacada pelos seus pais, pelos donos e por outros cães. No entanto, entre as personagens da obra há um misterioso gato preto que ganha a admiração de Bingo durante a narrativa e a amizade entre os dois é crucial para o desfecho da trama. A obra, originalmente publicada em 1983, conta com ilustrações de Avelino Guedes e tem na personificação de seus personagens um traço indicador de analogias entre os eventos narrados e a sociedade, a partir das quais podemos relacionar o drama de Bingo com o tema abrangente das proibições e normalizações sociais. O autor confirma o caráter contrário às proibições ao falar sobre a obra: “*É proibido miar* é o meu protesto contra todas as proibições” (BANDEIRA, 2009, p. 48).

Ao atentarmos para a linguagem da obra, identificamos um narrador externo que já desde o início da narração se dirige ao leitor construindo, assim, uma proximidade entre leitor e eventos narrados. O início da narrativa anuncia o nascimento de Bingo e caracteriza Dona Bingona e Seu Bingão, os pais de Bingo, como “vira-latas de respeito”. A partir daí, a menção à linhagem da família canina cuja tradição deve ser afirmada pela postura do chefe da família, Seu Bingão, e demonstrada pela educação de seus filhotes. A tradição mencionada na obra refere-se à conservação de uma série de comportamentos normativos a que Bingo e seus irmãos e irmãs precisam corresponder. Aparentemente, ser um vira-lata de respeito é corresponder às expectativas que as normas produzem sobre os corpos e comportamentos dos filhotes sendo proibida a dissidência, vista como causadora dos problemas da família.

Durante o primeiro passeio dos filhotes com seus pais, apresenta-se na narrativa o primeiro momento em que Seu Bingão reprova uma série de comportamentos dissidentes de Bingo. Até então Bingo explorava os limites da sua casa e suas peraltagens eram toleradas sem consequências violentas, mas surtiam preocupação no pai. No passeio, quando surge um vira-lata caracterizado pelo narrador como “vagabundo”, Seu Bingão faz aquilo que se esperava dele: enfrentar o outro cão com seu latido, mostrando os dentes ameaçadoramente. Dona Bingona e a maioria dos filhotes imitam o comportamento de Seu Bingão, visto como um líder, mas Bingo contraria tal expectativa. Bingo se aproxima

do cão acuado contra a parede e sacudindo o rabo, “deu-lhe umas lambidinhas e ficou fazendo o seu *iap-iap* enquanto corria em volta convidando o novo amigo para brincar” (BANDEIRA, 2009, p. 13). Essa contrariedade provoca vergonha na figura paterna como vemos no trecho a seguir:

“Que vergonha!”, ia pensando Seu Bingão, enquanto voltavam para casa. “Um filho meu perder a chance de mostrar a bravura de um vira-lata de respeito! Fazer amizade com vagabundos, cheirar pessoas em vez de fazer xixi nos postes, meter-se com rosas em vez de perseguir os carros! Vergonha! Estragou o passeio de todos nós. E agora? Como é que eu vou olhar pra cara do Fritz, aquele pastor alemão cheio de raças, pedigris e não sei mais o quê?” (BANDEIRA, 2009, p. 13).

A vergonha que a figura paterna expressa diante da dissidência do filho demonstra que corresponder às normas condiciona a identidade de um vira-lata “de respeito” a ser reconhecida por terceiros. Tal configuração tem ligação ao fato da personagem mencionar outro cachorro da vizinhança, não um cachorro qualquer, mas um pastor alemão, um cachorro “de raça europeia” que representa superioridade comparada à sua identidade de vira-lata, e afirma que não poderia encará-lo devido ao peso da vergonha sobre os comportamentos do filhote.

Por outro lado, um personagem que mantém uma relação contraditória com o pai de Bingo é o gato preto que, sem dono, passeia pelos telhados à noite. Todos se acostumam com a figura do gato, pois: “quando aparecia alguma visita no quintal, Seu Bingão adorava exhibir-se, rosnando na direção do gato, para todo mundo saber quem era o chefe por ali” (BANDEIRA, 2009, p. 14). O gato não tem exatamente medo de Seu Bingão, mas participa dessa cena para a audiência. Eventualmente, Bingo acaba fazendo amizade com o gato. O narrador confirma que “um simpatizou com a alegria e a curiosidade do outro, e o outro ficou fascinado com a experiência e a vida aventureira do um” (BANDEIRA, 2009, p. 15). Bingo admira e inveja a vida do gato, uma vez que sua relação com o felino passa a expandir sua percepção sobre o mundo, pois a personagem começa a considerar que “o mundo era bem maior que o seu quintal. Um mundo que o velho gato via de cima. Um mundo em que a altura dos muros não importava. O mundo negro da noite, o mundo da cor do gato” (Idem).

O gato é uma personagem dúbia que, no escuro da noite, representa a liberação do papel normativo que desempenha com Seu Bingão diante da plateia de humanos. É importante nos atentarmos para a seguinte descrição: “mundo negro da noite, o mundo da cor do gato”. Na indistinção que configura o mundo da cor do gato há liberação, mas também disfarce, esconderijo, nesse sentido o que o personagem inspira em Bingo até

certa medida é a possibilidade de desprender-se das normas sob determinada configuração: o manto da noite. De certa forma, a representação da personagem metaforiza os sujeitos gays no armário que encontram em espaços noturnos uma liberação, mas que quando necessário atuam dentro das expectativas heteronormativas.

Enquanto Bingo tem medo da noite, o gato a desbrava e de longe o seu miado – o “brado da liberdade” – o alcança. A sonoridade do miado emitido pelo gato acaba simbolizando liberdade para Bingo. Em determinada altura da narrativa, ocorre um processo interno em Bingo que metaforiza a corporificação da sua dissidência com relação às normas caninas. O narrador descreve tal processo da seguinte maneira: “Aos poucos, aquele som foi se intrometendo na cabeça do Bingo, foi crescendo, foi tomando corpo, até que ocupou todos os espaços que deveriam ser preenchidos pelo volumoso latido do Seu Bingão” (BANDEIRA, 2009, p. 17). Assim, identificamos o miado como um componente importante da linguagem da obra.

Posteriormente, é chegada a hora em que Dona Bingona deve apresentar os filhotes ao pai para demonstrar como ia bem a educação da cachorrada. Nesse momento o narrador afirma: “era preciso mostrar ao chefe da família que os filhotes estavam se tornando vira-latas de verdade e que a voz deles se encaminhava para impor o respeito que se esperava” (BANDEIRA, 2009, p. 18). Aqui a sonoridade emitida pelos cães é vista como o aspecto que se relaciona com a imposição de um respeito e, por isso, há uma grande expectativa sobre tal característica. Na ocasião, a maioria dos filhotes corresponde à expectativa de um latido, mas quando chega a hora de Bingo ele libera o seu primeiro miado.

Nesse momento da narrativa, ponderamos alguns aspectos sobre os sentidos que são atribuídos socialmente ao miado em relação às dissidências sexuais e de gênero. “Miar” ou “falar miando” são expressões desqualificantes advindas de uma avaliação do tom de voz masculino em que é valorizado o tom grave que estaria ligado a um comportamento viril e violento, “de macho”, em detrimento do tom agudo, não associado ao masculino e lido em alguns contextos como afeminamento ou “autodenunciação como gay” (MISKOLCI, 2017). Esse sentido pejorativo atribuído ao “miar” pode ser identificado no cotidiano dos sujeitos masculinos dissidentes das normas patriarcais que são interpelados por expressões como “fala como homem” ou menosprezados por expressões como “aquele ali fala miando”. No caso de Bingo, o miado significa uma expressão sonora subjetiva que se choca com as expectativas sobre o comportamento do cachorro.

Diante desse acontecimento, Seu Bingão indigna-se com o brado do filho:

Como?! Um filho dele? Miando? Onde estava aquele latido destinado a meter medo a toda a maldita raça dos felinos de todas as cores e capaz de fazer correr todos os carteiros? Não! Aquilo ele não podia admitir. O que diriam dele? O que diria o Fritz, aquele pastor alemão antipático? O que seria da sua honrada linhagem dos vira-latas de respeito? (BANDEIRA, 2009, p. 20).

Novamente, a menção ao pastor alemão ocorre como um modelo a qual Bingão está subordinado e que, ao menor sinal de dissidência relacionada à sua linhagem, Fritz se tornaria alguém que poderia tripudiar de tal circunstância. A partir desse momento, ocorre o isolamento compulsório de Bingo. O pai o rejeita e exclui do convívio familiar e quando Bingo apresenta seu miado aos donos novamente é rejeitado. O narrador relata que pelo resto da tarde ninguém chegou perto do Bingo “como se ele tivesse alguma doença contagiosa, tipo catapora ou sarampo, que ninguém queria pegar” (BANDEIRA, 2009, p. 24). A patologização da dissidência de Bingo ocorre de tal forma que a intolerância do pai e a incompreensão humana dos donos consideram adequada a prisão do filhote. Nesse momento, “apavorado, surpreso, ofendido, Bingo ouviu alguma coisa parecida com *carrocinha*, ou algo do gênero” (BANDEIRA, 2009, p. 22).

No capítulo intitulado “Uma decisão de respeito” o narrador apresenta a reação dos pais de Bingo à hipótese de ele ser preso pela *carrocinha*. Seu Bingão é intransigente e apesar de sempre ter acreditado que a *carrocinha* era um destino terrível passa a considerar a prisão de Bingo a condição para manter a dignidade de sua linhagem, pois a dissidência de Bingo é vista como uma tragédia. Para o pai de Bingo: “melhor a *carrocinha* do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como... como um gato!” (BANDEIRA, 2009, p. 23). Tal passagem demonstra como Seu Bingão está aderido à normatividade a ponto de não se opor a condenação do filho ao cárcere. Em um regime normativo, a tragédia está na dissidência e não na condenação dela.

A reação de Dona Bingona não é diferente. Apesar de a mãe de Bingo estar com o “coração partido” e considerar que “em condições normais” ela mesma se ofereceria para ser presa em troca do filho, a situação era diferente. “Por mais que quisesse proteger o Bingo, não poderia, como boa mãe que era, permitir que a presença de seu filhote continuasse dando um péssimo exemplo como aquele. Era a *carrocinha* para um ou a perdição para toda a ninhada” (BANDEIRA, 2009, p. 23). Nesse discurso, é possível verificar que enquanto Bingo é marcado e nomeado, seus irmãos e irmãs são tratados de maneira geral (“ninhada”, “cachorrada”). Assim, identificamos que o diferente é marcado e aqueles que aderem a norma tem sua identidade apagada. Além disso, vemos que a

personagem materna se encontra em uma situação de conflito com as representações que incorporou. No entanto, a expressão “mau exemplo” relacionada à dissidência de Bingo demonstra o quanto a norma o marginaliza e o patologiza de tal maneira que a mãe também não se opõe ao cárcere do filho em prol de evitar a “perdição” de toda a ninhada.

Uma vez aprisionado no canil municipal, Bingo passa por uma nova série de violências, mas continua a miar. A essa altura o narrador retoma o diálogo com o leitor considerando as reações dos leitores diante dessa complicação na vida de Bingo.

“Coitado”, você deve estar pensando. “Tanta dor, tanto sofrimento, mas por que ele não parou de miar e começou a latir como qualquer cachorro? Aí, todos os problemas dele estariam resolvidos, não acha?”
Acho. E confesso que até pensei nisso. Mas Bingo não queria. Ele achava que seus miados não faziam mal a ninguém. Por que mudar, então? (BANDEIRA, 2009, p. 36).

Esse trecho demonstra como a pressão da normatividade produz a expectativa de que ao abdicar de seus desejos e “simplesmente mudar seu comportamento” o sujeito dissidente da norma faria com que a violência contra sua dissidência cessasse. A crença de que a assimilação à norma seria simplesmente uma escolha a ser deliberada segundo a qual o sofrimento dos dissidentes teria fim só reforça a naturalização da norma. Essa ideia, considerada pelo narrador como uma hipótese levantada pelos leitores, e por ele mesmo, é confrontada pela expressão do desejo de Bingo. É inconcebível mudar algo que não prejudica os demais, apenas por dissidir da norma, essa conclusão é elaborada na forma de pergunta retórica dirigida aos leitores.

O clímax da obra culmina na execução de um plano de fuga em massa do canil. Bingo tem dificuldade em pular o muro, mas o encontro dos seus olhos com os olhos amarelos do gato o incentiva. Bingo “lutando pela vida, saltou como um gato” (BANDEIRA, 2009, p. 47). Ao fim da obra, o narrador deixa o destino de Bingo em aberto:

Ninguém mais pôde encontrar o Bingo. Nunca se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas. Dizem que, agora, Bingo sabe cocoricar, mugir, balir e até trinar. Outros acham que ele foi para uma terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente! (BANDEIRA, 2009, p. 47).

As duas possibilidades de desfecho manifestam alternativas libertadoras para Bingo. A mudança de espaço amplia as possibilidades de Bingo, pois representa um rompimento com as proibições acerca das diferenças manifestadas no quintal e no canil. Assim, a fuga abre rotas para o exercício da liberdade de Bingo. Há nesse momento uma

relação com o simbolismo da viagem, na hipótese de Bingo viajar para outra terra, uma terra utópica, talvez criada por ele mesmo onde as diferenças não são proibidas e talvez até celebradas.

A obra *É proibido miar* é uma narrativa acerca das contradições entre proibições e transgressões através da relação das personagens com a dissidência de Bingo, um filhote que não se adequa as normas sociais exigidas dos cães. As normalizações que produzem uma série de expectativas sobre o filhote e as formas de violência sobre sua dissidência estão literariamente representadas no decorrer da obra. O antropomorfismo das personagens permite relacionar as violências sobre as dissidências de Bingo com as questões sociais das dissidências sexuais e de gênero. Essa característica explica a presença da obra em diferentes pesquisas que a interpretam como uma das obras literárias que apresenta representação literária da homoafetividade ou a incluem em levantamentos de obras literárias infantis e juvenis que abordam as questões da diversidade sexual e das dissidências sexuais e de gênero (CARVALHO; RIBEIRO, 2022; JESUS CRUZ; PEREIRA CAMARGO, 2014; SANTOS, 2020).

5.2 Tensões entre linguagem e didatismo temático

O menino que brincava de Ser

Em *O menino que brincava de Ser* (2000), de Georgina Martins, conhecemos Dudu, uma criança de seis anos que gosta de brincar de ser diferentes sujeitos, mas quando expressa o desejo de brincar de ser personagens femininos acaba sendo interpelado por diferentes personagens que consideram tal desejo dissidente como algo inadequado, inviável e corrigível. Seja no discurso de seus colegas da escola ou da maioria de seus familiares, Dudu é interpelado pela heteronormatividade. O narrador focaliza os episódios do enredo e as suas consequências sobre a perspectiva de Dudu, o que tem como efeito uma maior complexidade desta personagem em comparação com as demais que são apresentadas a partir do discurso direto.

O enredo da obra se desenvolve na dinâmica entre a potencialidade dos desejos de Dudu e os diferentes discursos que os vilipendiam, impondo constrangimento e necessidade de adequação à criança. Dessa forma, são abordados temas como o caráter lúdico da fantasia e das múltiplas possibilidades do desejo, além da incomunicabilidade entre parentes e o isolamento da personagem como consequência da força das normas

regulatórias de gênero e sexualidade. Nesse contexto, as ilustrações de Pinky Wainer dispostas na obra física na técnica de animação conhecida como folioscópio ou *flipbook*, remetem aos estados da personagem principal durante o enredo da obra. Nas páginas que seguem, a personagem ora se apresenta com vestidos, pérolas e sapatos ora é despida desses instrumentos e desaparece das páginas.

A obra inicia com a apresentação da brincadeira de Ser. O narrador afirma que essa é uma brincadeira que o protagonista gosta muito e que faz parte das brincadeiras cotidianas com seus amigos de escola. No entanto, quando Dudu diz que vai ser uma bruxa, as garotas o contrariam: “Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...” (MARTINS, 2000, p. 4). Nesse trecho, temos a apresentação de uma espécie de fronteira de gênero que mesmo no campo da fantasia é demarcada e diante da qual Dudu expressa desejo em atravessar, mas é alertado sobre o limite. Esse limite de possibilidades demonstra as expectativas sobre a masculinidade e institui relações de diferença entre aqueles que estão dentro das expectativas de gênero estipuladas pela heteronormatividade que passam a alertar sobre as proibições e os perigos de atitudes transgressivas e aqueles que expressam o desejo dissidente da norma. Essa interpelação das colegas pode ser interpretada como uma ocasião em que o desejo de Dudu representa uma dissidência das normas de gênero que articulam fronteiras entre o ser mago e ser bruxa com base no gênero do brincante. Apesar disso, o narrador reafirma que Dudu que gostava mesmo era de ser a bruxa, diante do que os amigos da escola acabaram se acostumando. Esta resolução do conflito entre Dudu e as garotas da escola não se mantém com outras personagens no contexto escolar e especialmente com alguns adultos no contexto familiar. Para os pais e a avó paterna de Dudu, a brincadeira de Ser é algo preocupante e intolerável.

A mãe de Dudu é uma personagem primordial para a insistente vigilância sobre essa forma de dissidência das normas de gênero. Diversas vezes a mãe é instituída na narrativa em caráter de preocupação, pois o filho “só gostava de ser bruxa, fada e até princesa” e “nunca queria ser o príncipe ou o rei” (MARTINS, 2000, p. 6). Preocupada com a transgressão das normas de gênero na brincadeira preferida do filho, ela busca orientações no discurso de outros sujeitos. Primeiro, a professora.

A professora a tranquiliza afirmando: “Não faz mal, é da idade, com o tempo isso passa. Deixe-o ser o que quiser” (MARTINS, 2000, p. 6). Aparentemente tolerante, a postura da professora apresenta uma questão importante na narrativa a ser compartilhada por outras personagens adultas como veremos adiante: o aspecto temporal compreendido

como dissipador de transgressões das normas. O que parece estar subentendido na expressão “é da idade” é uma crença de que, com o tempo, Dudu vá se adequar as expectativas normativas sobre a masculinidade e, saindo da infância, deixe de expressar tais desejos dissidentes.

Em seguida, quando Dudu expressa uma “vontade enorme de brincar de ser de verdade” (MARTINS, 2000, p. 6) e que deseja ser menina, a mãe questiona a criança: “Que é isso, meu filho? Você tá maluco?” (Idem). O narrador afirma que dessa vez a mãe achou que era demais, e responsabiliza a professora por “incentivar essas coisas” e salienta que o pai de Dudu não pode saber de uma coisa dessas. No entanto, Dudu continua o diálogo com a mãe, provocando essa norma: “Por que eu não posso ser menina? Você não é?” (MARTINS, 2000, p. 8). A mãe, porém, recorre a ideia de natureza instituída no nascimento: “eu nasci assim; você não, você nasceu como o seu pai” (Idem). O recurso discursivo utilizado pela mãe não é suficiente para a criança que vai para o quarto da mãe e fica lá. A crença de que se “nasce” menino ou menina, homem ou mulher, está subentendida no discurso da mãe. A ideia de que mulher e homem sejam categorias culturais e históricas não faz parte do repertório da mãe, cuja preocupação aumenta e a faz recorrer a uma amiga que a aconselha levar o menino ao médico.

A partir desse episódio, a mãe recorre a diferentes discursos médicos para lidar com os desejos de Dudu. Apesar de Dudu contrariar desde o início a necessidade que a mãe vê de levá-lo aos médicos. Dudu fala: “Mas eu não estou doente, mãe!” (Idem). Este trecho é extremamente relevante para a compreensão do quadro de patologização das dissidências sexuais e de gênero. A mãe recorre inicialmente a dois profissionais sem compartilhar com o pai tal decisão. Tanto o psicólogo quanto o psiquiatra não identificam nada de errado com a brincadeira de ser de Dudu, atestando para a mãe a normalidade da brincadeira para a idade da criança. Quando o pai toma conhecimento de tal decisão ele questiona: “O médico passou algum remédio, recomendou algum tratamento?” (MARTINS, 2000, p. 18). A mãe informa ao pai que os dois médicos disseram a mesma coisa: “Dudu não tinha nada, que nessa idade isso é normal” (Idem). A normalidade atestada pelos médicos não é suficiente para o pai que questiona: “Normal? Eu já tive seis anos e nunca me vesti de mulher. Meu pai não deixava a gente nem chegar perto das bonecas da minha irmã!” (idem). A contestação do pai demonstra um discurso que tem o intuito de atestar a sua adequação às expectativas normativas sobre a masculinidade desde a infância.

A figura paterna surge na obra envolta em experiências de violência física e psicológica direcionadas à sua esposa e ao filho, Dudu. Quando o pai vê Dudu brincar com o espelho de seu quarto usando um vestido da mãe, um sapato da tia e uns brincos que a avó havia esquecido em sua casa, ele o interpela de maneira homofóbica: “Que negócio é esse? Você é mulherzinha?”. O narrador se encarrega de apresentar a carga pejorativa associada à expressão “mulherzinha” e direcionada à Dudu também por um garoto da escola. Esse paralelo entre a forma de o pai se dirigir ao filho e a forma com que um *bully* violenta Dudu na escola indica como a personagem paterna expressa mais violência que afeto, apesar de aparentemente ser uma pessoa que teria tudo para conhecer e acolher os desejos de Dudu, como veremos mais adiante. A personagem paterna concentra-se em adequar Dudu às expectativas normativas sobre a masculinidade hegemônica: em um momento o pai afirma que Dudu precisa de “brinquedos de homem” e esportes. O pai crê que corresponder a essas normas é o que o filho precisa. Dudu participa de um jogo de futebol com um garoto que pratica *bullying* com ele na escola e que não age diferentemente durante a partida. Apesar da agressividade verbal e física do colega, Dudu marca gols e ao fim do jogo reafirma ao pai que não gosta de futebol e não quer mais jogar. Há resistência na ação de Dudu diante da persistência do pai em readequá-lo às normatizações.

Outra personagem que é imperativa em citar regras baseadas na heteronormatividade é a avó paterna. Ela surge na narrativa com um discurso acusatório dirigido ao pai de Dudu. A avó culpabiliza o pai pelo que ela acredita ser um comportamento inadequado de Dudu. O discurso que essa personagem profere é um resumo de sua postura e revela a fonte da agressividade e intolerância do pai de Dudu a partir de informações sobre a sua própria criação. Vejamos:

Menino homem quem tem que educar é o pai. Quando vocês eram pequenos, seu pai nunca deixou brincar de boneca. Lembro de uma ocasião em que você chorou muito porque queria ganhar uma boneca igual à da sua irmã, mas nós não deixamos; só de pirraça, você ficou sem comer dois dias. Teve aquela vez em que peguei você com um vestido e uma peruca minha: levou a maior surra e ficou de castigo uma semana! Mas valeu a pena, nunca mais você usou as minhas roupas. Agora, vocês... vocês não sabem educar o Dudu. Nunca vi um menino ter fantasias de menina! Vocês compram essas coisas e agora querem reclamar!? Acho que agora já é tarde... (MARTINS, 2000, p. 36).

Nesse momento somos apresentados à contradição mais significativa da personagem paterna. O fato de que na infância o pai também ultrapassou fronteiras normativas de gênero surpreende Dudu e a nós leitores. No entanto tal discurso da avó paterna de Dudu não é exclusivamente uma lição sobre a hipocrisia da personagem

paterna, mas dá espaço para a complexificação dessa personagem. O seu comportamento repressivo com relação a Dudu é uma reprodução do modo violento com o qual foi tratado na infância.

A expressão “menino homem quem tem que educar é o pai” tem como efeito a culpabilização do pai pelo “fracasso” da educação como processo de repassar as normas de comportamento que correspondem a heteronormatividade para as crianças designadas como meninos ao nascer. Essa ideia restrita de educação serve à perpetuação de um binarismo no qual acredita-se que tudo que é feminino não deve constituir identidades masculinas. Tal postura ganha ênfase na expressão aparentemente pleonástica “menino homem”, porém essa é uma representação próxima à *doxa*. Além disso, a expressão “agora já é tarde” ressoa como um lamento que identifica na educação de Dudu um fenômeno fracassado e irreversível.

Por outro lado, a avó materna é uma personagem que busca constantemente ouvir os desejos de Dudu e dialogar com a criança. É para ela que Dudu revela algumas nuances em seu desejo de ser menina. Em uma conversa, as duas personagens refletem sobre as possibilidades e limitações das normas sociais que classificam as identidades masculinas e femininas em relação binária e opositiva. A avó materna pondera as influências históricas na construção da identidade masculina: “Antigamente, homem não usava brincos; hoje em dia, já usa. Quem sabe, um dia, também não vai usar batom?” (MARTINS, 2000, p. 46). A isso Dudu responde: “Será, vó? Aí acho que eu nem ia precisar ser menina” (idem). Nesse diálogo, percebemos que o desejo de Dudu tem muita influência das normas de gênero contemporâneas. O verbo “precisar” utilizado pela personagem remete à ideia de “necessidade”, “obrigação”, como se essa fosse a via possível para adequar seu desejo a uma expectativa normativa de gênero e sanar as implicações violentas das personagens a sua volta.

Esse caráter de adequação subentendido no desejo de Dudu tem muito a ver com as expectativas da personagem com relação ao afeto do pai. Essa é uma dúvida de Dudu: “se eu virar menina, será que ele vai gostar mais de mim?” (MARTINS, 2000, p. 50). Sua expectativa é a de que ao adequar o gênero com as expectativas dos demais as violências simbólicas e físicas cessem:

Vó, meu pai vai ver só, depois que eu virar menina ele não vai poder fazer nada. Vai parar de ficar me atormentando pra jogar futebol, nunca mais vai dizer pra eu não trazer desaforos pra casa, vai parar de implicar com os meus brinquedos... vai até comprar aquela boneca de que eu gostei. E, depois, acho que ele nem vai mais me bater com tanta força, porque ele sempre diz que em mulher não se bate (MARTINS, 2000, p. 48).

No entanto, há também um sentimento de revolta em Dudu que o impele a não ceder à pressão normativa do pai, nem mesmo quando poderia desencadear no pai algum tipo de satisfação, pois o filho também gosta de ser personagens masculinos em sua brincadeira de ser. Em caráter de segredo, Dudu confidencia a avó materna: “Vó, eu também gosto de ser o Robin Hood, o Peter Pan...” (MARTINS, 2000, p. 54). Ao passo que a avó lhe pergunta: “Mas por que o seu pai não pode saber disso? Ele iria ficar muito contente com você” (Idem). Dudu responde: “Vó, eu não quero que ele fique contente”. (Idem). Este trecho ilustra a complexidade da personagem infantil na obra, Dudu não abdica de seus desejos, apesar de que, na maioria de suas interações com outras personagens, isso acarrete atribulações para ele.

Além disso, Dudu pergunta a avó sobre uma lenda que ouviu de uma colega de escola: “Se eu passar debaixo de um arco-íris eu posso virar menina. É verdade?” (MARTINS, 2000, p. 46). O arco-íris surge como símbolo que possibilita os trânsitos de gênero, mas a personagem entra em conflito com o aspecto definitivo de tal transição e o quanto isso significaria de “perda” de si mesmo. Dudu questiona a avó: “Vó, mas se eu passar eu vou virar menina pra sempre? Nunca mais vou poder ser eu mesmo?” (MARTINS, 2000, p. 48). As ideias de “sempre” e “eu mesmo” dão vazão a uma crença na essência da identidade, uma perspectiva de que há um “eu” que corresponde ao indivíduo e que ao transicionar de gênero acarretaria a uma crise de identidade.

Podemos verificar na obra uma contraposição entre as duas personagens avós. Enquanto a avó paterna apresenta um discurso de extremo conservadorismo, a ponto de apresentar episódios de violência com que reprimiu as dissidências na infância de seu filho, a avó materna intenta uma postura de maior flexibilidade e que ouve os desejos de Dudu. No entanto, a aceitação da avó materna também se aproxima de uma ideia de que a dissidência “passa” com o tempo, por exemplo em um diálogo com sua filha, a mãe de Dudu: “_Mamãe, o Dudu disse que queria ser uma menina. _Mas o que tem isso? Você já quis ser tanta coisa na vida. _É, mas aposto que nunca quis ser menino – disse o pai. _Que bobagem, isso passa. Dudu, vamos lá no seu quarto; olhe o que eu trouxe para você.” (MARTINS, 2000, p. 44). A conclusão da avó materna com a expressão “isso passa” interpreta a questão da dissidência como algo contornável, passageiro, algo que faz parte de uma “fase” da vida. No entanto, como vimos, a postura que prevalece na avó materna é a de ouvir e acolher os desejos de Dudu.

É com a avó materna que Dudu vai ao teatro. No desfecho da obra, o teatro surge com o potencial libertador. Uma conversa com um ator de teatro no camarim faz com que Dudu considere as diferentes possibilidades de ser por outro ângulo, bem mais próximo a sua brincadeira de ser e menos relacionado a uma expectativa normativa sobre ser menina ou menino. Dudu questiona: “Aqui homem pode passar batom?” e “Homem pode brincar de ser mulher e mulher pode brincar de ser homem, que ninguém liga?” (MARTINS, 2000, p. 68). O ator responde: “Claro que pode! Esse é o nosso trabalho: cada dia a gente pode ser uma coisa diferente” (idem). Nesse momento, o que pode ser interpretado como uma solução que vê no espaço restrito do teatro uma conciliação com as dissidências, na qual apenas “ali”, representando no palco, seria possível para um “homem” brincar de “ser mulher” e vice-versa, João Vitor Santos e Ruan Munhoz (2021) concluem que o ator representa a possibilidade de assumir infinitas representações, o que marca não só o caráter performático do gênero, mas também o processo constante de ser e não ser da identidade multifacetada do sujeito *queer*. Diante disso, compreendemos, especialmente a partir da passagem da obra em que Dudu vê o ator após o espetáculo fora do teatro ainda com resíduos de batom e maquiagem, uma indicação da relação integrada entre vida e arte, brincadeira e existência, o que para Dudu pode significar não mais necessitar “ser menina” para corresponder a um padrão que determina uma fronteira entre os gêneros, mas sim abraçar as diferentes possibilidades de sentido nos atos de brincar, atravessar as fronteiras, dançar nesses limites ficcionais que interpelam as dissidências sexuais e de gênero.

Em suma, *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins é uma obra literária cujos elementos da linguagem compõem uma representação literária da dinâmica entre as violências (simbólicas e físicas) com base na heteronormatividade e os desejos irrestritos no campo da fantasia infantil. O desfecho do enredo indica a arte -especificamente o teatro – como uma linguagem possível que se relaciona a uma transgressão das normas de gênero e sexualidades. De certa maneira, o final com a resolução do conflito interno da personagem soa como uma sublimação do desejo dissidente. No entanto, com o desenlace do sentido normativo por trás do desejo de brincar de ser menina de verdade vê-se que o teatro corresponde à ludicidade da brincadeira de ser de Dudu. Ser ator é de algum modo brincar de ser as múltiplas possibilidades humanas e nisto vê-se um espaço que se abre para as dissidências de gênero e sexualidade.

Do jeito que a gente é

Publicada em 2009 pela editora Ática, a obra *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, conta com ilustrações de MZK e seu projeto gráfico destaca algumas expressões e trechos no decorrer das páginas com cores e tamanhos de letra diferentes como se saltassem nas páginas. A narrativa acompanha um período da adolescência dos protagonistas Beá e Chico que, em capítulos alternados, narram os eventos do enredo a partir do seu ponto de vista. Tal alternância possibilita um paralelo entre os conflitos dos personagens que iniciam a trama sem se conhecer, mas que a partir do relacionamento e futuro casamento entre a mãe de Beá e o pai de Chico irão construir uma família.

Dada a alternância de ponto de vista, podemos construir relações entre as questões vivenciadas pelas personagens. É algo que a própria Beá afirma em determinado momento ao refletir com Chico sobre as expectativas dele com relação a receptividade do pai ao fato dele sair do armário como gay: “Por acaso minha mãe não me rejeita também, por eu não ser do jeito que ela queria que eu fosse? Nem por isso me chutou pra fora de casa. E a gente nem morre de amores uma pela outra como você e seu pai” (LEITE, 2009, p. 145). O paralelo possível entre as personagens parte daquilo que os aproxima: as restrições e ansiedades da adolescência e da relação com a família, e alcança o que os difere: Chico passa a narrativa desejando afirmar sua homossexualidade para o pai, circunstância que o particulariza diante dos conflitos vividos por Beá. Sobre tal questão a autora se posiciona em uma entrevista disposta ao fim da primeira edição da obra pela editora Ática:

O adolescente gay não é diferente do adolescente heterossexual: depende da aprovação e do afeto dos amigos e familiares, sofre das mesmas inseguranças... Existe apenas uma diferença: quando um menino ou uma menina heterossexual começa a ter vida afetiva e sexual, não precisa lutar com a situação estabelecida. Já os garotos e garotas homossexuais precisam vencer muitos desafios até ser aceitos e respeitados (LEITE, 2009, p. 181).

A autora contempla a forma como a heteronormatividade exerce particular violência sobre a homossexualidade. Obviamente, tal regime normativo exerce violência contra todos os corpos, mas aqueles que mais dissidem das normas são consequentemente violentados de modos mais específicos e mais intensos. Como vimos no capítulo anterior, a análise de Eve Sedgwick aponta para a forma como o regime do armário produz limitações e violências. Devido ao nosso foco temático, este ponto terá maior destaque

em nossa leitura crítica da obra. Uma questão importante a respeito da representação literária da dissidência sexual de Chico é que a narrativa não metaforiza a homossexualidade da personagem, como veremos mais adiante, optando por uma abordagem que intenta se distanciar de estereótipos e do essencialismo das identidades sexuais para representar o conflito vivenciado pela personagem.

A obra tem como epígrafe a seguinte citação de *Grande sertão: Veredas*, obra de João Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Este paratexto introduz a ideia de que a vida nos deseja corajosos para enfrentar as adversidades sabendo que elas vão e vêm e é essa uma das principais aprendizagens das personagens da obra de Márcia Leite. As personagens principais não se consideram corajosos no início de suas jornadas. Beá reflete: “talvez eu seja só uma covarde que morre de medo de arriscar e levar nãos na cara” (LEITE, 2009, p. 110). Já Chico afirma: “Eu nunca fui muito corajoso, odeio encarar conflitos” (LEITE, 2009, p. 29).

Os títulos dos capítulos narrados por Beá fazem referência aos versos do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade. A personagem inicia sua narração demonstrando insatisfação consigo e com a situação em que se encontra: sua melhor amiga se mudou o que a deixou sem uma relação próxima na escola, os colegas praticam *bullying* e chegam a assediá-la em um baile e a mãe e o irmão estão constantemente atacando a sua autoestima. A autoimagem de Beá é deturpada pelas violências simbólicas que sofre dos outros. Em um trecho ao falar do próprio corpo, ela relata: “minha mãe gosta de dizer que coisa ruim não engorda. A coisa ruim sou eu” (LEITE, 2009, p. 16). O irmão a chama de “espiga”: “Para ele, eu não tenho nome” (idem). Essas são práticas corriqueiras que influenciam a insegurança e a baixa autoestima de Beá, que se considera tímida, mas essa timidez é produzida por essas violências que minam a possibilidade de a personagem desenvolver uma melhor relação consigo mesma.

No início da narrativa, a personagem reproduz uma visão limitadora da imagem feminina, especialmente quando se refere a atributos menos prestigiados pelo padrão de beleza contemporâneo esperado das mulheres. Embora muito jovem, Beá se autodeprecia por não corresponder ao padrão de beleza que introjetou e é subentendido nos ataques do irmão e da mãe e dos colegas de escola. Em determinado momento, a personagem afirma: “A ironia é que eu tenho alguns ingredientes muito valorizados no mercado feminino: sou loira de olhos verdes. E mais: também sou alta e magra. Eu sou loira de verdade. Mas meus cabelos são crespos” (LEITE, 2009, p. 14). A personagem tem uma visão

extremamente depreciativa do que foge minimamente do padrão: “uma menina com cabelos crespos precisa ser absolutamente estonteante para disfarçar esse pequeno ‘defeito’ de fabricação” (Idem). Beá reproduz uma visão estereotipada dos cabelos crespos, no discurso da personagem está presente uma inferioridade que lhe impuseram como natural. As normas que subalternizam determinados aspectos na construção da imagem feminina colaboram para a autodepreciação de Beá. Esse tipo de discurso autodepreciativo acaba se chocando com um processo contemporâneo de desnaturalização desses sentidos desqualificadores ligados à atributos físicos, especialmente de mulheres.

A limitação de perspectivas de Beá se conecta a suas relações interpessoais, especialmente em relação à mãe. A comunicação entre elas é ruidosa e dificultada. Beá afirma: “Se respondo, ela discorda. Se me explico, ela me critica. Se me calo, ela me acusa de não querer ‘conversar’. E depois se faz de vítima ou me ofende. Tem uma pedra bem grande no meio da gente que eu não consigo ultrapassar... Mesmo”. (LEITE, 2009, p. 57). Essa limitação aparentemente intransponível para a personagem em sua relação com a mãe faz com que muitos sofrimentos se originem na imposição de adequações a Beá por parte de sua mãe, baseada em um modelo de feminilidade que ela acredita sempre melhor do que as escolhas da filha adolescente. Beá adota uma postura de silêncio na maioria das ocasiões, até que no jantar de noivado de sua mãe, diante do espelho vestindo o que a mãe considerava apropriado, a personagem afirma: “Sem nenhuma participação do doutor Frankenstein, eu tinha me transformado em uma ‘criatura’ muito assustadora: uma mistura do que eu sou com o que minha mãe quer que eu seja” (LEITE, 2009, p. 109). O choque com essa imagem resultado de expectativas alheias provoca uma reação em Beá. A personagem toma parte naquele processo e despe os atributos que a afastam de si mesma em uma espécie de epifania. Nesse momento, Beá conclui: “meu corpo é esse, não tenho outro. Se eu não gostar dele, por que alguém teria motivos para gostar? (...) E quer saber? (...) eu também sou um monte de outras coisas além do corpo ossudo e comprido” (LEITE, 2009, p. 110). Com isso, a personagem inicia um movimento de conexão consigo mesma. Começa a se perguntar o que é além da imagem limitada que introjetou do próprio corpo, iniciando uma jornada de melhoramento da autoestima. Esta jornada ganha um parceiro quando Beá conhece Chico nesse jantar de noivado, pois o pai de Chico é o noivo da mãe de Beá.

Em resumo, a linguagem empregada na obra para compor a perspectiva de Beá é, em muitos momentos, superficial, pois as questões levantadas pelo discurso da

personagem não chegam a ser aprofundadas nem demonstram relação maior com as questões das dissidências sexuais e de gênero. Seus discursos reproduzem majoritariamente perspectivas padronizadas sobre a imagem da mulher que contrasta, por exemplo, com a forma como atualmente atributos como a magreza são supervalorizados pela mídia.

Por sua vez, os capítulos narrados por Chico são intitulados com o jargão “Luz! Câmera! Ação!” e em determinados momentos emulam a estrutura de um roteiro cinematográfico. Chico inicia sua narração assim como Beá em um momento de isolamento. Seu amigo até então mais próximo, Johnny, pediu para que se afastassem logo após Chico lhe contar que é gay. A reação de Johnny começou com a descrença, “Você está enganado. Anda vendo muito filme, tá confuso, acredite em mim” (LEITE, 2009, p. 51), e depois chegou na aversão: “e pensar que a gente já dormiu junto na mesma barraca, até na mesma cama!” (Idem). E chega à diferenciação quando Johnny fica sabendo que o ex-namorado de Chico tinha ciúmes dele, afirma: “Eu não sou um de vocês!” (Idem). Nesse momento, Chico reflete: “Um de nós? Agora, para o Johnny eu pertencia a outro grupo, outra raça, outra casta, outra sexualidade, outro ser que não era igual a ele. Um ser desconhecido, temido. Um estranho, um intruso, um anormal” (LEITE, 2009, p. 52). A forma com que Johnny se posiciona, atribuindo ao amigo que até então era próximo um estranhamento que o localiza como o “outro” faz com que Chico reflita sobre a força da normalização na oposição eu/outro que gera identidade e diferença.

Devido sua relação com o cinema e seu desejo de trabalhar nessa área, Chico expressa diversas analogias entre sua vida e a linguagem cinematográfica. Em um momento de angústia, afirma: “Ao menos se eu pudesse dar uma avançada nesse filme e chegar logo na parte em que as coisas se resolvem... com final feliz ou não, mas se resolvem. Agora ainda estou naquela parte que o protagonista sofre e sofre e sofre. Ô, dó!” (LEITE, 2009, p. 44). No entanto, Chico reconhece que “não recebemos um roteiro que possa ser alterado enquanto vivemos. Há coisas para as quais a gente não tem opção, não tem escolha. As coisas são. Assim como as dúvidas. E as perguntas sem resposta” (LEITE, 2009, p. 33).

O cinema era uma das coisas sobre a qual adorava conversar com a mãe. Nesses momentos de angústia Chico relembra os conselhos da mãe:

Acho que não vou poder assistir a sua estreia como diretor, Chico. Mas eu queria te falar uma coisa que andei pensando. Dirigir a própria vida é muito mais difícil que dirigir um filme. A gente não pode gravar de novo a mesma cena, nem quando as coisas não saem do jeito que a gente quer. Também não dá pra falar “corta, corta!”, e pedir pros atores fazerem de novo, e de novo, e

de novo. E também não dá pra mudar o final da história só porque a gente não gostou das escolhas do roteirista. Você tá me entendendo, Chico? (LEITE, 2009, p. 46).

Nessa conversa, a mãe de Chico lhe aconselha sobre a imprevisibilidade da vida e a necessidade de compreendermos que o modo como dirigimos nossa vida não pode sucumbir a sentimentos imobilizadores como a culpa ou a vergonha. Mais adiante, a mãe relembra um filme que assistiram juntos, trata-se de *Billy Elliot*. Na trama do filme, Billy é um garoto que deseja ser bailarino, mas o pai é extremamente intolerante com a ideia. No entanto, Billy não desiste de si nem do que deseja apesar de seus ideais não corresponderem ao que esperavam dele. Diante disso, a mãe de Chico conclui a conversa com um pedido: “Seja um pouco Billy depois que eu não estiver mais com você, querido” (LEITE, 2009, p. 75). Ser como Billy Elliot é um pedido para que Chico não desista de si mesmo, não se adeque às normas e às expectativas dos demais. Apesar de não mencionarem diretamente a questão da homossexualidade, o pedido da mãe subentende um desejo de que o filho não abandone a si mesmo quando ela não mais estiver fisicamente ao seu lado.

Quando Chico pensa nessa conversa com a mãe, relembra o quanto se culpabilizava pela sua morte: “Sentia que a doença dela me denunciava. Achava que a responsabilidade de tudo o que estava acontecendo com ela só podia ser minha. Que minha mãe ia morrer para que eu fosse severamente punido. Para que eu sofresse muito e me sentisse culpado para o resto da vida” (LEITE, 2009, p. 72). Esse sentimento de culpa nasce da crença de que há uma punição para comportamentos que se desviam das normas estabelecidas. Essa culpa introjetada não é estranha, por exemplo, a muitos sujeitos cujas dissidências sexuais e de gênero contrariam as normas sociais. Apesar de Chico expressar o quanto ainda estava se descobrindo na época, há um sentimento de desconforto com relação a si mesmo e aos próprios sentimentos que o acompanha desde então: “Naquela época eu não entendia direito o que estava acontecendo. Por que às vezes me achava tão estranho? Por que tinha alguns pensamentos que me surpreendiam e me assustavam? Por que ficava tão desconfortável por sentir as coisas que eu sentia? Pensar nas coisas que eu pensava?” (LEITE, 2009, p. 72).

Após a morte da mãe, Chico expressa sua frustração por ainda não conseguir se abrir com o pai sobre sua homossexualidade. Em uma tentativa frustrada de se abrir com o pai, Chico conclui: “não fui um Billy Elliot” (LEITE, 2009, p. 85). A personagem deseja não mais “negar a si mesma”, pois acredita que enquanto não contar ao pai sobre sua

sexualidade seria como se o pai não o conhecesse totalmente. No entanto, essa pressão para deixar de “negar a si mesmo”, não o leva a se ver de maneira encerrada na própria sexualidade. A personagem chega a afirmar: “Eu não sou só gay” (LEITE, 2009, p. 85). O que o leva a refletir como aparentemente a sexualidade não é algo que encerra a identidade dos sujeitos. Pensando em seu pai, Chico reflete como poderia ser a conversa que ainda não conseguiu ter: “Você pensa que é hetero, pai, quando está trabalhando ou lendo jornal ou dirigindo ou telefonando? Pois é. Você é o Marcelo. Sabe, pai, quando eu estou jogando uma partida de futebol ou estudando ou andando de ônibus ou indo ao cinema ou postando no meu blog, nunca paro para pensar se sou gay. Eu sou o Chico” (LEITE, 2009, p. 86). Essa é uma estratégia do narrador para enunciar um discurso que, aliás, tem sido apropriado pela direita liberal, de que ser gay é apenas uma parte pequena da vida ou não pode ser visto como essencial porque a pessoa é também várias outras coisas. O problema deste discurso, embora baseado nas discussões da multiplicidade da identidade cultural pós-moderna que se posicionam contra o essencialismo, é que nas outras “identidades” de jogador de futebol etc. ele não é discriminado, nem sofre *bullying*. Daí a importância da luta contra o preconceito e a aceitação da diferença.

Quando enfim Beá e Chico se conhecem no jantar de noivado de seus pais. Beá se sente atraída por Chico, o que com a convivência na mesma casa acaba o preocupando. Ao contar para a garota que é gay, Chico se sente aliviado quando a reação da irmã não é negativa. Ele afirma: “Achei que fosse me bater, me xingar, dizer que nunca mais queria me ver” (LEITE, 2009, p. 143). Nessa conversa, Chico menciona diversas reações negativas, mas infelizmente comuns, que algumas pessoas costumam ter quando alguém afirma a própria homossexualidade. A primeira delas é: “Bem, você também pode dizer que eu não gosto de meninas porque ainda não conheci a garota certa. Mas que talvez possa me ajudar...” (Idem). A crença de que é impossível que um garoto não sinta atração sexual por garotas é algo que cria a ideia da “garota certa”, uma menina que poderia “ajudar” o rapaz, ou seja, através de uma relação com essa garota, o rapaz se adequaria a norma heterossexual. Essa é uma violência que se ampara na crença de que a normalidade é a heterossexualidade e que as demais orientações sexuais são um “desvio” dessa norma. Outra reação mencionada por Chico é: “Você ainda pode falar alguma coisa como: “mas como você pode ser gay, se não usa roupas de mulher nem é afeminado?” (Idem). O estereótipo por trás da ideia de “usar roupas de mulher” ou o afeminamento caracterizariam alguém como gay demonstra o quanto os atributos considerados femininos são vistos como opostos à masculinidade hegemônica (heterossexual), daí o

preconceito que confunde sexualidade com expressões de gênero. Além disso, há a ideia de que se afirmar gay trata-se de uma fase ou de algo ligado a juventude e imaturidade: “Você pode afirmar: “deve ser só uma fase, vai passar, você é muito jovem” (Idem). Por fim, Chico contempla outra reação violenta à “saída do armário”: “Ah, tem outra boa: ‘você precisa procurar um psiquiatra ou um psicólogo para se tratar. Deve ser falta de hormônio masculino’” (LEITE, 2009, p. 144). A patologização das sexualidades dissidentes faz parte do processo de normalização social baseado na heteronormatividade, embora desde 1999 o Conselho Federal de Psicologia, através da Resolução Nº 001/99, tenha proibido as chamadas “terapias de conversão sexual”¹³. Nesse trecho a linguagem do livro assume o mais expressivo didatismo com relação a temática da homossexualidade. Essas diferentes reações que a personagem elenca não são as reações que as personagens a sua volta apresentam, ou seja, a compilação de diferentes discursos correntes na contemporaneidade é outra estratégia do narrador para favorecer a aprendizagem de que são atitudes homofóbicas e que devem ser evitadas.

Já próximo do desfecho da obra, Chico passa por uma situação cotidiana que demonstra como o heterossexismo é naturalizado em nossa sociedade. Ao comprar flores, a vendedora o questiona: “As violetas são pra sua mãe ou pra sua namorada?” (LEITE, 2009, p. 163). Ao avaliar a pergunta, Chico reflete: “Era só uma pergunta, talvez a moça fosse apenas muito romântica e gostasse de puxar conversa com os clientes que aparecem tarde da noite” (Idem). No entanto, a própria personagem afirma que perguntas como essa o desconcertam ou o irritam a depender de quem faz a pergunta e de como Chico está se sentindo quando ela é feita. Essa pergunta pressupõe que as flores só poderiam ser endereçadas a mulheres e uma delas a namorada do rapaz, porque ele deveria ser presumidamente heterossexual. Nessa situação com a vendedora, Chico sente “pena de quebrar a fantasia dela se dissesse, só pra provocar: ““são para o meu namorado”” (Idem). A personagem vivencia um conflito: “Sei que corro o risco de criar o maior clima se falar alguma coisa que a outra pessoa não está preparada para ouvir. Mas também já sei que me sinto um idiota quando invento uma resposta que não é a que eu queria dar” (Idem). Esse conflito é gerado pelo heterossexismo que pressupõe que todos são ou deveriam ser heterossexuais, o que produz a “fórmula clássica” segundo o discurso da personagem: “homem + flores = presente para alguma mulher. Tudo assim muito simples. Um roteiro básico, previsível e que dá sempre certo, deixando o espectador satisfeito e ponto-final”

¹³ Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em 13 de Janeiro de 2023.

(Idem). No entanto, a personagem ainda não contraria tal pressuposição: “Mas se eu dissesse ‘namorado’, a moça ia acabar ficando muito sem graça, talvez pedisse desculpas, toda vermelha, deixasse as moedas do troco caírem e, no final das contas, o que eu ia ganhar com aquilo?” (Idem).

Outro aspecto referente a representação da homossexualidade de Chico é a conversa com o pai. Descrita sem muitos detalhes no epílogo da obra a partir de um narrador que informa ter sido menos difícil do que Chico pensava, mas nem por isso foi fácil. Seu pai não teve uma reação violenta, mas apresenta algumas ideias que tem relação com a heteronormatividade. Primeiro o pai diz que “já desconfiava” como se houvesse algo que involuntariamente indicava que Chico pudesse ser gay. Além disso, pede que o garoto o avise antes de apresentar um namorado, pois precisava incorporar bem a ideia. Esse discurso contrasta com a expectativa que o pai de Chico tem com relação ao motivo da briga entre Johnny e Chico ser uma garota.

Resumidamente, *Do jeito que a gente é* constrói uma representação literária da dissidência sexual com ênfase no processo de afirmação identitária da homossexualidade da personagem Chico. Entre as peculiaridades da obra podemos citar o foco na adolescência do ponto de vista da personagem e a abordagem das violências simbólicas cotidianas baseadas no heterossexismo. De modo geral, a obra apresenta maior didatismo com relação a temática das dissidências sexuais e de gênero, tornando mais transparente o engajamento da autora sobre os discursos contemporâneos sobre a homossexualidade.

No conjunto das leituras críticas das obras literárias selecionadas pelas propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras realizadas nesse capítulo, identificamos diferenças nas abordagens das dissidências sexuais e de gênero. De maneira geral, todas as obras tocam de alguma forma nas normalizações sociais com ênfase no conflito entre as expectativas sobre os corpos de crianças e adolescentes e as dissidências a tal norma. No entanto, diferentemente da abordagem da afirmação da identidade homossexual que podemos perceber em *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, as outras três obras não explicitam ou focalizam a construção de identidades sexuais ou autodeterminação dessas pelas personagens.

Em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes percebemos que, das quatro obras, esta é a que apresenta a abordagem mais metafórica das questões das dissidências sexuais e de gênero. Apesar disso, é importante identificar na linguagem da obra diversas representações literárias do regime normativo que vigia as dissidências tanto da ordem

das dissidências sexuais e de gênero quanto dos estereótipos da masculinidade hegemônica. Percebemos nas personagens secundárias uma metaforização da quebra com o papel patriarcal (O galo Afonso que rompe com as expectativas do regime que lhe impõe tomar conta das galinhas) e da impossibilidade de rompimento com tais normas implicadas no estereótipo do “macho que briga” (O galo Terrível que não consegue descosturar o seu pensamento que o delimitou a ser um galo de briga mesmo que isso possa acarretar a sua morte). A linguagem da obra apresenta recursos como o simbolismo da cor amarela da bolsa que nos remete a expressão popular “amarelou” relacionada a fuga de situações desconfortáveis, é justamente essa a postura de Afonso quando foge do galinheiro justamente para dentro da bolsa amarela de Raquel.

Já em *É proibido miar*, de Pedro Bandeira, percebemos a forma ainda metafórica, porém mais evidente, de como a dissidência é representada na personagem Bingo. Quando Bingo expressa o brado de liberdade de seu miado, seu pai violentamente o exclui do convívio familiar, pois identifica nisso uma ameaça à linhagem de vira-latas “de respeito”. Percebemos a possibilidade de analogias entre os eventos do enredo e as vivências daqueles que dissidem das normas sexuais e de gênero na trajetória de Bingo que escapa das expectativas de seus pais e donos e do cárcere no canil municipal para poder vivenciar o rompimento com as proibições e as sanções sobre os corpos que dissidem das normas. O miado de Bingo também é um recurso da linguagem da obra que tem como efeito a relação com a atitude de intolerância com relação a voz de alguns meninos que é considerada como um miado, a voz fina que deve ser corrigida com expressões como “fala direito” ou “fala como homem”.

Já em *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins identificamos o modo como a heteronormatividade vigia, reprime e tenta adequar o comportamento dissidente. Dudu adora brincar de ser, mas quando sua brincadeira transgrede normas de gênero, vemos a violência que se impõe a sua subjetividade. Nessa obra acompanhamos uma investida comandada pela maioria das personagens adultas por corrigir, adequar, reprimir tal dissidência da heteronormatividade da personagem infantil. Quando Dudu deseja “ser menina de verdade” em diálogo com a avó materna, a personagem demonstra uma tentativa em adequar-se à norma de gênero que produz o binário masculino/feminino e institui um padrão de comportamento para o gênero feminino que “permitiria” a expressão de seus desejos (vestir vestidos e brincar com bonecas etc.) sem sofrer a violência repressora advinda de seu pai e que aparentemente contribuiria para a expressão do afeto paterno para com o filho ao invés das surras. O que há nessa obra não seria

propriamente uma representação identitária (gay ou transgênera) mas uma representação literária do quanto a crença nas categorias de gênero e sexualidade como essenciais e estáveis acarreta uma série de expectativas que chegam a patologizar as dissidências à heteronormatividade, ainda que no âmbito da fantasia/brincadeira, um campo aparentemente liberto das amarras sociais. Dudu, no entanto, não renuncia aos próprios desejos e encontra no teatro uma integralização da vida com a libertação das normas sociais dentro e fora dos palcos. Como demonstramos anteriormente, João Vitor Santos e Ruan Munhoz (2021) identificam uma performance *queer* na obra de Georgina Martins, pois a forma utilizada pela autora para representar as transgressões das normas hegemônicas através da figura do ator “marca não só o caráter performático do gênero, mas também o processo constante de ser e não ser da identidade multifacetada do sujeito queer” (SANTOS; MUNHOZ, 2021, p. 380).

Nessas três obras identificamos algumas similaridades: as três apresentam personagens principais localizadas no período da infância, assim como debruçam-se em grande parte sobre as dinâmicas familiares e nas violências baseadas em um regime normativo. As personagens adultas que citam recorrentemente o regime normativo para discriminar as diferentes formas de dissidências das personagens nos lembram o quanto essa é uma iniciativa em defesa da heteronormatividade e não das infâncias. Em uma de suas crônicas, Paul B. Preciado questiona “quem defende a criança *queer*?”. O autor nos lembra o quanto a heterossexualidade normativa e a diferença sexual privam as crianças *queer* de seus pais, pois estes muitas vezes operam como fiadores domésticos da ordem heterossexual, sendo reduzidos às funções repressivas, no caso da figura paterna, e a função de útero gestante, na figura materna heterossexual. Preciado reflete sobre como a criança torna-se um lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite que o adulto naturalize a norma. Para o autor: “A criança é um artefato biopolítico que permite normalizar o adulto. A política de gênero vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais” (PRECIADO, 2019, p. 71).

Diferentemente, a obra *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite é a única das quatro obras que aborda explicitamente a trajetória de uma personagem que se identifica como homossexual. No entanto, a linguagem adotada pela obra é a mais didática com relação a temática. Chico é uma personagem que intenta se distanciar de estereótipos e que em diversas passagens da obra se choca com o quanto o heterossexismo está presente no cotidiano social na forma de um *script* básico e violento, porém alguns discursos

proferidos pelo narrador são próprios do didatismo que marca discursos contemporâneos acerca da homossexualidade.

Em suma, as quatro obras literárias selecionadas pelas propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras demonstram, como afirma Guacira Louro (2020) que nossa sociedade torna aqueles e aquelas que se atrevem a subverter as normas em “alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2020, p. 16). É importante não esquecer que as obras analisadas tratam dessas penalidades, sanções, reformas e exclusões, mas também abordam uma relação de enfrentamento dessas violências e de não apagamento de si e dos próprios desejos das personagens principais.

6 AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS INTERVENÇÕES DO PROFFLETRAS

Neste capítulo descreveremos e avaliaremos as duas propostas de intervenção no ensino de literatura do Proffletras que tematizam as dissidências sexuais e de gênero tanto em relação a temática quanto ao ensino de literatura com ênfase sobre às práticas fundamentais para a adoção do letramento literário na escola. Para tanto, nossa avaliação tem como base Cosson (2022) ao descrever essas práticas como: 1) o encontro pessoal do leitor com a obra; 2) a leitura responsiva; 3) a prática interpretativa. Não pretendemos ignorar as especificidades de cada proposta (objetivos específicos, fundamentação teórica, escolhas metodológicas etc.) ou impor um modelo para o trabalho docente, mas sim verificar como as propostas que compõem nosso *corpus* de análise se posicionam quanto às práticas fundamentais para o letramento literário na escola, apresentadas no capítulo três, e à temática das dissidências sexuais e de gênero, conforme apresentadas no capítulo quatro.

PROPOSTA 1: *Corpos estranhos: fiando e desfiando o texto literário na sala de aula*, de Cléria Santana de Souza (2016)

A proposta de intervenção de Cléria Santana de Souza (2016) está organizada conforme a sequência básica descrita por Cosson (2014) e pretende “proporcionar o contato dos alunos com obras literárias que se contraponham às representações ficcionais a que estão habituados” (SOUZA, 2016, p. 14) partindo das contribuições da teoria *Queer*. Na perspectiva da autora, são importantes tanto o letramento literário quanto o trabalho pedagógico voltado para a inserção de uma literatura que atente para as sexualidades dissidentes invisibilizadas no currículo escolar. Diante disso, a autora propõe a leitura literária das obras literárias *É proibido miar* (2009) de Pedro Bandeira e *Do jeito que a gente é* (2009) de Márcia Leite em uma turma do 9º ano do ensino Fundamental.

Um aspecto importante da intervenção diz respeito às afirmativas da autora que não tem pretensões de transformar um histórico de negação do diferente, mas sim reafirmar a potência literária enquanto função humanizadora e crítica; despertar o prazer que a leitura literária pode proporcionar e fomentar reflexões que apontem para uma pedagogia *Queer* no espaço escolar. Tal afirmativa, presente em mais de um momento no

trabalho de conclusão final da autora, é uma tentativa de salvaguardar a proposta para que não seja identificada como uma iniciativa que escape ao contexto escolar. Além disso, a autora reconhece que discutir as sexualidades dissidentes dentro de uma instituição marcada pela heterossexualidade compulsória acarreta riscos ao docente como, por exemplo, sair da zona de conforto, ser estereotipado por colegas professores e ser traído por frases que reforçam os discursos contrários à fundamentação teórica *Queer*. Apesar de todos esses riscos, a autora considera a intervenção como o início de um processo de mudança em sua prática pedagógica e em sua forma de conceber o mundo. Na conclusão, a autora afirma ter consciência de que não provocou rupturas nem tampouco instaurou uma pedagogia *Queer*, mas isso não diminuiu sua posição de que “cabe a escola criar mecanismos de enfrentamento para que o silêncio dos educadores não venha a mutilar indivíduos e criar um hiato entre a escola e o respeito às diferenças” (SOUZA, 2016, p. 125). Diante disso, compreendemos que a proposta de intervenção parte de um princípio ético de respeito às diferenças que, fundamentado na teoria *Queer*, anseia encorajar futuros projetos e ações na escola que tenham o aluno no centro do processo de aprendizagem com o texto literário, como defende o paradigma do letramento literário.

Na apresentação do projeto de intervenção para a turma, que a autora denomina como “Etapa de preparação”, a menção à temática de gênero e sexualidade direcionou o olhar dos alunos para tais questões antes do contato pessoal com as obras literárias propostas. Nesse primeiro momento, a recepção de alguns alunos revela claramente o posicionamento tradicional sobre tal temática. Ao empregarem expressões como “projeto que fala de viado e atividades de gay” e “o projeto é para o colega Fulano”, seguidas de risadas, os alunos reproduziram em seus discursos a naturalização da heterossexualidade como norma, pois marcam a homossexualidade quanto à temática de gênero e sexualidade, mas não marcam a si mesmos como corpos sexuados, assim para eles o projeto fala “de viado” e de atividades “de gay” e é para “o colega Fulano”, ou seja, dirige-se para o outro não para si. Nos chama atenção que esse episódio inicial não é questionado pela professora.

A autora afirma que esses comentários se repetiram durante as etapas da intervenção, demonstrando a dificuldade de reverter conceitos que estão enraizados em nossa cultura. Para ela, não há surpresa frente a tais falas dos alunos, pois elas são o efeito de um processo de exclusão social ratificado pela escola que exclui tudo o que pode das dissidências sexuais e de gênero, inclusive a que pode ser representada na literatura, e demonstram as “consequências de uma pedagogia voltada para a homogeneização dos

corpos, a partir do apagamento de todos os indivíduos que não correspondem a um ideal de normalidade construído culturalmente” (SOUZA, 2016, p. 102).

Ainda nesse primeiro momento, a autora aplicou um questionário com sete questões à turma para compor o que chamou de “Perfil de experiência literária”, cujos objetivos são aferir o nível de letramento literário da turma e as relações dos alunos com a temática de gênero e sexualidade. A primeira questão buscou conferir o “tipo de texto” que a turma tem contato com maior frequência (se literário ou não). Os resultados demonstraram que 47% da turma tem contato com a literatura de maneira mais frequente que outros discursos como o jornalístico. A segunda questão preocupa-se com o gênero literário que os alunos têm mais contato, que, no caso, é o romance, sendo indicado por 29% da turma. A autora elencou também outros gêneros como conto, crônica, fábula e poesia. A terceira questão diz respeito ao gênero dos leitores, dos quais 54% se identificam como do gênero feminino.

A quarta questão se dirige à frequência do contato com a literatura. Os resultados demonstraram que a turma tem contato quinzenal com textos literários, mas tal contato não ocorre na escola. Os alunos relataram que é mais interessante ler textos literários fora da escola por conta das cobranças por atividades escritas no contexto escolar. No entanto, não temos acesso a informações sobre a frequência e o tipo de ofertas de leitura literária que ocorrem na escola nem como tais atividades escritas são propostas e desenvolvidas na turma. Ao refletir sobre tais questões, a autora afirma que a literatura perde seu “poder de encantamento” quando se torna apenas coadjuvante no processo de aprendizagem. De fato, mas cabe aqui salientar que a literatura na escola tem uma função formativa que não se restringe ao encantamento e ao gosto pela leitura, mas obviamente tal função não pode se efetivar quando a leitura literária é tratada como uma atividade secundária nas propostas de ensino.

A quinta questão se debruça sobre as maiores barreiras da turma para se dedicar à leitura de forma mais efetiva. 19% dos alunos afirmam que a dificuldade de acesso à biblioteca da escola. Além disso, conforme a autora, apesar de possuir um acervo razoável de obras literárias, não foi encontrada no acervo da biblioteca nenhuma obra literária que abordasse as sexualidades dissidentes, temática que como veremos adiante faz parte do interesse da turma. Também o número de frequentadores da biblioteca é insatisfatório. Segundo dados fornecidos pela direção da escola registrados no trabalho de conclusão de Souza (2016), apenas 10% da turma frequenta assiduamente a biblioteca. Diante disso, presumimos que a turma identifica a dificuldade de acesso à biblioteca provavelmente

pela ausência de propostas de leitura literária que envolvam a biblioteca escolar e contemplem os interesses da turma no processo de formação de leitores literários na escola, desafio que não se restringe à escola em que ocorreu a intervenção de Souza.

No que se refere à temática de gênero e sexualidade na literatura, objetos da sexta e sétima questão, a professora alcançou com o questionário dois resultados importantes para sua proposta. Em primeiro lugar, a professora constatou que 79% dos alunos não tiveram a oportunidade de ler histórias com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual. Depois, verificou que 93% dos alunos acreditam que a escola deveria adotar livros que contemplem a diversidade sexual presente na sociedade. Estes dados fortaleceram a pertinência do trabalho de Souza com a temática das sexualidades dissidentes a partir da identificação do interesse da turma pelo tema em propostas de leitura literária.

Posteriormente, seguindo a proposta de sequência didática de Cosson, a professora iniciou a “Etapa Motivacional” que consistiu em três atividades que anteciparam algum aspecto presente nas obras literárias. As atividades foram: exibição do vídeo “Desigualdade de gênero”, de Ronildo Andrade; exibição do clipe musical “A luz” (*The light*), de HollySiz; e “Eu respeito as diferenças?”, que foi uma produção textual dirigida, conforme detalharemos adiante. Aqui é relevante destacar que embora a autora tenha usado a temática como forma de aproximar os leitores da obra literária, conforme propõe Cosson, o desdobramento da motivação em três atividades tem uma duração muito longa, contrariando a orientação original de que o limite da motivação costuma ser de uma aula, pois, “se necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2006 [2020], p. 57) que é o de motivar para a leitura literária.

O fato das discussões sobre a temática se estenderem distanciou a turma do objetivo da motivação para a leitura literária, mas aproximou os alunos da temática das normalizações sociais sobre gênero e sexualidades. Quando os alunos apresentam, nas discussões sobre o vídeo e o clipe musical, discursos normativos como “Gay não é homem” e “é assim, sempre foi” (SOUZA, 2016, p. 106), a professora questiona essa naturalização da categoria homem com base na heteronormatividade. Durante essas discussões um dos alunos afirmou que passaria na escola com roupas atribuídas ao gênero feminino e outros colegas se propuseram a participar, porém a professora fez uma contraproposta para que tal atividade ocorresse futuramente. É importante salientar que a professora afirma um receio quando o aluno propõe tal atitude: “O receio era de, no caso de o aluno sofrer algum tipo de agressão, eu não estar na escola para fazer as intervenções

necessárias" (SOUZA, 2016, p. 72). Essa passagem da intervenção demonstra o quanto atitudes que fogem da heteronormatividade correm o risco de ser alvos de violência normativa simbólica e física, o que causa medo na professora que não atua no cotidiano da escola. Além disso, revela o distanciamento das questões da literatura causado pela extensão das atividades focadas na temática que como consequência levam a reações que não estão relacionadas à leitura literária.

A terceira atividade que tem como objetivo principal: “refletir sobre a forma como os sujeitos concebem o mundo e lidam com as diferenças” (SOUZA, 2016, p. 107) chama atenção por estender a discussão temática com relação ao que seria imaginado pelos estudantes como “mundo ideal”. Assim, a professora propôs a visualização de dois mundos. Em um globo, um mundo sem cores, em que os alunos elencaram características que construiriam um padrão ideal de sujeito, classe, etnia, sexualidade e gênero. Já no outro globo, colorido, os alunos deveriam preencher os espaços com as diferenças presentes na sociedade. Essa estratégia direciona o olhar dos alunos para considerar que o mundo ideal seria aquele em que as diferenças sejam celebradas, porém a construção separada desses mundos acaba minimizando a questão das normalizações sociais que fazem com que as dissidências sejam vistas a partir de um binarismo que as torna alvo de violência. Dessa maneira, continuamos a trabalhar em uma ideia de naturalização das normas e das diferenças socialmente construídas, o que pode tornar difícil para alguns alunos, aderidos a discursos normativos, perceber que o respeito às diferenças é uma postura ética que deve fazer parte de qualquer mundo democraticamente constituído. Como consequência disso, alguns alunos demonstraram resistência a considerar como mundo ideal um mundo em que o padrão não fosse heteronormativo e cristão. Ao citar a posição de outro aluno que afirmou “ser diferente é bom!”, a professora se questiona se o aluno considera apenas as diferenças razoavelmente aceitáveis socialmente como ter tatuagem ou um garoto matricular-se numa escola de balé. A afirmativa do aluno pode ser considerada um avanço quando comparada aos inúmeros discursos desqualificantes das diferenças ainda vigentes no cotidiano, mas ela deixa de se dirigir às normalizações sociais que continuam reiterando a norma como o natural e assim ignora o regime normativo que estabelece hierarquias e classificações. Estes pormenores não são explorados com eficiência nesta atividade, o que a professora reconhece como objeto a ser pesquisado em outra oportunidade.

Na etapa seguinte da intervenção chamada pela autora de “Etapa literária 1” se deu o encontro dos alunos com a obra *É proibido miar*, de Pedro Bandeira. Essa etapa

está dividida em cinco momentos: 1) Momento literário; 2) Aula expositiva participativa; 3) Tempo de produção escrita: o romance em movimento (primeira parte); 4) Tempo de produção escrita: o romance em movimento (segunda parte) seguida de 5) Roda de discussões.

O primeiro momento, denominado pela autora como “Momento literário” corresponde às etapas da Introdução e Leitura na sequência básica do letramento literário de Cosson ([2006] 2020). Na Introdução, a professora apresentou a obra literária ressaltando aspectos como a biografia de Pedro Bandeira, o enredo e aspectos pré-textuais. Já para a etapa da Leitura, a autora optou pela leitura em voz alta dos capítulos da obra literária em sala de aula em duplas. Para tanto, a professora propôs à turma uma premiação para a dupla que se sobressaísse na leitura em voz alta com base em critérios como: ritmo, entonação, pontuação e postura corporal dos alunos. Os prêmios foram a obra em estudo e a obra *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite. A escolha por uma premiação baseada em critérios como entonação e ritmo ignora que esse é o primeiro contato dos alunos com o texto literário, isso significa que dificilmente os alunos conseguiriam desempenhar tais critérios com excelência sem conhecerem o texto anteriormente, como recomenda Cosson (2014). Não à toa, a autora observou que os alunos apresentaram dificuldades de dar um ritmo mais dinâmico a leitura. Outra questão diz respeito a premiação direcionada para a oralização, pois além de criar uma distinção entre os alunos ao premiar a dupla que melhor desempenhou os critérios estabelecidos, resultado questionado pelos outros alunos não premiados, há um equívoco entre leitura e oralização. A ênfase sobre as habilidades de oralização do texto de Bandeira é equivocada pois o texto não é destinado a oralização.

Posteriormente à leitura, no que seria o momento da Interpretação da sequência didática de Cosson, alguns alunos teceram breves considerações sobre a obra de Bandeira, como: “É uma história linda e cheia de poesia!”; “Texto gostoso, professora!”; “Bingo é muito corajoso porque ele enfrenta uma situação que eu não teria coragem de enfrentar. A sociedade é cruel, pró!” (SOUZA, 2016, p. 76-77). Alguns alunos destacaram trechos significativos da obra, por exemplo um dos trechos em que o narrador indaga o leitor sobre suas reações aos episódios de violência sofrida por Bingo. Embora pouco aproveitado pela professora que não organizou adequadamente esse momento entre as etapas de seu planejamento, pois aqui seria naturalmente o momento da Roda de discussões, podemos identificar nessas considerações da turma a primeira prática fundamental para a efetivação do letramento literário na escola: o encontro pessoal do

leitor com a obra. Os alunos tiveram contato com a obra integral e puderam começar a traçar um sentido literário ao texto. Segundo Cosson: “O que realmente importa é que a obra seja significativa para o leitor e que no encontro pessoal que trava com o texto ele possa construir um sentido literário para o que está experienciando por meio da leitura” (COSSON, 2022, p. 24).

A professora opta por realizar uma aula expositiva participativa com objetivo de explicar os elementos característicos do texto literário narrativo após o “Momento Literário”, o que distancia a leitura responsiva e atende a necessidade conteudista da escola. Enquanto instituição, a escola exige conteúdos mensuráveis dos professores como nesse caso é ensinar as grades descritivas do texto literário narrativo. Além disso, a explicação sobre elementos estruturais da narrativa nesse momento da intervenção de Souza (2016) está relacionada a atividade posterior em que os alunos confeccionaram cartazes nos quais identificaram os elementos da estrutura narrativa em fragmentos da obra lida. Nesse sentido, a explicação destes elementos serve a classificação a ser realizada pelos alunos. Em suma, o problema deste momento da intervenção de Souza está no foco dado a classificação dos elementos da narrativa, o que impede que os alunos considerem como as escolhas feitas no contar afetam o sentido do texto literário como foco da leitura literária. Assim, por exemplo, apenas identificar o espaço em passagens da obra que descrevem o quintal na narrativa de Bandeira não dá espaço para considerar os efeitos de sentido dessa escolha para a leitura literária dos leitores. A aula dedicada a explicação sobre os elementos da narrativa e a atividade propostas não abrem espaço para que a produção dos alunos avance da mera descrição da obra até a reflexão sobre os efeitos de sentido que tais aspectos promovem na leitura responsiva e na prática interpretativa dos leitores.

Dessa forma, no terceiro momento, denominado de “Tempo de produção escrita: o romance em movimento (primeira parte)”, em que a professora propôs para os alunos divididos em grupos a atividade de confecção de cartazes em que estariam destacados trechos da obra literária a fim de que os grupos caracterizassem os elementos da estrutura narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, enredo, personagens e suas representações) apresentados anteriormente pela professora na aula expositiva, a mesma constatou que os alunos apresentaram dificuldades para reconhecer os elementos da narrativa na obra literária em questão. Em sua análise sobre tal obstáculo, a autora afirma que tal complicação é proveniente da dificuldade em relacionar a teoria apreendida na aula anterior e a prática solicitada nesta aula. Todavia, a hipótese mais provável é que a quebra

no processo de leitura literária tenha levado os alunos ao desinteresse ou mesmo tenham percebido como sem muito sentido a mera aplicação de uma descrição ao texto. Em outras palavras, ao investir em uma atividade mecânica de identificação de categorias narrativas, logo após o encontro do leitor com a obra e sem planejar adequadamente a leitura responsiva, a autora perde a oportunidade de oferecer aos alunos um letramento literário bem-sucedido.

Observe-se, ainda, que em sua análise das categorias narrativas, a autora enfatiza a caracterização do enredo da obra, mas não há, por exemplo, um olhar distribuído para outros elementos como narrador e personagens e seus efeitos sobre o leitor. Esta ênfase explicativa sobre o elemento enredo direciona o olhar da turma para a sequência dos acontecimentos narrados na obra e configura o espaço para discussão sobre o que está dito no enredo que se relaciona ao mundo social. Uma das consequências disso é que o olhar da turma se direciona mais detidamente sobre as representações literárias das questões sociais na obra na prática interpretativa a ser desenvolvida posteriormente.

Em seguida, como práticas interpretativas, ocorreram as atividades “Tempo de produção escrita: o romance em movimento (segunda parte)” e “Roda de discussões”. Para ambas a professora elenca como finalidades: “ressaltar as possibilidades que o texto literário pode proporcionar, promovendo, assim, compartilhamento de ideias, reflexões acerca do processo de normatização imposto pela sociedade e autoquestionamentos no que diz respeito às práticas rotineiras de reiteração da heterossexualidade compulsória” (SOUZA, 2016, p. 109).

A atividade “Tempo de produção escrita: o romance em movimento (segunda parte)” foi estruturada como um estudo dirigido individual sobre o romance em questão. As quatro questões apresentadas pela professora foram:

1) “Ser diferente tem um preço”. Comente essa afirmativa a partir de fragmentos do romance *É proibido miar*, de Pedro Bandeira.

Entendemos que nesta primeira questão há uma representação enviesada sobre as relações entre normalização e diferença. Esta ideia de que os diferentes pagam um preço por sua dissidência acaba desviando o olhar do processo social que determina uma série de sanções e violências para os sujeitos dissidentes. Mais relevante seria uma provocação como “Ser diferente tem um preço determinado por quem?” porque nesse caso o foco estaria sobre a coerção social e seus agentes e não sobre a diferença ligada a um preço a ser pago pelo indivíduo na sociedade. Além disso, a seleção de fragmentos da obra

literária para sustentar a tese de que a diferença tem um preço termina por tomar o texto literário como um texto em que se busca apenas as informações do mundo que ele encena.

2) “Mas, agora, a carrocinha lhe parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como... como um gato!”. Comente este trecho do romance a partir das discussões realizadas na sala de aula.

Nessa questão, o comentário ao trecho do romance é direcionado às representações sociais da diferença presentes na obra literária, pois as discussões realizadas em sala privilegiaram tal aspecto. Esse tipo de direcionamento acaba considerando apenas um aspecto do texto literário, a representação.

3) Por que Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício?

Aqui, as duas questões apontam de forma diferente para o texto literário. A primeira delas abre espaço para uma interpretação do leitor sobre a personagem principal com relação a uma passagem do texto literário em que o narrador dialoga com o leitor. Como mencionamos em nossa leitura da obra de Bandeira no capítulo cinco, há uma passagem da obra em que o narrador se dirige ao leitor: “‘Coitado!’, você deve estar pensando. ‘Tanta dor, tanto sofrimento, mas por que ele não parou de miar e começou a latir como qualquer cachorro? Aí, todos os problemas dele estariam resolvidos, não acha?’” (BANDEIRA, 2009, p. 36). Assim como o narrador interroga o leitor, a questão da professora interroga os leitores alunos acerca dos motivos da personagem não “abrir mão” da sua dissidência e aderir as normas.

Já a segunda é uma pergunta que parte da ideia de que Bingo realizou um sacrifício. Não fica claro que sacrifício foi esse. Aparentemente é uma ideia que considera as situações de violência, por exemplo, o afastamento familiar e a reclusão no canil, como momentos em que Bingo sacrificou o convívio familiar e/ou a liberdade pessoal por não “abrir mão” da sua dissidência frente a normatividade. Essa ideia de sacrifício tem relação com a ideia de “preço por ser diferente” destacada na questão anterior, mas dessa vez cabe ao leitor julgar se o sacrifício de Bingo “valeu a pena”. Esse direcionamento para o diferente acaba não questionando as normas. Por que questionamos o sacrifício de Bingo, mas não as violências sancionadas pela normatividade inscrita nas ações e discursos das outras personagens a seu redor?

4) Leia o último parágrafo do livro. A partir dessa leitura, responda: você acredita que ser diferente, na sociedade em que vivemos, é fácil? Como você percebe e lida com essas diferenças?

Nessas duas questões, o contexto prevalece sobre a leitura do último parágrafo da obra de Bandeira, pois o aluno deve se posicionar acerca de questões sociais que independem do texto literário. Dessa forma, devido ao caráter excessivamente subjetivo dessa questão, os alunos podem ou não recorrer ao último parágrafo da obra literária para fundamentar sua resposta. Nesse caso, os alunos podem ou não relacionar o desfecho da obra a experiências vividas ou ouvidas, pois a questão se direciona apenas para a opinião do leitor sobre a sociedade em que vive e para sua forma pessoal de perceber e se relacionar com as diferenças, algo inclusive já abordado, por exemplo, na dinâmica “Eu respeito as diferenças?”.

Percebemos que, no conjunto, as questões do estudo dirigido enfatizam as representações sociais das diferenças, recorrendo a fragmentos da obra literária para verificação desses aspectos. Apesar de haver a possibilidade de os alunos destacarem o trecho em que o narrador conversa com o leitor (na questão 3a), esse aspecto e os efeitos que ele desencadeia na obra são minimizados, pois é importante que a reflexão aponte para a compreensão dos alunos sobre a diferença e as circunstâncias sociais em seu entorno. Podemos identificar tal dirigismo na forma como as questões estão elaboradas, pois desde a primeira questão, que remete a ideia de “preço por ser diferente”, até a última questão, que é mais transparente por recair especialmente sobre as percepções e atitudes pessoais dos alunos frente às diferenças, direcionam a reflexão para “o diferente” e o modo como os alunos se posicionam socialmente. Nesse sentido, ainda que, de acordo com a autora, durante as discussões tenham ocorrido menções a aspectos da obra como o miado de Bingo e os muros do quintal onde o personagem vivia, o enfoque foi dirigido para a forma como essas duas representações têm relação com o “desejo de liberdade de escolhas e possibilidades”, no caso do primeiro elemento, e sobre os muros do quintal como “a representação das normas regulatórias que impedem os indivíduos de burlarem os padrões de comportamento”. Com isso, o uso de perguntas fechadas demonstra tendência a obscurecer o que os alunos realmente perceberam ao ler a obra, o que comprometeu a leitura responsiva plena, pois como afirma Cosson (2022), o importante é “que ela seja um registro concreto da réplica, da resposta, do diálogo que o leitor trava com a obra a partir do seu encontro com ela”. (COSSON, 2022, p. 27). Nesse sentido, identificamos que a mediação exercida pela professora sobre a leitura responsiva dos

alunos foi baseada na sua leitura da obra, o que, independentemente de a leitura ser correta ou não, fez com que a atividade fosse controlada e consequentemente cerceou a leitura responsiva dos alunos. Os efeitos dessa mediação podem ser observados nas conclusões da autora, quando constata que a proposição surtiu efeito positivo sobre os alunos “no sentido de fazê-los refletir sobre a importância de perceber a diferença como parte de todos os indivíduos” (SOUZA, 2016, p. 111) como também ao afirmar que: “a obra possibilitou a discussão acerca da coragem de Bingo diante do preconceito e da intolerância culturalmente construída em torno dos modelos de identidade de gênero e sexual” (Idem).

A despeito do direcionamento dado no estudo dirigido, a atividade seguinte da Roda de discussões, que é o compartilhamento do registro escrito individual anterior, pode ser ligada à prática interpretativa, outra das práticas fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola. Para Cosson (2022), a prática interpretativa é essencialmente o momento de apresentação e discussão do sentido literário da obra, do modo como esse sentido foi construído e dos recursos de leitura literária usados para sua construção, confrontando nossas leituras com as leituras dos outros. De fato, a professora propôs que os alunos trocassem entre si suas produções escritas da atividade anterior e se posicionassem quanto às diferentes respostas de seus colegas.

Como conclusão, a autora afirma que “a turma conseguiu compreender a analogia entre a história de Bingo e as cobranças e punições em torno de um padrão de comportamento social que foi construído e reiterado todos os dias nas relações de poder vigentes na sociedade” (SOUZA, 2016, p. 111). Como demonstramos em nossa leitura crítica da obra de Pedro Bandeira no capítulo cinco, há diversas representações da normatividade presentes no enredo. Desde as expectativas dos pais sobre a cachorrada baseadas em modelos de comportamento até as constantes sanções feitas às dissidências de Bingo diante de tais normas. O enredo é desenvolvido, em sua maior parte, a partir dos conflitos das demais personagens com relação ao comportamento de Bingo, especialmente quando ele começa a miar, aproximando-se assim de uma dissidência intolerável para os pais, donos e outros cachorros. Assim, a estratégia didática da professora em focar nos eventos do enredo e estimular o posicionamento da turma sobre tais circunstâncias atende à leitura literária do contexto em que os leitores interpretam o mundo que o texto encena e tecem considerações sobre as analogias entre ele e o seu mundo pessoal. Com isso, a ênfase dada a ler literariamente o contexto correspondeu em maior parte a dois dos objetivos elencados pela professora para tal momento da

intervenção: despertar para o prazer que o texto literário pode proporcionar e introduzir os questionamentos acerca da identidade de gênero e identidade sexual. Além desses objetivos, a autora afirma que o objetivo de identificar os elementos da estrutura narrativa também foi alcançado nessa etapa da intervenção. Embora tenhamos encontrado problemáticas referentes a sua execução da ordem da sequenciação das atividades e da ordem da escolha pelo tratamento das grades descritivas do texto literário para a classificação da obra lida.

Na “Etapa literária 2” foi feita a leitura da obra *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, com foco nos capítulos narrados pela personagem Beá. As atividades dessa etapa foram: 1) Audição da música “Coisas de menino”, de Johnny Hooker e exibição do curta-metragem “Vestido Novo (*Vestido Nuevo*) de Sergi Pérez (2007); 2) “Momento literário 2”; e 3) “Recorte literário”. Novamente duas atividades de motivação têm foco na temática dos papéis de gênero, apesar da escolha pela leitura dos capítulos narrados pela personagem Beá acarretar uma distância das representações sociais das dissidências sexuais e de gênero na obra de Márcia Leite. A autora afirma que a música e o curta-metragem propiciaram “reflexão sobre as identidades de gênero e sexual, provocando questionamentos no que concerne à associação culturalmente produzida entre gênero, sexo e desejo” (SOUZA, 2016, p. 83). Essa escolha torna mais transparente a preocupação com a temática, fazendo o didatismo ganhar bastante espaço nas atividades propostas para o segundo livro adotado na intervenção de Souza.

No momento literário, foi realizada a leitura em voz alta em duplas na área paisagística da escola. Não há detalhes sobre a forma como a prática de leitura em voz alta foi realizada pelas duplas. Se leram a uma só voz ou um para o outro em voz alta ou alternando parágrafos sob orientação da professora. Também não fica evidente a qual área da escola a autora se refere como “área paisagística”. Sobre a posição dos alunos após a leitura, a professora descreve que a maioria dos grupos afirmou ter sentido empatia pela personagem Beá, especialmente por seus conflitos e ações.

Na atividade seguinte, intitulada “Recorte literário”, a professora propôs que a turma, dividida em grupos de três alunos, caracterizassem a personagem Beá com foco em seus conflitos na narrativa com o objetivo de explorar e discutir tais aspectos. A professora evidencia algumas conclusões de um dos grupos: Os alunos caracterizaram Beá como “determinada”, mas acerca dos conflitos concluíram que ocorriam porque “a mãe de Beá queria que a menina fosse como a sociedade deseja”. A característica elencada não tem exatamente relação com o conflito entre mãe e filha sobre o qual os

alunos se posicionaram. Outro adjetivo escolhido para caracterizar a personagem foi “desengonçada”, mas novamente o conflito elencado foi o de que a personagem se apaixonou por um amigo gay, mas as conclusões se referem novamente ao conflito entre Beá e sua mãe, pois, os alunos concluem que “Beá não conseguia se encaixar num modelo determinado pela mãe”. Por fim, o grupo a caracterizou como “revoltada” devido a mudança de comportamento da personagem frente às exigências da mãe. Diante disso, os alunos concluíram que “Beá se livrou da autopiedade e deixou de dar ouvidos às críticas da mãe”. Além da incoerência entre alguns conflitos vividos pela personagem e a conclusão que os grupos elaboraram, as questões de gênero e sexualidade não apareceram tão fortemente, pois tanto o conflito entre mãe e filha como o desenvolvimento da autoestima da personagem estão presentes de forma mais veemente nas colocações dos alunos assim como no desenvolvimento da personagem na narrativa de Márcia Leite.

Na sequência, a professora propôs que os alunos relacionassem a personagem da obra literária com personagens de novelas, pessoas do seu contexto social e com suas próprias vivências. A autora afirma que os alunos relataram majoritariamente experiências pessoais como as práticas de *bullying* sofridas por eles por estarem acima do peso, usar saias longas por motivação religiosa, além de discriminações racistas e estigma baseado em um bairro periférico considerado como um local com altos índices de tráfico de drogas. Assim, a relação intertextual não foi devidamente explorada nesse momento como também a questão das dissidências sexuais e de gênero foram minimizadas em prol de vivências com a discriminação a outras diferenças sociais.

A professora afirma que direcionou a discussão no sentido de mostrar a importância de não só respeitar, mas também perceber que a diversidade é inerente a todos. Como se pode ver, essa atividade propõe novamente uma leitura com foco no contexto na qual os conflitos vivenciados pela personagem encenam um mundo do qual os leitores destacam características e constroem relações com sua vivência pessoal, deixando de lado os aspectos referentes à elaboração do texto.

Já na “Etapa literária 3”, que equivale a leitura da obra *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite com foco nos capítulos narrados pela personagem Chico, as atividades desenvolvidas foram: 1) A dinâmica de motivação denominada “Embaralhando gêneros”; 2) O “Momento literário 3” que consistiu na leitura e discussão dos capítulos da obra *Do jeito que a gente é* narrados por Chico; 3) A produção textual “Tempo de produção escrita: o romance em movimento (terceira parte)”; E, por fim, 4) a confecção do painel intitulado “Literatura e Sociedade”.

A atividade de motivação novamente tem foco nas expectativas e normas de gênero. Dessa vez, a professora propôs à turma que embaralhassem os elementos culturalmente atribuídos a homens e mulheres ao distribuir imagens de duas silhuetas (uma “masculina” e outra “feminina”) como também imagens de roupas, acessórios e atributos como barba, cabelo longo, brincos e colares em folhas A4. Os alunos produziram duas imagens através da colagem desses diferentes elementos nas duas silhuetas, “embaralhando” os atributos tradicionalmente associadas a sujeitos masculinos ou femininos. A professora registrou que com essa atividade a turma produziu imagens de sujeitos estranhos, mais próximos da perspectiva *Queer*, sujeitos que a sociedade rejeita e pune.

Posteriormente, no momento literário, os capítulos narrados por Chico foram lidos pela turma. A autora afirma que seguiu a mesma estratégia adotada nos capítulos relacionados a personagem Beá, ou seja, continua a falta de detalhamento acerca da prática de leitura em voz alta realizada pelas duplas. Segundo a autora, a turma se manifestou a favor da personagem, demonstrando empatia em relação ao sofrimento e a revolta de Chico durante a narrativa.

Após a leitura, a turma citou fragmentos da obra lida que lhes chamaram atenção. Trechos como o que Chico reflete sobre como conversaria com o pai sobre sua homossexualidade: “Sabe, pai, quando eu estou jogando uma partida de futebol ou estudando ou andando de ônibus ou indo ao cinema ou postando no meu blog, nunca paro para pensar que sou gay. Eu sou o Chico” (LEITE, 2009, p. 86). Em seguida, em “Tempo de produção escrita: o romance em movimento (terceira parte)”, a produção escrita individual solicitou que os alunos respondessem ao texto em termos de sensações, impressões, prazer pela leitura e reflexões sobre personagens e enredo através de um depoimento. Entre as colocações da turma, a professora cita a do aluno Fábio que afirma: “Chico ensina que podemos ser tudo: filho, amigo, vizinho e ser gay também. Ninguém é uma coisa só (...) A história de Chico é a história de muita gente. Quando a pessoa gosta de ser livre, de ser feliz”. Esse tipo de afirmativa considera fortemente um dos trechos destacados pela turma após a leitura, porém ao invés de ocorrer um questionamento sobre o quanto o discurso de Chico não considera que sobre a homossexualidade há uma série de violências que não ocorrem sobre suas outras identidades como a de jogador de futebol ou autor de blog sobre cinema, como afirmamos na leitura crítica da obra de Márcia Leite no capítulo cinco. Além disso, a ideia de liberdade e felicidade ligada à diferença é retomada novamente na fala dos alunos em detrimento das vivências da personagem na

narrativa que demonstram diversas formas de retaliações sobre a homossexualidade. Outra colocação mencionada pela professora é a da aluna Rebeca, que afirmou: “Aprendi também a respeitar e conviver com mais diferenças dos outros”. Esta avaliação da aluna demonstra o efeito do didatismo sobre a temática das diferenças que tem como efeito uma tolerância mais alargada frente a diferença “dos outros”, mas não remete às normas sociais. Sobre este momento, a autora avaliou que: “a turma estabeleceu relações significativas entre a história, suas experiências de vida e as discussões em torno das questões de gênero e sexualidade” (SOUZA, 2016, p. 89).

A autora afirma que os comentários realizados no momento literário demonstraram que a intervenção pedagógica estava colaborando, expressivamente, para o desenvolvimento do letramento literário. Porém, tanto no momento literário quanto no Tempo de produção escrita: o romance em movimento (terceira parte), a despeito da avaliação positiva da autora em termos de letramento literário, o que de fato parece ocorrer é novamente uma abertura para a turma ler literariamente o contexto da obra. Essa conclusão é reforçada pela atividade posterior, a confecção do painel “Literatura e sociedade”, em que os textos literários deixam de ser o foco, pois apesar de, como afirma Souza (2016), os alunos construírem frases que estabelecem um paralelo entre as angústias do personagem Chico e a realidade social brasileira no que tange à diversidade sexual, é o contexto social que assume o centro da atividade. Exemplo disso está em frases elaboradas pelos alunos como a afirmativa “Marco Feliciano representa a dor de todos os Chicos” onde associam o contexto social brasileiro a obra literária ao se referir a uma figura fundamentalista que ganhou mídia com discursos discriminatórios e homofóbicos apesar de ser um parlamentar durante o período da intervenção em 2016.

Outro ponto da confecção do painel foram as entrevistas realizadas pelos alunos com os pais e outros professores da escola em que a produção dos alunos se dirigiu a um diagnóstico sobre as representações de diversidade sexual desse público-alvo. A partir dos resultados dessas entrevistas, com o apoio do professor de matemática da turma, foram produzidos gráficos que evidenciaram pontos como: 90% dos pais se importariam caso seu filho tivesse relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo. Já quando perguntados se a escola deveria adotar livros que falem sobre a diversidade sexual presente na sociedade, o grupo de pais entrevistados se dividiu: 50% afirmaram que a escola deveria adotar tais livros enquanto os outros 50% não concordaram com tais iniciativas. Por outro lado, os resultados alcançados com as perguntas dirigidas para os professores da escola foram: 90% dos professores não adotaram livros nem realizaram

projetos que contemplassem a diversidade sexual com seus alunos. 70% dos professores presenciaram discriminações direcionadas a alunos cuja sexualidade dissida da norma.

Na etapa seguinte, ocorreu a oficina “Cores e Sabores” que contou com três dinâmicas: 1) “Diferenças geram desigualdades?” que consistiu na exibição do clipe musical *Normal é ser diferente*, de Jair Oliveira e a música *Metamorfose ambulante*, de Raul Seixas. 2) “Passando o preconceito a limpo” que consistiu no posicionamento dos alunos em relação a situações e comportamentos acerca das dissidências sexuais e de gênero a partir de uma espécie de questionário *likert*, no qual a autora apresenta oito proposições diante das quais os alunos se posicionaram a partir de colocações como “concordo”, “discordo” ou “tenho dúvidas”. 3) No país de Blowmink, que consistiu na leitura e discussão Da fábula pedagógica de mesmo título, de Cláudio Picazio. Após a leitura, a discussão do texto teve a orientação de perguntas pré-estabelecidas pela professora e dispostas em bexigas as quais deveriam ser estouradas por duplas de alunos que responderiam os quatro seguintes questionamentos elaborados pela professora: 1) O que há em comum entre a sociedade e a cultura blowminkiana e a nossa? 2) Quem determina o que é certo e legítimo em uma sociedade? 3) Quem determina o que é errado e que, portanto, merece punição? 4) Vocês conhecem alguma situação em que algo que era considerado errado ou anormal passou a ser considerado certo e normal? Como foi esse processo?. Resumidamente, todas as questões focalizam aspectos sociais e remetem as normas e a reflexão sobre o que é socialmente construído como “certo/errado”. Segundo a autora, “as discussões giraram em torno da ideia de que as regras e as normas de uma determinada sociedade são resultantes de processos históricos de construção de valores morais por parte das diferentes culturas e não obras do acaso” (SOUZA, 2016, p. 97). Para finalizar a oficina, a professora exibiu o vídeo “CEDS: a sua voz na luta contra o preconceito” (2015), da Coordenadoria especial da diversidade sexual (CEDS)

Além dessas dinâmicas, a professora propôs como culminância da oficina e da proposição como um todo a elaboração de esquetes teatrais com duração de, no máximo, 10 minutos. A produção em equipes correspondeu a composição de quatro esquetes teatrais com base nas obras literárias lidas e discutidas. A autora disponibiliza uma espécie de sinopse dessas produções. O primeiro esquete intitulado “Os Chicos estão na escola” narrou a história de um grupo de meninos que desprezam seu amigo por ele ser gay. Quando um desses colegas é rejeitado pela namorada por ser pobre e seu pai estar desempregado, começa a, segundo a autora, “se colocar no lugar do colega gay”. A autora afirma que “o sentimento de rejeição o levou a ter mais empatia em relação às pessoas

que sofrem algum tipo de preconceito social” (SOUZA, 2016, p. 99). Nesta sinopse percebemos que os alunos remetem a trama de Chico, personagem da obra de Márcia Leite lida em sala, a partir da citação no título escolhido e na trama de rejeição entre amigos com base na homofobia. No entanto, a preocupação em criar empatia sobre a personagem homossexual transparece quando outra personagem é rejeitada pela namorada em um episódio de discriminação com base na classe social e passa a “se colocar no lugar do colega gay”. A correlação entre os episódios de rejeição não leva em consideração os pormenores que tornam tais situações bastante distintas entre si, pois o importante é construir uma narrativa de empatia para com o diferente.

Por sua vez, a segunda produção intitulada “É proibido brincar de bola” contou a situação de uma garota que deixava de lavar a louça para jogar futebol com o irmão, mas os pais a puniram enquanto o irmão podia continuar a jogar futebol diariamente. Diante disso, a garota questionou os pais sobre a diferença de tratamento entre ela e o irmão. Por fim, os pais decidiram que os filhos lavariam a louça em dias alternados para que todos pudessem brincar e desenvolver a responsabilidade com os afazeres domésticos. Esse esquete que tem como foco uma situação de distribuição desigual das responsabilidades sobre os afazeres domésticos baseada na naturalização de uma relação entre a figura feminina e as tarefas domésticas, crença patriarcal que retira do masculino tal responsabilidade. No entanto, não fica evidente o desenvolvimento desse tipo de discussão na produção dos alunos, mas subentende-se que quando a garota questiona os pais sobre a diferença de tratamento entre ela e o irmão está se referindo a esse tipo de distribuição das tarefas domésticas com base nos estereótipos sobre os papéis de gênero.

No terceiro esquete denominado “No país das diferenças?” o grupo responsável apresentou a história de um “país feliz” até que um garoto decide usar saias e acaba sendo expulso deste território (Na sinopse da professora há uma oscilação na forma como denomina-se esta localidade, ora refere-se a “país” ora a “bairro”). A personagem passa a viver em uma região em que todos os homens usavam saias e quem não as usasse seria expulso dali. Segundo a autora “o garoto, assim, conseguiu se afirmar e, segundo o roteiro, viveu feliz porque sua autoestima melhorou” (SOUZA, 2016, p. 99). Esse esquete apresenta uma relação intertextual com a fábula pedagógica “No país de Blowmink”, pois se refere a uma localidade em que as normas sociais são exercidas de maneira totalitária culminando em mundos homogêneos como os imaginados na dinâmica “Eu respeito as diferenças?” proposta pela professora no início da intervenção. No entanto, essa homogeneidade que faz com que a diferença intolerável em um país seja a norma

inescapável do outro é o que aparentemente possibilita a melhora na autoestima da personagem que “vive feliz” sob essas circunstâncias. Assim, pouco se problematiza a questão das normas e das diferenças, apenas o diferente originalmente de um mundo se evade para um mundo em que sua diferença não é mais marcada, mas a norma que produz a diferença permanece oculta sob a ideia de uma felicidade promovida pela uniformidade.

Já o quarto esquete chamado de “A menina que gostava de menina” apresenta uma personagem principal feminina que não corresponde ao estereótipo de feminilidade. Por essa razão as outras personagens a consideram estranha e acreditam que ela seja lésbica. Porém, a personagem sente atração por meninos e se apaixona por um garoto que corresponde seus sentimentos. Sobre a personagem principal, a autora afirma que “ficou claro que sua beleza estava no seu estilo diferente, masculinizado para os padrões de comportamento femininos” (SOUZA, 2016, p. 99). Nesta produção a expectativa gerada pelo título de que será uma produção com foco na identidade lésbica não se confirma. Trata-se de uma narrativa que intenta discutir as expectativas sobre a feminilidade da protagonista e que se dirige para uma quebra da expectativa gerada pela pressuposição de que a expressão de gênero dita a orientação sexual.

Ainda sobre os esquetes, a autora afirma que durante as apresentações um grupo se empenhou em demonstrar um perfil “politicamente correto” enquanto outro grupo “resolveu brincar, como forma de proteger sua imagem de heterossexual diante do grupo, principalmente meninos” (SOUZA, 2016, p. 100). Essa conclusão demonstra como os alunos se empenharam em se posicionar sobre a temática das diferenças em suas produções. Embora apenas se aproximem da questão das dissidências sexuais e de gênero, todas as produções demonstram resoluções para os conflitos normativos com base na tolerância.

Por fim, ocorreu a “Avaliação Final”, na qual os alunos apontaram a oficina “Cores e sabores” como o melhor momento da intervenção, tendo um percentual maior do que as esquetes teatrais que a turma apresentou. Segundo a autora, os momentos mais reflexivos apontados pelos alunos foram as dinâmicas “No país de Blowmink” e “Embaralhando gêneros”. Não há uma avaliação da professora com relação as preferências demonstradas pelos alunos. No entanto, nos chama atenção o fato de que a fábula pedagógica que tem a intenção de defender uma tese e uma dinâmica de motivação inicial com foco na produção de imagens de “sujeitos estranhos” por embaralharem recursos tradicionalmente atribuídos aos gêneros em uma lógica binária tenham sido considerados mais reflexivos que a leitura dos textos literários principais. Estes dois

momentos demonstram mais evidentemente como a reflexão foi direcionada para a construção de comportamentos tolerantes em conformidade a ideia de respeito às diferenças sociais. Além disso, essa preferência demonstra como o encontro do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa das obras literárias principais não se deu plenamente, visto que a reflexão sobre a temática das diferenças sociais se deu de maneira tão enfática a ponto de duas atividades com esse foco tenham sido as preferências da turma em sua avaliação final. O que demonstra que não ocorreu plenamente o desenvolvimento do letramento literário.

Resumidamente, a proposta de intervenção no ensino de literatura de Cléria Souza (2016) apresenta um significativo trabalho didático com a temática das sexualidades dissidentes, mas quanto ao trabalho com a literatura tende a focalizar as relações texto-contexto e texto-intertexto, relegando pouco espaço para as especificidades da literatura enquanto linguagem. Nesse sentido, ocorreu maior detalhamento sobre as representações sociais e as relações entre as normalizações sociais e as dissidências sexuais e de gênero do que nas questões voltadas para a linguagem das obras literárias lidas. As atividades de descrição das categorias narrativas não são suficientes para caracterizar um trabalho de linguagem, pois demonstram apenas uma necessidade de trabalhar um conteúdo e não uma atenção a aspectos da linguagem específica das obras. Tal especificidade não significa um demérito para a proposta de intervenção nem um descumprimento dos objetivos elencados pela autora, mas demonstra que em relação ao letramento literário a proposta minimiza o espaço das etapas fundamentais para sua efetivação na escola. Isso significa dizer que durante as oficinas e produções escritas e teatrais nas quais o protagonismo dos alunos foi essencial, o que foi discutido pelos alunos diz respeito ao que o texto diz sobre o mundo e as normalizações sociais, por isso a ênfase fica maior sobre as ações do enredo das obras e as personagens e as atividades propostas como motivação tem foco na temática das dissidências sexuais e de gênero. Essas especificidades são posturas importantes para o paradigma social-identitário no ensino da literatura, mas com relação ao letramento literário, percebemos que a proposta é deficitária quanto a especificidade da linguagem na literatura. Embora a autora esteja baseada nos pressupostos de Cosson (2006) no que se refere a sequência básica como estratégia metodológica, tal escolha não é a garantia de efetivação do letramento literário na escola.

Por outro lado, no que se refere à abordagem didática das dissidências sexuais e de gênero é importante salientar que a autora tem um embasamento teórico pertinente

para tratar dessa temática. Embora não seja objetivo da autora criar ou adotar uma pedagogia *Queer*, sua posição baseada em pressupostos da teoria *Queer* foi importante para preparar-se para abordar a temática em questão. Esta preparação tornou possível que a autora agisse em circunstâncias discriminatórias e provocasse questionamentos quanto as normalizações sociais assimiladas pelos alunos em seus discursos durante as atividades. Em razão disso, a proposta de intervenção no ensino da literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero de Cléria Souza (2016) pode ser considerada uma proposição tematicamente bem elaborada e que compreende a importância de se criar espaços para trabalhar a partir do encontro pessoal do leitor com a obra literária, mas que minimiza ou mesmo não efetiva outras práticas fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola.

PROPOSTA 2: As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental, de Gilvânia Moraes da Silva Almeida (2019)

A proposta de intervenção no ensino da literatura de Gilvânia Almeida (2019) parte do diagnóstico de que as questões de gênero e sexualidade são tema de interesse dos estudantes. Ao observar o cotidiano de seus alunos, a professora identificou atitudes violentas de desrespeito às diferenças que entre os outros profissionais da escola eram ignoradas. Para a autora, do ponto de vista da temática, sua intervenção foi uma importante experiência pessoal e profissional, pois proporcionou o reconhecimento das limitações no que se refere ao respeito às diferenças.

Já do ponto de vista do trabalho com a literatura, Almeida (2019) afirma que enfrentou empecilhos, pois a escola não conta com uma biblioteca com acervo que pudesse ser consultado pela turma ou que possibilitasse indicar livros para leitura posterior por parte dos estudantes. Apesar disso, a autora considera que muitos alunos passaram a demonstrar um interesse por leitura, pois “por sentir vontade de debater sobre o tema, recorriam à leitura, buscavam informações, faziam inferências sobre passagens específicas dos textos” (ALMEIDA, 2019, p. 184).

A professora inicialmente apresentou à turma um questionário aberto de onze itens cujo objetivo era conhecer rapidamente alguns de seus hábitos e preferências de leitura e suas concepções sobre gênero e sexualidade. A respeito dos hábitos e preferências de leitura 22% das meninas assinalou a preferência pela leitura de romances enquanto 44%

dos meninos afirmaram a sua preferência por histórias em quadrinho. Já as concepções iniciais da turma acerca das questões de gênero e sexualidade demonstraram pouco conhecimento acerca das identidades sexuais e de gênero, porém alguns avaliaram negativamente as situações de conflito envolvendo questões de gênero e sexualidade. Segundo a autora, a turma tem contato com um projeto educacional que possibilita discussões sobre sexualidade, mas apesar disso alguns alunos afirmam que não tiveram acesso a leituras com foco nas questões de gênero e sexualidade. Quando perguntados pela professora se gostariam de discutir o tema na escola, alguns alunos se posicionaram negativamente, pois argumentaram que as discussões poderiam “gerar uma guerra” na sala de aula. A aluna Kamily afirmou que esse tipo de discussão “seria bom para que todos pudessem se conhecer melhor, mas seria ruim porque pode gerar muitos conflitos, já que nem todos pensam da mesma forma” (ALMEIDA, 2019, p. 125). Nesse momento, duas alunas afirmaram que não gostavam do tema, outra aluna argumentou que sua religião não lhe permitia opinar sobre gênero e sexualidade, outro aluno afirmou que não estava interessado em atividades que envolvessem leitura. A professora os convidou a permanecerem na sala como ouvintes e eles concordaram. Em contrapartida, vários alunos responderam que a sexualidade era assunto sobre o qual gostariam de ler na escola (57,14% da turma). Quando questionados sobre qual temática que abordasse gênero e sexualidade gostariam de sugerir, 42,85% mencionaram a diversidade sexual, a segunda maior porcentagem mencionou o tema do preconceito direcionado a orientação sexual (28,57% da turma). Apenas depois deste diagnóstico as obras *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins foram selecionadas para a intervenção na turma do 9º ano do ensino fundamental. A respeito dos procedimentos da intervenção, a autora optou por questionários, rodas de conversa, três oficinas temáticas e cinco oficinas de leitura literária.

As três oficinas temáticas seguidas das rodas de conversa abrangeram as atividades de discussão sobre leitura, literatura, gênero e sexualidade. A primeira oficina temática teve como tema “Leitura e vida social”. A principal atividade desenvolvida foi a dinâmica intitulada “Textoteca” na qual a professora apresentou diversas frases e textos curtos para que os alunos lessem silenciosamente e depois se posicionassem sobre tal leitura classificando os textos como “Fácil”, “Difícil”, e “Muito difícil”. Essa atividade teve como foco a compreensão leitora dos alunos e não selecionou exclusivamente textos literários, mas a autora afirma que a maioria dos alunos demonstrou maior interesse em ler as poesias, exemplificando que os poemas de Cora Coralina os deixaram encantados.

Além desse encantamento, a professora destaca uma postura dos alunos por querer ler apenas “o superficial”. Esta conclusão demonstra que o ‘encantamento’ que os poemas despertaram nos alunos não foi suficiente para caracterizar a possibilidade deles explorarem o mundo feito de palavras que caracteriza a literatura enquanto linguagem. Ao final da oficina, a professora questionou a turma sobre a importância da leitura, alguns alunos afirmaram que a leitura proporciona autonomia e conexão com o mundo. A oficina não se dirigiu às especificidades da literatura ou da leitura literária, consequentemente os alunos não destacaram esta especificidade na sua justificativa da importância da leitura, o que acaba por caracterizar um déficit no tratamento da leitura literária que seria o foco da proposta de intervenção. Posteriormente, ocorreu a leitura compartilhada de um poema de Carlos Drummond de Andrade, *Igual Desigual* com o intuito de antecipar as discussões a respeito das diferenças, ou seja, “prepará-los para o próximo encontro, refletindo sobre como cada pessoa tem sua própria individualidade, seu próprio jeito de ser igual a todas as outras, haja vista que somos todos seres humanos” (ALMEIDA, 2019, p. 114). Essa afirmativa da professora demonstra que pouco espaço foi dado para considerar o poema de Drummond enquanto texto literário, pois a ênfase recaiu sobre a perspectiva da temática das diferenças, a ser desenvolvida apenas na terceira oficina temática. Dessa forma, apenas ler o texto literário para considerar uma “igualdade humana” deixa pouco espaço para a interpretação dos aspectos da linguagem do poema. Além disso, a posição da professora demonstra uma concepção de diferença naturalizada que se direciona para uma “igualdade” baseada no fato de que “somos todos seres humanos” que desconsidera as normalizações e seus efeitos discriminatórios vigentes em nossa sociedade.

A segunda oficina temática teve como tema “Literatura e literatura juvenil”. As atividades dessa oficina se concentraram sobre as percepções dos alunos sobre a literatura e comportamento de leitura dentro e fora da escola (gêneros textuais preferidos, textos lidos dentro e fora da escola e experiências de leitura marcantes) alcançadas através de perguntas que a professora realizou oralmente em sala de aula. As concepções de literatura dos alunos demonstraram uma série de pressuposições entre as quais a de que literatura diz respeito a “histórias grandes e bonitas” ou “que podem virar filme”. Outra pressuposição é a de que literatura é dirigida apenas para aqueles que gostam de histórias grandes ou para pessoas que são muito inteligentes e cultas. Outra questão feita pela professora foi: “Quando podemos dizer que um texto é literário?”, a qual os alunos responderam com outras pressuposições sobre a literatura como por exemplo: “Quando é

emocionante”, “Quando trata de assuntos importantes pra história da humanidade”, “Quando a gente tem que estudar ele para a prova” ou “quando conta histórias do passado, muito antigas”. A respeito da literatura juvenil, a única menção da autora às concepções dos alunos é a de que “são livros que não podem conter assuntos proibidos para crianças e adolescentes” (ALMEIDA, 2019, p. 115). Já a respeito das experiências de leitura marcantes na escola, os alunos mencionaram a contação de histórias feitas pelas professoras, mas não mencionaram leituras de obras completas realizadas por eles mesmos. As pressuposições a respeito da literatura apresentadas pelos alunos poderiam ter sido superadas caso a literatura tivesse sido trabalhada de modo consistente e com ênfase sobre o desenvolvimento da competência literária, como é o foco do letramento literário.

As atividades da oficina seguiram com a exibição de um vídeo curto no qual Mario Sérgio Cortella comenta sobre a importância da literatura seguido dos comentários dos alunos acerca do vídeo. A professora apresentou brevemente a biografia da autora e, posteriormente, entregou cópias do conto *A moralista*, de Dinah Silveira de Queiróz, para leitura individual e silenciosa. A turma levantou hipóteses sobre o enredo do conto com base em seu título que consideraram a ideia de moralidade como atributo de autoridade (alguns alunos consideraram que o conto tratava de “alguém que cobra moral dos outros, mas não faz nada correto” ou “uma mulher que tem moral no lugar onde vive”). Após a leitura do conto, os alunos expuseram suas impressões sobre o texto e as personagens. O foco de interesse dos alunos recaiu sobre as atitudes das personagens do conto. A professora dividiu a turma em grupos que ficaram responsáveis por diferentes tarefas: Grupo 1: apresentar um resumo do conto. Grupo 2: analisar a personagem narradora. Devido a interação entre os grupos durante a análise, a turma destacou características da narradora como o uso de palavras no passado que indicava que a narrativa se tratava de uma lembrança. Em seguida, o grupo 3 ficou responsável por analisar a personagem da mãe, classificada como personagem principal. Durante as discussões, a autoridade da personagem foi destacada, um aluno mencionou que o motivo da construção da personagem poderia ter relação com o fato de o conto ter uma autora e não um autor. Esse fato distanciou a discussão da turma da obra, pois a colocação do aluno foi considerada machista por algumas meninas. Por sua vez, o grupo 4 teve como objetivo analisar o marido como personagem secundário. A discussão teve como foco as características que o grupo apontou como “fraquezas” da personagem masculina. O fato de a personagem feminina exercer autoridade sobre a personagem masculina foi considerado pelo grupo

como demonstração de que a personagem masculina era “pau mandado da mulher” (ALMEIDA, 2019, p. 118). Já o Grupo 5 analisou a outra personagem masculina do conto. Algumas interpretações com foco na relação que esta personagem manteve com a personagem feminina principal, onde consideraram que o rapaz não era gay por ter se apaixonado pela protagonista feminina, assim como afirmaram que “a sua morte foi a melhor saída para a moralista”. De maneira geral, o conto foi analisado a partir das personagens e com foco em suas atitudes e relações. As questões de gênero e sexualidade apareceram principalmente na relação entre a personagem principal e as personagens masculinas, mas não tiveram maior desenvolvimento. A professora afirma que a atividade foi proveitosa, pois possibilitou identificar o nível de entrosamento dos alunos com a leitura e seu nível de percepção sobre as ações das personagens. Esse tipo de abordagem será adotado em outros momentos de discussão acerca das obras literárias principais selecionadas para a intervenção.

Posteriormente, os alunos criaram um mural de ideias com temas que gostariam de ler em livros de literatura juvenil, onde surgiu a temática das questões de gênero e sexualidade. A professora propôs finalmente a leitura de *Metáfora*, de Gilberto Gil, a fim de refletir com a turma sobre a necessidade de “ler nas entrelinhas” quando se trata da leitura literária.

De modo geral, as atividades desenvolvidas na oficina apontam para diferentes lugares: verificar as concepções de literatura dos alunos, discussão das ações de personagens, temáticas preferenciais de leitura, leitura literária como leitura metafórica. Dessa forma, percebemos que a oficina apresenta uma ausência de unidade, o que não ajuda a formar leitores em geral, nem literários em particular. A sequenciação das atividades não é adequada para favorecer a formação do leitor literário. Além disso, não fica evidenciado o motivo da diferenciação realizada pela autora entre “Literatura” com “L” maiúsculo e “Literatura juvenil”. Outra questão refere-se ao fato de que a professora não investe em oferecer um conceito de literatura mais adequado para os alunos após conhecer suas pressuposições sobre a literatura como conceito. A leitura do texto de Gilberto Gil com foco na linguagem metafórica demonstra a importância dada ao reconhecimento da metáfora como um dos recursos de linguagem dos textos literários. No entanto, percebemos que nessa oficina não ocorreu um investimento consistente a outros aspectos referentes a literatura como linguagem, pois há uma falta de ordenamento e clareza em suas atividades.

Já a terceira oficina temática teve como foco as questões de gênero e sexualidade. As atividades dessa oficina foram divididas em duas partes. Na primeira parte, com a turma dividida em grupos, a professora propôs que indicassem palavras que associavam aos termos “homem” e “mulher”, dispostos em cartazes dos lados extremos do quadro. A professora questionou o que aconteceria se mudássemos as palavras nos cartazes, de modo que o que foi dito para “homem” ficasse no cartaz de “mulher” e vice-versa. A professora então afixou outro cartaz entre os dois com a palavra “sexo” na qual deveriam dispor apenas características biológicas que diferenciavam homens e mulheres. Esta escolha da professora revela pouca proximidade com a teoria *Queer* que, como vimos no capítulo quatro, questiona essa ideia de sexo como natureza/biologia e o vê como categoria sociocultural assim como gênero (BUTLER, [1990] 2021). A primeira parte da oficina foi finalizada com a audição da música *Diversidade*, de Lenine a qual, segundo a autora, se seguiu comentários dos alunos sobre a letra. A noção de diversidade que trata a letra da canção se aproxima a uma compreensão de que as diferenças se complementam, ou seja, a diferença seria justamente aquilo que pode aproximar as pessoas. Essa ideia se assemelha a concepção da professora e a conclusão da turma a partir da atividade com os cartazes sobre as diferenças entre “homens” e “mulheres” nos quais surgiram características que podiam ser comuns a ambos. Segundo a autora, a turma chegou à conclusão de que “as diferenças entre eles/elas não precisam ser um empecilho para as relações sociais” (ALMEIDA, 2019, p. 129).

Na segunda parte da oficina, as atividades se concentraram sobre textos de fascículos distribuídos pelo projeto Saúde e Prevenção nas escolas. A professora iniciou as atividades com a audição da música *Tem pouca diferença*, de Durval Vieira, após a qual os alunos discutiram sobre o que chamaram de “verdades da letra da música”. A letra da canção tem como foco a ideia de que há pouca diferença entre homens e mulheres. Esse espaço para a tese em prol da “superação das diferenças” parece uma extensão das discussões que encerraram a oficina anterior. Após esse momento, a professora distribuiu os conceitos de gênero e sexualidade retirados de um desses fascículos e, posteriormente, propôs que em grupos os alunos elaborassem seus próprios conceitos de gênero e sexualidade. Essa proposta é problemática, pois uma vez que os alunos já entraram em contato com um conceito acerca de gênero e sexualidade anteriormente, a ideia de construir um conceito próprio ignora a preocupação informativa presente na elaboração dos conceitos nos fascículos distribuídos. Consequentemente, nessa altura das atividades, os alunos ainda reproduziam naturalizações normativas que dividem os papéis masculinos

e femininos em oposição. Em seguida, a professora distribuiu cópias do texto “Gênero e sexualidade, muitos modos de ser menino e menina” do mesmo fascículo sobre o qual os alunos expuseram seus comentários oralmente. Aqui, a professora necessitou retomar um texto informativo para que os alunos reelaborassem seus conceitos acerca de gênero e sexualidade. A autora afirma que só então os alunos chegaram à conclusão de que “o que faz do homem um homem e da mulher uma mulher é a forma como eles/elas se sentem e não a forma como se vestem ou a profissão e os esportes que eles/elas exercem” (ALMEIDA, 2019, p. 130). Esta segunda parte da oficina, mais focada sobre textos informativos a respeito das questões de gênero e sexualidade, aparenta um empenho maior para superar as incongruências da etapa anterior, mas ainda deixa de lado as normas regulatórias de gênero como aspectos culturais que condicionam a inteligibilidade das expressões de masculinidade e feminilidade conforme discutimos no capítulo quatro com Judith Butler. Por fim, a professora solicitou que, em um cartaz com a ilustração de árvore, os alunos dispusessem na copa os frutos do aprendizado da oficina e nas raízes os problemas que ainda propagam situações de desrespeito quanto às questões de gênero e sexualidade de maneira geral. Essa atividade de registro apresentou a perspectiva dos alunos que identificaram as raízes dos problemas, como “preconceito”, “machismo”, “crenças”, “desrespeito” e avanços como “aceitação”, “respeito”, “tolerância”, “amor pelas pessoas”, porém tais questões continuam a ser abordadas de maneira superficial, pois os alunos apenas identificam o “machismo” como um problema que acarreta situações de desrespeito, mas esta não é uma perspectiva trabalhada consistentemente até aqui nas atividades da intervenção. Além disso, expressões generalizadas como “amor pelas pessoas” parecem ser um discurso idealizado que pouco se efetiva no cotidiano em que as normas circulam.

Já as cinco oficinas de leitura literária abrangeram a leitura literária das obras e as discussões sobre elas. A primeira oficina de leitura literária denominada pela autora como “Descobrimos o texto literário narrativo... A bolsa amarela (Lygia Bojunga)” teve como objetivo a leitura da obra literária que se iniciou em sala de aula a ser concluída em casa. Antes de apresentar a obra, a professora optou por realizar a leitura de um texto informativo intitulado “Literatura para a vida” disponível no blog Leitura literária - Diversos olhares. Esse texto trata de um conceito para a literatura partindo do pressuposto de que literatura se refere ao ofício de “escrever de forma artística”, o que sugere a preocupação com a ideia dos recursos de linguagem como o uso de metáforas, ritmo, sonoridades, formas de organização e caráter ficcional. Além disso, o texto apresenta a

ideia de que o texto literário oferece ao leitor a “sensação de que a realidade não precisa ser tão inflexível”. Após a leitura, a professora propôs uma reflexão sobre o texto lido. Segundo a autora, essa atividade teve como objetivo estimular os alunos para a leitura de textos mais longos, como os romances. No entanto, a autora classifica as obras literárias selecionadas para a intervenção como novelas, o que caracteriza uma contradição nessa atividade, uma vez que a autora afirma: “a ideia inicial era fazer leituras de romance, achei bom que lessem um texto que pudesse deixá-los curiosos para ler algo do gênero, posteriormente” (ALMEIDA, 2019, p. 140). Nesse caso, manter essa atividade na primeira oficina de leitura literária não cumpriu com um papel relacionado à leitura das obras selecionadas para a intervenção, mas manteve relação com o propósito da professora em estimular o hábito de leitura de romances nos alunos.

Após essa atividade, a professora propôs a confecção de cartazes a partir de diferentes imagens de pessoas. Os alunos deveriam agrupar essas imagens a partir de suas aparências e imaginar relações entre elas. Essa atividade tem maior relação com a temática das diferenças do que como dinâmica de motivação para a leitura do texto literário. Na produção dos alunos, alguns sujeitos foram agrupados de maneira homogênea, uma vez que pessoas que apresentavam alguma diferença (de idade, de etnia, de expressão de gênero etc.) foram relacionadas entre si. Ao serem questionados sobre o que levaram em conta no momento de formar os casais ou grupos de amigos, um dos alunos afirmou que “cada pessoa procura amizade ou namoro com aquelas que entendem o seu jeito de ser”, já outro afirmou que “cada pessoa vai se sentir bem com aqueles que são mais da sua turma” (ALMEIDA, 2019, p. 141). Essas afirmações demonstram a naturalização do modo de organização social que homogeneiza as relações a partir dos padrões criados pelo regime normativo, mas as discussões não se aprofundam na questão das normalizações, ou seja, a atividade não avança nessas questões culturais e sociais que estão presentes nesse tipo de relação com as representações imagéticas. Outra questão acerca dessa atividade é que quando alguns alunos formaram casais homossexuais, ao usar termos como “viado” ou “sapatão” houve protestos de alguns colegas, mas a autora não descreve sua postura diante dessas situações.

Em seguida, ocorreu a apresentação de um vídeo com uma entrevista da autora Lygia Bojunga Nunes. Só após a exibição e comentários sobre o vídeo, as cópias do texto literário foram distribuídas e inferências foram realizadas a partir da capa e do título da obra. As hipóteses levantadas pelos alunos se dirigiram à imagem da bolsa amarela, concentrando-se sobre a possibilidade de a bolsa ter alguma característica fantástica, mas

um deles afirmou que “pode ser algo que tem a ver com preconceito, como aconteceu na montagem das fotos” (ALMEIDA, 2019, p. 142). Essa afirmação demonstra que a atividade anterior motivou os alunos para a temática e quando foram apresentados a obra de Lygia Bojunga Nunes os alunos inferiram que tal temática faria parte da obra literária. Por fim, ocorreu em sala a leitura dos primeiros capítulos de *A bolsa amarela*, realizando-se o encontro pessoal dos leitores com a obra, conforme determina o paradigma do letramento literário.

A segunda oficina de leitura literária denominada pela autora como “A bolsa amarela – O mundo fantástico de Raquel” equivaleu às atividades de discussão da obra de Lygia Bojunga Nunes. Alguns alunos afirmaram que não leram a obra completa, mas a professora contrapôs que a maioria leu e deu início às atividades da oficina. Não fica evidente na escrita dos resultados da intervenção o que a professora propôs para os alunos que não concluíram a leitura da obra, mas subentende-se que eles permaneceram em sala. A autora afirma que essa situação já era esperada devido aos hábitos de leitura dos alunos serem “escassos”, no entanto não há posicionamento sobre o quanto a leitura inconclusa da obra compromete a participação destes alunos nas atividades da oficina que abrangem a leitura responsiva e a prática interpretativa do letramento literário.

A oficina teve início com o questionamento da professora sobre a confirmação ou não das hipóteses que os alunos levantaram na oficina anterior. Uma das alunas afirmou que “não tem muito a ver com preconceito... quer dizer... mais ou menos”. Diante da qual a professora questiona: “Que atitudes preconceituosas você percebeu?” e a aluna complementa: “Ah... acho que ninguém ligava pra ela por ser criança e menina” (ALMEIDA, 2019, p. 143). Esse diálogo demonstra o quanto a atividade da oficina anterior gerou uma expectativa sobre o texto lido.

Os questionamentos se seguiram sobre os motivos de Raquel para esconder suas vontades. Os alunos apresentaram passagens marcadas do texto para defender os motivos da personagem. Alguns alunos afirmaram que se Raquel fosse menino talvez não tivesse tantas limitações. Em seguida, a professora propôs aos alunos que anonimamente escrevessem as vontades que eles esconderiam em uma bolsa amarela afixada no quadro. Essa atividade, por sua vez, proporcionou a expressão dos desejos dos alunos como ocorreu para Raquel, mas as relações simbólicas que estão implicadas na bolsa amarela, por exemplo, não receberam maior atenção. O desejo que se esconde e o lugar para o qual se foge ao “amarelar” como destacamos na leitura que fizemos da obra permaneceram sem espaço para expressão.

Posteriormente, os alunos continuaram a compartilhar oralmente as suas impressões sobre a obra de Lygia Bojunga Nunes, destacando trechos que lhe chamaram atenção e personagens marcantes. Nesse momento, as personagens do galo Afonso e do galo Terrível foram mencionadas. A questão da rejeição de Afonso à posição de chefe do galinheiro foi debatida pelos alunos. Quando surgiram discursos que partiram de meninos como “é natural, professora, os machos mandar nas fêmeas” e “qualquer um gostaria de ter muitas mulheres para ele dominar” (ALMEIDA, 2019, p. 146) as alunas reagiram. Novamente, as reações ocorrem entre os próprios alunos. Não há menção à postura da professora no momento dessas situações. Obviamente, não seria o caso de “corrigir” o discurso dos alunos, mas de questionar essa pressuposição de “natureza”, de que o papel estereotipado de “macho patriarcal” é o desejo de qualquer homem. Sobre o galo Terrível, a professora chamou atenção dos alunos para seu pensamento costurado. Uma das alunas comentou que “o pensamento costurado é aquele que a pessoa fica presa a uma ideia só e ela acha que tudo tem que ser do mesmo jeito sempre” (ALMEIDA, 2019, p. 151). As analogias do enredo foram percebidas a partir da ênfase dada às representações sociais presentes na obra. A autora afirma que quando os alunos se envolvem com o texto, mergulham no enredo, de modo que as discussões demonstram opiniões e reflexões sobre comportamentos diversos. De fato, esse é um dos efeitos possíveis da relação com as representações sociais na literatura, mas enfatizar apenas esse aspecto acaba fazendo com que a leitura do contexto prevaleça na prática interpretativa. Ao final da oficina a professora propôs uma produção individual de desenhos que representassem Raquel. Essa forma de registro apresentou diversas perspectivas sobre a personagem protagonista da obra. Algumas produções dos alunos representaram a personagem vestindo calças (assim como nas ilustrações da obra), mas algumas justificativas demonstravam pouco entendimento sobre a arbitrariedade das normas que relacionam vestimentas a expressões de gênero. Um dos alunos afirmou que a personagem usava calças porque gosta de brincadeira de menino. Essa passagem demonstra que mesmo a essa altura das discussões propostas algumas pressuposições acerca das questões sobre gênero e sexualidade ainda não foram suficientemente compreendidas por alguns alunos.

A terceira oficina de leitura literária, “O menino que brincava de ser (Georgina da Costa Martins)”, consistiu na motivação e início da leitura da obra de Georgina Martins. A professora iniciou a oficina com uma dinâmica de motivação questionando os alunos sobre as brincadeiras que gostavam quando eram crianças e solicitando que as listassem. Em seguida, propôs que criassem uma segunda lista de brincadeiras divididas entre

brincadeiras “de menino” e “de menina”. Posteriormente, uma terceira lista foi criada com brincadeiras que pudessem ser destinadas tanto para meninas quanto para meninos. Essa atividade demonstra uma tentativa da professora em favorecer a desnaturalização das normas culturais sobre os gêneros. Segundo a autora, a maioria dos alunos concordou que todas as brincadeiras poderiam ser aproveitadas tanto por meninos quanto por meninas e que as distinções eram resultado de preconceito e machismo. Esse tipo de conclusão acaba mais uma vez minimizando a compreensão sobre as normalizações sociais como processos históricos e socioculturais que produzem relações de poder e, consequentemente, expressões de violência contra os dissidentes das normas, pois partem do ponto de vista dos indivíduos com relação as normas. No entanto, um ponto importante dessa atividade é o fato de que alguns alunos mencionaram que o poder de escolha de brinquedos é desempenhado muitas vezes pelos pais, o resultado disso é que os pais não comprariam uma bola para uma menina. Esse discurso confirma as relações de poder implicadas nas dinâmicas sociais baseadas na heteronormatividade, como destacamos no capítulo quatro a partir de autores como Judith Butler e Paul B. Preciado.

Em seguida, as cópias da obra foram distribuídas e a professora solicitou a leitura do informe biográfico da autora na última página do livro. A professora manteve a opção de conferir espaço para dados biográficos dos autores das obras anteriormente à introdução das obras literárias. Essa escolha didática faz parte de uma tendência que dá importância aos dados da autoria das obras, mas como não se estende excessivamente não prejudica o desenvolvimento das atividades. Após essa leitura, os alunos realizaram inferências sobre a ilustração da capa e o título. Alguns alunos afirmaram que a obra se tratava de um livro para crianças devido a ilustração de capa que apresenta a silhueta de uma criança com sua avó. Só então, a turma iniciou a leitura silenciosa dos quatro primeiros capítulos da obra, sendo instruídos pela professora a fazer anotações, sublinhar e marcar os trechos da obra que lhes chamassem a atenção. Depois houve uma conversa inicial sobre suas impressões de leitura desses capítulos, sendo que a leitura deveria mais uma vez ser finalizada em casa, pois a próxima aula seria destinada a discussão da obra. Nessa conversa, após o encontro pessoal dos leitores com a obra e da leitura dos primeiros capítulos, uma aluna relacionou o enredo da obra com a história de um filho da sua vizinha, mas outro aluno afirmou: “É um negócio estranho demais o cara ser parecido com mulher ou querer ser mulher. Aqui na sala quem é assim é o xxxx (Yuri) (disse em tom de brincadeira)”. Diante dos protestos de alguns alunos a professora diz: “Calma, vamos voltar para o livro. O que vocês acharam da atitude da professora de Dudu?”

(ALMEIDA, 2019, p. 154). Essa situação demonstra que apesar das atividades que enfocam a temática das questões de gênero e sexualidade, não há questionamentos por parte da professora quando o discurso discriminatório advém. Talvez, essa falta de questionamento da heteronormatividade tenha como origem a falta de formação docente para discutir a questão ou a tentativa de não focar no conflito entre os alunos. Em todo caso, a estratégia da professora ao solicitar que os alunos “voltassem para o livro” acaba contornando a situação real de discriminação na sala.

A quarta oficina de leitura literária “O menino que brincava de ser – Uma história, muitas realidades...” abrangeu atividades de discussão sobre a obra de Georgina Martins. A oficina teve início com o posicionamento dos leitores acerca da obra lida. A professora os questionou se gostaram da obra. Uma aluna afirmou: “Achei legal a gente ler sobre isso. Vejo nas novelas essa coisa de ser gay, mas sempre com gente grande”. A professora questionou: “Mas você acha que o livro é sobre ser gay?” ao que a aluna retrucou: “Não é não, professora? Oxe, eu acho que [...]”. A aluna foi interrompida por um colega que afirmou que Dudu não queria ser gay e sim ator. Outra colega afirma que: “Acho que é sobre ele querer ser diferente dos outros meninos sem ser julgado, porque ele não gostava de ser chamado de mulherzinha”, já outra aluna afirmou que: “ele só resolveu ser ator pra poder se vestir de mulher e usar maquiagem sem sofrer com os apelidos” (ALMEIDA, 2019, p. 155). Essa situação demonstra o quanto as diversas posições dos alunos a respeito do livro focalizam a questão da identidade sexual da personagem protagonista. A professora não questiona essa investida dos alunos para reconhecer ou não Dudu como gay, ela novamente contorna a situação questionando quais outros aspectos do livro tinham sido observados pelos alunos. Como veremos, essa é uma questão recorrente nas respostas dos alunos ao texto lido, chegando até ao emprego do termo “homossexualismo”, considerado anacrônico e carregado de um histórico discriminatório, durante as produções escritas. Em nosso capítulo de análise vimos como a narrativa de Georgina Martins não se dedica à representação identitária homoerótica, mas sim a uma série de violências e de silenciamento dos desejos dissidentes de Dudu realizada pela maioria das personagens adultos com base na heteronormatividade. Vimos também que quanto ao desfecho da narrativa quando Dudu afirma desejar ser ator podemos interpretar o teatro como a possibilidade de vivenciar as dissidências das normas de gênero, mas também há a interpretação de João Vitor Santos e Ruan Munhoz (2021) cuja conclusão é a de que o ator representa a possibilidade de assumir infinitas representações, o que marca não só o caráter performático do gênero, mas também o

processo do sujeito *Queer*. Essa perspectiva não é favorecida nem pelas oficinas temáticas, nem pela posição da professora durante as situações em que os alunos se posicionam com foco em categorizar a personagem da obra em uma identidade sexual específica.

Outro aspecto que chamou atenção dos alunos diz respeito à personagem da avó materna, da avó paterna e do pai. Um dos alunos afirmou que compreendia a revolta do pai de Dudu e da avó paterna “porque não era normal um menino querer se vestir de mulher mas que surra não resolveria”, outra aluna afirmou que a avó materna levava tudo na normalidade para não traumatizar o menino “que até deixou ele acreditar que ia virar menina se passasse debaixo do arco-íris” (ALMEIDA, 2019, p. 155). Alguns alunos gostariam de saber qual a relação do arco-íris com o movimento LGBTQIA+ e como a professora não sabia eles pesquisaram no celular durante a aula. A autora não detalha os resultados dessa pesquisa, nem a breve discussão que a sucedeu e segue a descrição das outras atividades da oficina.

Posteriormente, ocorreram produções em grupo com a turma dividida em quatro grupos. O primeiro grupo realizou a atividade “repórter de leitura” que consistiu em elaborar três questões sobre a obra lida para serem respondidas pelos outros grupos. As questões elaboradas foram: 1) “O que Dudu queria, ser gay ou fazer o que queria sem se importar se era menino ou menina?” Essa primeira questão causou confusão para a turma que necessitou chegar a um consenso para respondê-la. O consenso a que chegaram foi o de que, por sua pouca idade, Dudu não sabia o que de fato queria, mas que era um menino sensível que carecia de atenção e respeito, especialmente da família. Este consenso carrega uma postura silenciadora das crianças e uma pressuposição de que a orientação sexual é fruto da vontade individual, dentro dessa noção equivocada a pergunta dos alunos dispõe num mesmo patamar a dúvida se Dudu “quer ser gay” ou “fazer o que queria sem se importar se era menino ou menina”. Esse aspecto não é questionado pela professora ou pelos colegas. 2) “Qual o fator surpresa em relação ao pai de Dudu?” Essa segunda questão enfoca o fato de que o pai de Dudu também expressou o desejo de brincar de ser que ultrapassava as normas de gênero assim como seu filho. Na narrativa, esse aspecto é levantado em um discurso da avó paterna, mas esse detalhe não é mencionado na resposta a questão. 3) “Qual a saída que Dudu encontrou para o problema dele?” Essa questão parte da ideia de que Dudu tem um “problema” e não questiona a forma conflituosa com que as personagens adultas da obra se relacionam com a brincadeira de Ser de Dudu e a veem como um “problema”. A autora afirma que os alunos entenderam que Dudu não

encontra uma solução para “o problema”, mas uma forma de conviver com as pessoas sem ser humilhado ou agredido.

O segundo grupo realizou a atividade chamada de “propaganda do livro” que consistiu em criar um pequeno texto exaltando os pontos positivos da obra lida e a recomendando para outros leitores. O grupo produziu o seguinte texto:

‘O menino que brincava de ser’ aborda o preconceito, o homossexualismo e a intolerância. O texto apresenta a história de um menino que gostava de se passar pelos personagens femininos durante as brincadeiras com amigos. Seu pai representa figura repressora que a todo momento acusa a mãe a avó de serem culpadas pelo ‘desvio do menino’

Esse texto que se aproxima bastante de um resumo da obra, comete algumas incongruências no que se refere a temática, especialmente o emprego do termo “homossexualismo”. Desde o início da oficina, a turma vem questionando o aspecto da orientação sexual da personagem protagonista da obra de Georgina Martins, mas empregar um termo que carrega um histórico de discriminações demonstra que as discussões com enfoque na temática desempenhadas até aqui não refletiram sobre as orientações sexuais e a melhor forma de se referir a elas. Além disso, a ideia de que a personagem gosta de “se passar por personagens femininos” pressupõe que um sujeito designado como pertencente ao gênero masculino “se passa por”, “finge”, “imita”, “faz de conta” ser personagens femininos. A ideia de “fazer de conta” é a que mais se aproxima da brincadeira de Ser de Dudu, porém não exclui o histórico de discriminação dessas escolhas vocabulares. A ausência de questionamento por parte da professora sobre esses usos demonstra outra faceta deficitária com relação à temática das dissidências sexuais e de gênero mesmo com tantas atividades com foco nas questões de gênero e sexualidade até aqui.

O terceiro grupo realizou a atividade “caixinha de leitura” que consistiu em selecionar trechos da obra lida e as dispor em uma caixinha para que cada membro retirasse um desses trechos e os lesse para em seguida comentar brevemente sobre aquele trecho da obra. Aqui, ainda prevalece uma adesão dos alunos a discursos normativos demonstrada por uma postura compreensiva a respeito das personagens que reproduzem discursos e práticas normativas e discriminatórias, chegando ao ponto de uma aluna questionar: “Que pai ficaria feliz com um filho que quer se vestir de mulher?” (ALMEIDA, 2019, p. 158). A professora afirma que realizou uma intervenção ao perceber a conformidade com as determinações sociais que reforçam desigualdades. Nesse momento, chamou atenção para manifestações culturais em que homens usavam

vestimentas tidadas por outras culturas como femininas. A professora cita civilizações antigas e tradições escocesas além de citar o carnaval no Brasil, porém não se demora nas problematizações dessas configurações. Afinal, são situações bastante distintas entre si e que, especialmente no caso do carnaval, envolvem aspectos culturais complexos que não necessariamente demonstram respeito diante das dissidências sexuais e de gênero. No Brasil, homens se caracterizam com elementos associados ao feminino durante o carnaval, mas isso não representa uma maior tolerância às dissidências sexuais e de gênero nem nessa época nem em outras. De modo geral, nesse momento a professora chama atenção para a questão do preconceito e da necessidade de respeito às individualidades. Alguns alunos destacaram os maus tratos que podem revoltar alguns filhos e que, por isso, muitos abandonavam as famílias ou resolviam “abandonar a própria vida”. Porém, pouco tempo é dedicado a essas considerações, fazendo com que não se problematize a crença de que os filhos abandonam as famílias, quando muitas vezes o que ocorre é uma expulsão ou isolamento dos dissidentes do convívio familiar, nem tampouco ocorrem reflexões sobre a questão da saúde mental, da ideação suicida e do suicídio de sujeitos dissidentes.

Já o quarto grupo realizou a atividade “personagens da história” que consistiu em descrever as personagens e comentar sobre elas. As características das personagens foram elencadas conforme a compreensão dos alunos sobre suas atitudes e consideraram o efeito que a leitura teve em seu aspecto emocional. Diante disso, não foram percebidos com a devida importância as formas da linguagem da obra que tiveram como consequência os efeitos de empatia e complexidade sobre Dudu, já que o narrador focaliza a maior parte dos eventos através do olhar da personagem, e que acabaram simplificando outras personagens, causando efeito de percebê-las como personagens “hipócritas”, no caso do pai, ou como uma “bruxa”, no caso da avó paterna.

Ao fim da oficina, todos confeccionaram cartões de recomendação de leitura do livro que foram afixados no mural da sala. No entanto, as produções se assemelham mais a um folheto de vendas do livro, constando até de valor ou recursos visuais que anunciam uma promoção.

Por fim, a quinta e última oficina de leitura literária intitulada “O menino e a menina que sonhavam com realidades possíveis: Entre bolsas amarelas, fadas e bruxas...”. Nessa oficina a professora propôs que os alunos comparassem as obras lidas a fim de criar um diálogo entre as protagonistas das obras que tivesse como assunto os seus conflitos em um movimento de exploração intertextual. Os diálogos foram criados e encenados

pelos alunos e segundo a professora “demonstraram uma compreensão geral dos fatos e as questões de gênero e sexualidade puderam ser observadas e discutidas” (ALMEIDA, 2019, p. 163).

A professora propôs ao fim da intervenção que os alunos respondessem um questionário final, com o objetivo de avaliar as atividades da intervenção. O questionário continha um total de dez itens entre os quais estavam questões fechadas e abertas acerca das leituras realizadas e das atividades propostas. A autora não apresenta alguns dos resultados quantitativos no texto de seu trabalho de conclusão final. Os resultados demonstraram que o livro *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins foi considerado o livro mais interessante (segundo 85, 71% da turma). Uma das justificativas levantadas pelo aluno Natan foi a de que a obra “desperta o desejo nas pessoas de quererem ser o que quiserem. Independente de críticas” (ALMEIDA, 2019, p. 169). Outra questão diz respeito aos sentimentos que as leituras despertaram nos leitores, alguns dos citados pelos alunos foram: “vontade de respeitar”, “pena”, “sentimento de descoberta”. Os resultados obtidos com a terceira e a quarta questão demonstraram que as situações representadas nas obras são comuns para os leitores e que a linguagem utilizada foi de fácil compreensão, salvo algumas expressões presentes na obra de Lygia Bojunga Nunes que os leitores não conheciam. Além disso, os alunos responderam se as leituras possibilitaram uma reflexão sobre suas concepções acerca de gênero e sexualidade, diante da qual, segundo a autora, alguns alunos afirmaram que as leituras ajudaram a compreender o quanto o preconceito pode ser prejudicial às pessoas. Algumas das afirmativas que demonstraram tal posicionamento foram: “me ajudou a pensar mais no preconceito” (aluna Kaylane), “me fez pensar melhor em como tratar as pessoas” (aluno Alan). Outras demonstram de maneira mais enfática o quanto apenas o entendimento de uma postura mais tolerante não é suficiente para questionar as normatividades, pois a marca do diferente ainda recai sobre o outro. Alguns alunos afirmaram que: “eu tenho amigos gays e gosto de ajudar eles” (aluna Ana Beatriz) ou “eu entendi melhor que jogar as pessoas é tentar ajudar e respeitar suas escolhas porque muitas vezes só olhamos os defeitos e não olhamos a qualidade” (sic) (Idem).

Além disso, a professora propôs aos alunos que avaliassem a metodologia das oficinas. Em outras três questões, os alunos avaliaram positivamente o foco dado a participação da turma durante as oficinas, afirmando que tais metodologias os estimularam para a leitura dos livros, favoreceram a compreensão dos textos e provocaram interesse por outras leituras. Sobre o interesse em outras leituras, os alunos

mencionaram o interesse por outras obras disponibilizadas, segundo a autora, em uma atividade extra chamada “maleta da literatura” desenvolvida pela professora que não foi descrita durante o detalhamento das atividades da intervenção. Nessa “maleta da literatura” os alunos tiveram acesso a outras obras que tratavam da temática de gênero e sexualidade, as quais poderiam levar para casa.

Outra questão solicitava que o aluno relatasse o conflito vivenciado pelas personagens principais das obras e tecessem comentários sobre o enredo da obra. Nesse momento, um dos alunos afirma que “A família de Raquel não ligava muito pra ela, já a de Dudu se preocupava com ele, mas por medo que ele virasse gay” (ALMEIDA, 2019, p. 161), demonstrando que o conflito vivenciado pelas personagens foi algo marcante para os alunos, porém a ideia de Dudu “virar gay” continuou sendo algo presente no registro final sobre a leitura da obra de Georgina Martins, pois a questão das dissidências sexuais e de gênero não foi devidamente discutida durante as atividades da intervenção. A autora destaca um dos comentários sobre o enredo da obra que demonstra essa mesma problemática não resolvida durante a intervenção. Ao comentar sobre a obra de Georgina Martins o aluno Natan afirma que o enredo de *O menino que brincava de ser* é sobre um menino que gostava de brincar do que quisesse “até se fantasiar de mulher e por isso era acusado de ser gay” (ALMEIDA, 2019, p. 173).

Enfim, a proposta de intervenção no ensino da literatura de Gilvânia Almeida (2019) é deficitária quanto à preparação e abordagem da temática das dissidências sexuais e de gênero, o que tolhe a possibilidade de a autora questionar escolhas discursivas pouco adequadas e que representam uma configuração do poder normativo, por exemplo quando o uso do sufixo “ismo” não é sequer questionado durante as atividades da proposta nem no texto do trabalho de conclusão final. Como vimos em nosso capítulo quatro, atualmente sabemos que o termo “homossexualismo” caiu em desuso devido a associação do sufixo “ismo” a patologias e que empregamos o termo homossexualidade. Esse detalhe não é só uma questão de correção do discurso em prol de uma postura “politicamente correta”. Nesse caso, detalhes como esse podem naturalizar posturas normativas que impedem o questionamento das relações de poder e a percepção dos processos históricos que envolvem a sexualidade. A ênfase do respeito às diferenças como princípio ético imprescindível para o convívio social perpassa o discurso da autora durante toda a proposta, mas a fundamentação teórica a respeito das dissidências sexuais e de gênero minimizou a possibilidade destes questionamentos acerca das normalizações sociais surgirem durante as discussões e as produções dos alunos.

No que se refere às práticas fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola, o encontro pessoal do leitor com a obra é amplamente contemplado. Já a leitura responsiva e a prática interpretativa, embora igualmente presentes na intervenção, enfatizam as questões relacionadas aos personagens e ao enredo e pouco atentam para os aspectos da linguagem que provocam efeitos específicos de sentido durante as narrativas. A postura ativa dos alunos na participação das oficinas de discussão das obras volta-se aos fatos do enredo e ganham no compartilhamento das impressões a possibilidade de dialogar com diferentes respostas ao texto. A comparação entre as obras selecionadas pela proposta (a saber *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins) fica por conta dos alunos que divididos em grupos criam e encenam uma conversa entre as personagens protagonistas das obras.

Diante disso, a proposta de intervenção de Almeida constitui, como a autora afirma em suas conclusões, “um ponto de partida” para refletir sobre possibilidades de desenvolver um trabalho com a literatura e as representações sociais. Porém, ainda que se tenha despertado o interesse dos alunos para debater o tema, a proposta é deficitária em uma fundamentação teórica como a teoria *Queer*, que possibilitaria posturas contranormalizadoras por parte dos alunos e da professora durante as atividades. Além de que, quanto às práticas de letramento literário, a busca por informações e inferências sobre passagens específicas do texto minimizou as questões da literatura enquanto linguagem. Em suma, pode-se concluir que a proposta de intervenção se mostra como uma tentativa de abordar a temática sem constituir uma base de questionamento das normalizações sociais além de um tratamento pouco enfático do aspecto literário das obras.

Neste capítulo verificamos que as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras que compõem nosso *corpus* de análise partem da preocupação com o respeito às diferenças em ambientes de ensino. Essa preocupação pôde ser vista no empenho das professoras em propor atividades voltadas para a discussão das identidades e papéis de gênero. Dessa forma, essa temática ganhou espaço no decorrer das intervenções, mas diferentemente de uma proposta para a outra. Se na proposta de Cléria Souza (2016), a teoria *Queer* escolhida como fundamentação teórica possibilitou que a autora investisse em questionamentos a respeito das normalizações sociais, a proposta de Gilvânia Almeida (2019) é deficitária no desenvolvimento desses questionamentos, limitando as possibilidades de Almeida em problematizar naturalizações acerca das normas sociais presentes até mesmo em práticas de uso da língua.

Outro aspecto relacionado à temática é o risco das propostas de intervenção quando enfatizam a temática das dissidências sexuais e de gênero tenderem a extremos como o de criar modelos de comportamentos politicamente corretos que algumas vezes só transforma superficialmente as discriminações e tem efeito sobre a adesão dos estudantes nas discussões propostas ou o de ignorar expressões discriminatórias. Souza afirma que enquanto alguns alunos reiteraram discursos normativos, muitas vezes ligados ao fundamentalismo religioso, durante toda a intervenção, outros já passaram a empregar um discurso direcionado ao politicamente correto. Já Almeida afirma que uma aluna não aceitou participar das discussões ainda na fase do questionário inicial sobre suas concepções acerca de gênero e sexualidades pois a sua religião não permitia. Percebemos que os obstáculos criados pelas normas sociais podem prejudicar a intervenção antes mesmo do encontro pessoal do leitor com a obra, pois as representações culturais dos alunos acerca das dissidências sexuais e de gênero podem afastá-los de tais obras, assim como também pode ocorrer com professores de literatura, o que dificulta a efetivação de propostas de ensino com tal temática.

Também identificamos algumas particularidades relacionadas às práticas de letramento literário na escola. Acerca do encontro pessoal do leitor com a obra, tanto Cléria Souza quanto Gilvânia Almeida afirmaram dificuldades de facilitar o encontro entre os alunos e as obras literárias que tematizam as dissidências sexuais e de gênero. Na escola em que Souza realizou a intervenção, a biblioteca não dispõe de obras literárias com tais representações, embora possua um bom acervo, segundo a autora. Já na escola em que Almeida desenvolveu as atividades de sua intervenção não há biblioteca. Essa questão demonstra outro aspecto de dificuldade para tais intervenções. As obras literárias selecionadas por ambas são dispostas aos alunos através de cópias xerocadas. Apesar dessa circunstância deficitária das bibliotecas, pode-se dizer que o encontro pessoal dos leitores com as obras literárias ocorreu em ambas as intervenções.

Sobre a leitura responsiva vemos que nas duas intervenções, as professoras propuseram questões voltadas para as representações sociais nas obras. A produção escrita individual mediada por questões do estudo dirigido na intervenção de Souza (2016) e as questões orais no caso de Almeida (2019) foram algumas das formas de apresentação das respostas dos leitores aos textos literários trabalhados.

Já a respeito da prática interpretativa, verificamos o tratamento destacado na leitura literária do contexto e alguns aspectos de intertexto. Os leitores efetivamente discutiram o mundo que os textos literários traziam consigo, recuperando informações do

enredo e dialogando com as suas memórias e suas experiências de mundo. Todavia, a leitura literária do texto, da elaboração do texto enquanto linguagem, foi deficitária em ambas as propostas, a despeito da intervenção de Almeida buscar dar alguma atenção à questão.

Por fim, as propostas de intervenção no ensino de literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero representaram para as autoras pontos de partida de um projeto de propostas de ensino comprometidas com o respeito às diferenças. Como vimos, esse princípio ético é uma característica presente em ambas as propostas. No entanto, as posturas contranormalizadoras que se referem aos questionamentos das professoras direcionadas às normalizações sociais surgem de forma diferente. Na proposta de Cléria Souza (2016) percebemos uma aposta em questionar diversas vezes as naturalizações das normas sociais e de maneira enfática desestabilizar as pressuposições sobre os papéis de gênero e as sexualidades dissidentes. Por outro lado, percebemos uma relação deficitária de ordem temática na proposta de Gilvânia Almeida (2019) que parece advir da falta de uma fundamentação teórica que servisse de base para a compreensão das questões de gênero e sexualidade e para a possibilidade de questionamento das normalizações sociais, como a heteronormatividade.

Já quanto às práticas de letramento literário, identificamos que a leitura literária das obras foi o centro das atividades, porém no que se refere à prática interpretativa há uma ênfase sobre a leitura do contexto. Nos posicionamentos dos alunos, suas respostas aos textos lidos e os registros produzidos verificamos que a prioridade recai sobre as informações do enredo e sobre o mundo que os textos literários encenam. Assim, as representações sociais presentes na literatura são trabalhadas de forma mais contundente que outros aspectos das obras literárias, que aparecem de forma minimizada no decorrer das atividades. Esta configuração no contexto dos paradigmas do ensino da literatura descritos por Cosson (2020) está mais próxima das concepções teóricas e metodológicas do paradigma social-identitário do que do paradigma do letramento literário. Dessa forma, concluímos que as propostas de intervenção no ensino de literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero do Profletras são iniciativas que têm espaço no contexto do programa, mas que enfrentam dificuldades para efetivar o letramento literário nos contextos de ensino.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como as propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras abordam a temática das dissidências sexuais e de gênero?

Para delimitar o horizonte da pesquisa, realizamos um extenso levantamento de dados por meio do qual identificamos que, entre os trabalhos de conclusão final disponíveis nos repositórios das 42 instituições de ensino superior associadas ao Profletras defendidos entre 2015 e 2020, apenas 41,98% das propostas de intervenção pertencem à área de literatura, e dessas apenas 0,26% abordam as dissidências sexuais e de gênero. Dentro desse quantitativo restrito de propostas de intervenção no ensino de literatura que tematizam as dissidências sexuais e de gênero, por si só um dado já relevante para nossa pergunta, aplicamos dois critérios seletivos para compor nosso *corpus* de análise: o destaque em relação à temática e a descrição detalhada das atividades em sala de aula. Em um total de sete dissertações, apenas duas atenderam a esses critérios.

Para um melhor entendimento do contexto do *corpus*, descrevemos pontos importantes acerca do Profletras, a começar pelas diretrizes para a elaboração do trabalho de conclusão final (TCF) dos mestrands do Profletras. Vimos que a orientação que prevê o objeto de investigação como um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando tem como consequência a configuração da natureza interpretativa e/ou interventiva da pesquisa. Diante disso, identificamos os TCF como documentos de visibilidade que publicizam os resultados das propostas de intervenção elaboradas pelos mestrands do Profletras fornecendo dados acerca de propostas de ensino de literatura e, consequentemente, suas potencialidades e dificuldades para efetivação.

Assim, verificamos que ao selecionar problemáticas de suas realidades escolares relacionadas ao ensino de literatura e às dissidências sexuais e de gênero, os professores-mestrands demonstram que há uma demanda por uma formação que contemple tais aspectos. Porém, a literatura no Profletras, apesar de muitos esforços de docentes da área, continua a ocupar um espaço secundário. Com relação as linhas de atuação, nomenclatura que substituiu a expressão “linhas de pesquisa” a partir da reconfiguração curricular realizada em 2018, verificamos instabilidades nas informações disponíveis entre o site oficial do programa e os sites das demais instituições de ensino superior associadas, o que

configurou lamentavelmente uma inconsistência nas informações disponíveis nessas fontes acerca da linha de atuação chamada de “Estudos literários”. Assim, concluímos que se nas duas linhas de pesquisa disponíveis no primeiro regimento do Profletras em 2013 (I: “Teorias da Linguagem e Ensino” e II: “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”) a literatura não era abordada diretamente nem com a devida especificidade, tal configuração não foi modificada totalmente nas duas linhas de atuação apresentadas desde a reconfiguração curricular em 2018 (I: “Estudos da Linguagem e Práticas sociais” e II: “Estudos literários”).

Já acerca das disciplinas ofertadas pelo programa ligadas a área de literatura, verificamos que a presença do componente curricular “Literatura e Ensino” entre as disciplinas obrigatórias desde 2018 comprova o espaço privilegiado da escolarização da literatura no processo de formação dos professores-mestrandos no programa. Esse espaço continua presente nas ementas das disciplinas optativas “Literatura Infantil e Juvenil” e “Leitura do Texto Literário”. Em conjunto, porém, a carga horária dessas três disciplinas ainda é bastante inferior àquela que é dedicada à linguística, o que nos leva a concluir que a organização das disciplinas e as bases das linhas de pesquisa apresentam uma preponderância da linguística como área de conhecimento, com a área da literatura ocupando um lugar secundário. Além disso, a reconfiguração curricular se ateve ao detalhamento de aspectos que concernem à escolarização da literatura, deixando de fora os saberes referentes ao escopo teórico, crítico e historiográfico da literatura, assim como um repertório de obras literárias, tal como evidenciado por vários autores.

A respeito do conjunto das obras literárias selecionadas pelas duas propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras que compõem nosso *corpus* de análise verificamos que, de maneira geral, todas abordam conflitos entre as normalizações sociais e as dissidências. Dessa forma, as representações literárias presentes nas obras literárias selecionadas pelas propostas se referem, em sua maioria, às normalizações sociais e às sanções sobre as dissidências sexuais e de gênero, consequentemente, a depender da forma como as práticas de leitura responsiva e prática interpretativa foram mediadas, o foco nas representações sobre as formas de violência dirigidas aos dissidentes pode minimizar outros aspectos da linguagem literária das obras.

No que se refere as obras literárias *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *É proibido miar*, de Pedro Bandeira, e *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins observamos que as três não explicitam a construção de identidades sexuais ou a autodeterminação dessas pelas personagens protagonistas, ao passo que a obra *Do jeito*

que a gente é, de Márcia Leite, aborda o processo de afirmação da identidade homossexual do protagonista da obra. Essa configuração faz com que a obra de Márcia Leite apresente maior didatismo com relação a temática das dissidências sexuais e de gênero, o que torna mais transparente o engajamento da autora em relação aos discursos contemporâneos sobre a sexualidade. Já em *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, esse didatismo não é tão forte, pois a obra apresenta alguns recursos de linguagem que contribuem para seu sentido literário ainda que sejam consistentes na obra as representações da heteronormatividade em sua constante vigilância sobre as dissidências sexuais e de gênero na infância.

Por sua vez, em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes e em *É proibido miar*, de Pedro Bandeira há recursos de linguagem significativos para o sentido da obra e as representações das dissidências sexuais e de gênero são identificadas através de analogias. Com relação a obra de Nunes, o recurso da cor amarela da bolsa contribui com sentidos específicos da obra. A expressão popular “amarelou” que se refere a fuga de situações desconfortáveis é uma postura assumida pelos desejos da personagem principal e por outras personagens da obra de Nunes que fogem justamente para dentro da bolsa amarela. Da mesma forma identificamos em *É proibido miar*, obra de Bandeira, recursos de linguagem que contribuem para o sentido literário da obra como o gato preto enquanto personagem ambígua que adota um papel normativo de rivalidade com a figura do cão representada por Seu Bingão, mas que também remete à libertação dessas normas sob a indistinção da noite, fazendo com que possamos interpretá-lo como a representação da dissidência sexual e de gênero que encontra a libertação das normas apenas sob determinadas circunstâncias, como nos espaços e nas cenas noturnas. Além disso, o miado de Bingo também é um recurso da linguagem da obra que tem como efeito a relação com a atitude de intolerância em relação à voz de alguns meninos que é considerada como um miado, a voz fina que é corrigida com expressões como “fala direito” ou “fala como homem”.

No que se refere às propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras que tematizam as dissidências sexuais e de gênero, podemos concluir que ambas têm como princípio ético o respeito às diferenças em ambientes de ensino a partir de um diagnóstico de episódios de violência em tais contextos baseados na heteronormatividade. A preocupação com a promoção do respeito às diferenças pôde ser verificada no empenho com que as atividades voltadas para a discussão das discriminações dirigidas às dissidências sexuais e de gênero ganharam bastante espaço no decorrer das intervenções,

mas de modos diferentes de uma proposta para a outra. Se na proposta de Cléria Souza (2016) a teoria Queer escolhida como fundamentação teórica possibilitou que a autora investisse em questionamentos a respeito das normalizações sociais sobre os papéis de gênero e sexualidades dissidentes, a proposta de Gilvânia Almeida (2019) não apresenta o mesmo desempenho em tais questionamentos, visto que nem mesmo o emprego do sufixo “ismo” para se referir a homossexualidade foi questionado.

Outro aspecto relacionado à abordagem das dissidências sexuais e de gênero nas propostas de intervenção está relacionado a uma busca pela promoção da tolerância ao diferente. Essa configuração faz com que as propostas corram o risco de criar modelos de comportamentos politicamente corretos que algumas vezes só transformam superficialmente as discriminações. Um dos efeitos de tal dirigismo está na forma como os estudantes aderiram às discussões propostas. Cléria Souza, por exemplo, afirma que em sua intervenção enquanto alguns alunos reiteraram discursos normativos, muitas vezes ligados ao fundamentalismo religioso outros já passaram a empregar um discurso direcionado ao politicamente correto. Por outro lado, na intervenção de Gilvânia Almeida, expressões discriminatórias em sala de aula são ignoradas para que “não fugissem do texto lido”, mas há consistentemente, por parte dos alunos, um retorno dessas manifestações demonstrando que as questões referentes às normalizações sociais não foram suficientemente compreendidas pelos alunos através das discussões temáticas mediadas pela professora.

Já quanto às práticas de letramento literário, identificamos que a leitura literária das obras foi a proposta central para as demais atividades, porém no que se refere à prática interpretativa há uma ênfase sobre a leitura literária do contexto em detrimento do texto e do intertexto. Nos posicionamentos dos alunos, suas respostas aos textos lidos e os registros produzidos, verificamos que a prioridade recai sobre as informações do enredo e sobre o mundo que os textos literários encenam. Assim, as representações sociais presentes na literatura são trabalhadas de forma mais contundente que outros aspectos das obras literárias, que aparecem de forma minimizada no decorrer das atividades. No conjunto dos paradigmas do ensino da literatura, essa característica está mais próxima das concepções teóricas e metodológicas do paradigma social-identitário do que do paradigma do letramento literário. Dessa forma, concluímos que as propostas de intervenção no ensino de literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero do Profletras são iniciativas que tem espaço no contexto do programa, mas que enfrentam dificuldades para efetivar o letramento literário nos contextos de ensino.

Em síntese, a partir das análises desenvolvidas nessa dissertação e as conclusões obtidas, desejamos contribuir em primeiro lugar para a formação oferecida pelo Profletras, especialmente no que se refere a literatura. Ressaltamos, a importância de se dedicar espaço maior no programa à literatura para que as questões a respeito do seu ensino estejam ancoradas em uma formação que reconheça a importância dos saberes teóricos, historiográficos e das leituras de obras literárias para a construção de um repertório de referência e atualização de conhecimentos do docente.

Além disso, advertimos: para que as práticas de ensino de literatura com a temática das dissidências sexuais e de gênero possam se efetivar com maior êxito é incontornável uma fundamentação teórica que possibilite ao professor uma postura questionadora das naturalizações das normas sociais. Afinal, essa abordagem temática exige que o professor de literatura disponha de conhecimentos que o possibilitem tanto a questionar às naturalizações de relações de poder socialmente produzidas, quanto romper com dicotomias que continuam preservadas ainda que se promovam reflexões e atitudes de tolerância perante “o diferente”.

Por fim, em relação ao ensino da literatura, tais discussões devem partir dos aspectos trabalhados na linguagem das obras literárias, sendo a representação efetivada na leitura do contexto apenas um deles. Dessa forma, lembramos que as potencialidades das propostas de ensino de literatura que tematizam as dissidências sexuais e de gênero devem ir além da seleção de obras literárias silenciadas no currículo escolar pertencentes ao cânone literário ou para além dele, pois também precisam investir no desenvolvimento da competência literária e, por meio dela, na formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

ALBINO, H. S.; MÍGUEZ, A. C. **Literatura Gay? Literatura Homoerótica? Afinal, o que é a Literatura Queer?**: Desbordamentos e Circunscrições Conceituais da Literatura Queer. Formiga: Editora MultiAtual, 2021. Disponível em: <<https://deposita.ibict.br/handle/deposita/232>>. Acesso em 15 de julho de 2022.

ALMEIDA, G. M. da S. **As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil**: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 223 f., 2019.

ALÓS, A. P. Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética Queer. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18 (3), setembro-dezembro, p. 837-864, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000300011>> . Acesso em 22 de setembro de 2022.

ANTUNES, B. Ensino da literatura hoje. **Revista Fronteira Z**, n.14, jul., p. 3-17, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>>. Acesso em 22 de setembro 2022.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BANDEIRA, P. **É proibido miar**. Ilustrações: Avelino Guedes. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, F. C.; ANDO, M. Y. A imagem da criança em A bolsa amarela de Lygia Bojunga Nunes. IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares. **Anais** (online). 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/191t.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

BENTO, B. Transexualidade e as armadilhas dos gêneros. In: **O que é transexualidade?**. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 15-55.

BERNARDES, J. A. C. A literatura na escola: Porquê? Para quê?. In: **A leitura literária na escola e na universidade**. KARLO-GOMES, G.; COSSON, R. (Organizadores). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 33 - 51, 2021. (Série Escola e Universidade, v. 3).

BEZERRA, B. G.; PEREIRA, M. L. dos S. Apreensão e Emergência de Gêneros Acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS. **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 4, p.1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/6fHtZNdXYZNCtQZpB8N7wKg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 11 de Março de 2022.

BIELLA, J. C. Contribuição das disciplinas de literatura no mestrado profissional em Letras (Profletras) para o letramento literário no ensino fundamental. In: IV SIELP, 2014,

Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: UFU, v. 3. p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603> acesso em: 23 de fev. de 2022.

_____. A leitura literária ainda por vir: uma experiência na docência do PROFLETRAS. In: **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS**. MELO, C. A. de.; SANTOS, L. A. (organizadores). João Pessoa: Editora da UFPB, p. 8-18, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão de gênero**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, T. R. de.; RIBEIRO, E. F. A homoafetividade na Literatura Infantil e Juvenil. In: **Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: (com)fluências**. COSTA, A. M. F. M. da.; GRAZIOLI, F. T.; COENGA, R. E. (Organizadores). São Paulo: Pimenta Cultural, p. 114-142, 2022.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32095>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

CORSI, M. da. S. Prática de leitura e letramento literário em aulas do PROFLETRAS. In: **Concepção discursiva de linguagem: Ensino e Formação docente**. MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, p. 175-194, 2017.

COSSON, R. Método com teoria: o ProfLetras e o letramento literário. In: **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. MACIEL, R. F. e SANTOS, L. I. S. (Org.). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, 23-40, 2019.

_____. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; CARVALHO, D. B. A. (Organizadores). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras., p. 35 - 51, 2021.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Ensino de Literatura, Leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, janeiro-junho, p. 73 - 92, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690>>. Acesso em 24 de setembro 2022.

_____. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, C. MÜLLER, F. (Organizadores). **Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 17-34, 2022.

CRISTÓFANO, S. Definições e fronteiras do fantástico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga: O equilíbrio ideal entre a liberdade e as limitações do real. **Via Litterae:: Revista De Linguística E Teoria Literária**, 2(1), 265-277, 2010. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5417>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

_____. O DISCURSO FEMININO EM A BOLSA AMARELA. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 13, 2 jul. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1168>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

DIAS, A. C.; MAUES, F. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. **A Cor Das Letras**, 20(2), p. 123–144, 2019.

ESCOFFIER, M. **Princesa Kevin**. Ilustrações: Roland Garrigue; tradução Lígia Ulian. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FACCO, L. As “diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas escolas: para entendê-las e aceitá-las. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. JUNQUEIRA, R. D. (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FAIRCHILD, T. Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 105-117, 2017.

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, v. 33, n. 2, jul./dez., p. 209-228, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>>. Acesso em 23 de setembro 2022.

HAASE, J.; SALGUEIRO, W. Por que querer ser homem? Uma leitura de *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga Nunes. **Contexto**, n. 36, v. 2, p. 254-268, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28268>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B. O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM: panorama dos trabalhos de conclusão. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 189–208, 2017. DOI: 10.14393/LL63-v33n1a2017-8. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/10>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

HILST, H. “VI”. (Poemas aos homens dos nossos tempos). In: HILST, H. **Da poesia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOLANDA, L. As senhas da esperança. In: HOLANDA, L. **Realidade inominada**: ensaios e aproximações. Recife: Ceape, p. 34-44, 2019.

JESUS CRUZ, V. R. de.; PEREIRA CAMARGO, F. Literatura Infanto-Juvenil e homoafetividade em *É proibido miar* de Pedro Bandeira. **Linguística y literatura**, n. 66, p. 189-205, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>> Acesso em: 15 de outubro de 2020.

LAJOLO, M. A Voz Infantil da e na Literatura Infantil. **Linha D'Água**, v. 5, p. 33-51, 1988. Disponível: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37090>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

LEITE, M. **Do jeito que a gente é**. Ilustrações MKZ. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

LOUICHON, B. A leitura literária é um conceito didático?. Tradução de REZENDE, N.; SANTOS, D. M. O. dos. Revista **ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez., p. 20 - 38, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/11692>>. Acesso em 24 de setembro de 2022.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. 3. Ed. Ver. Amp. 2. Reimp. –Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L. (organizadora) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOVE, J. **Julián é uma sereia**. Texto [e ilustração] Jessica Love; tradução Bruna Beber. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2021.

MARTINS, G. da C. **O menino que brincava de ser**. Ilustrações Pinky Wainer. 4. Ed. São Paulo: Editora DCL, 2000.

MAUÉS, F.; SANTOS, Z. C. PROFLETRAS UFPA 2013-2016: Textos literários como objeto de pesquisa ou o que o pesquisado diz dos pesquisadores. In: **Práticas de ensino de linguagem**: experiências do PROFLETRAS/ BUENO, E. S. da S.; TENO, N. A. C.; FREIRE, Z. R. N. dos. S. (Organizadoras). 1. Ed. – Curitiba: Appris, p. 293-310, 2018.

MIRANDA, J. dos R.; SILVA, R. de P. Ser pesquisador da própria prática pedagógica: reflexões sobre a formação docente, a partir a produção científica no Profletras. **Revista Imagens Da Educação**, v. 11, n. 2, p. 233-255, abr./jun., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54521>>. Acesso em: 11 de Mar. de 2022.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. Ver. E ampl.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2020. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

_____. Um saber insurgente ao sul do Equador. Revista **Periódicus**, 1 (!), p. 43-67, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10148>>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

_____. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, v. 11, n. 21, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufg.br/sociologias/article/view/8863>>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

_____. CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, v. 32, n. 3, set./out., p. 723-746, 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

_____. PELÚCIO, L. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad**: Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, n. 1, p. 104- 124, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/132>>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

MOITA LOPES, Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria Queer. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125- 148, 2008.

NUNES, L. B. **A bolsa amarela**. Ilustrações Marie Louise Nery. 36 ed. 3ª reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2021.

NUNES, B. T. **O Mestrado Profissional em ensino na formação continuada**: da motivação docente à escola. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 217 f., 2017.

OLIVEIRA, R. M. L. Profletras: Percursos formativos, resultados, contribuições e entraves. Entrevista com a professora Rose Maria Leite de Oliveira. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, nº 2, Jul-Dez, p. 159-164, 2020. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1596/649>>. Acesso em: 11 de Mar. de 2022.

OLIVEIRA, M. de. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. (Dissertação de Mestrado). 149 p. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013/2013%20-%20Marcio.pdf>>. Acesso em 03 de Outubro de 2022.

OLIVEIRA, G. Q. de.; MARKENDORF, M. Ficções Queer brasileiras – anotações para um dossiê. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 13-21, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2020v25n1p13>>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, E. R.; CAETANO, J. G. Infância: reflexões sobre A bolsa amarela de Lygia Bojunga. **Lendu**, v. 2, n. 1, Criciúma, julho-dezembro, p. 25-36, 2017. Disponível: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/3570>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, J. B. D. Monstros e subjetividade Queer: alguns apontamentos de leitura nos álbuns infantis de Olga de Dios. In: GARCIA, F. MICHELLI, R. **Linguagem, identidade e**

diversidade na literatura para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022, p. 241-278.

PAULINO, G. COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. (Organizadoras). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.

PRECIADO, P. B. Multidões *Queer*: notas para uma política dos “anormais”. Traduzido por Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira a partir do original em francês, publicado em 2003 na revista Multitudes. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril., p. 11-20, 2011.

_____. **Manifesto Contrassexual.** Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. **Um apartamento em Urano:** Crônicas da Travessia. Tradução de Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIOSO, A. L.; SILVA, R. R. Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Profletras. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 267-282, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776/445>> Acesso em: 23 de fev de 2022.

PROFLETRAS. **Catálogo de disciplinas.** Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/documentos/351850181/catalogo-de-disciplinas#.YtxsE1zMLIU>> Acesso em: 23 de julho de 2022.

PROFLETRAS. **Regimento Interno.** Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.YpUuH0rMLIU>> Acesso em: 29 de Maio de 2022.

PROFLETRAS. **Resolução nº 001/ 2014.** Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/documentos/298954972/2014#.YpVZmErMLIU>> Acesso em: 29 de Maio de 2022.

RIBEIRO, J. C. de. S. Modulações do Profletras no ensino de literatura. **Revista Philologus**, ano 20, nº 60 supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFIL, set./dez., p. 1514-1525, 2014.

ROCHA, K. A.; DIAS, A. F. Narrativas literárias desbocadas: Inspirações para (des)fazer educativos e metodologias Queer. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022138, jan./dez. 2022.

RODRIGUES, R. R.; SANTOS, A. M. dos. Literatura e estudos literários na matriz curricular do Profletras. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). **Anais do Simpósio Nacional de Línguas e Literaturas e do Encontro Nacional de Literatura e Filosofia.** Aquidauana: MCElestiné, p. 90-101, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/ansimp/article/view/1062>> Acesso em: 24 de julho de 2022.

ROSA, C. E. da.; FELIPE, J. Performatividade de gênero no olhar das crianças: uma drag queen como mediadora de leitura literária. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/100183>>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: **Leitura literária na escola**. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, J. F. dos. Leitores/as, textos e contextos. In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura**. PINTO, F. N. P.; MELO, M. A. de (organizadores.). 1ª ed. Campina Grande: EDUEFG, p. 41 – 57, 2016.

SANTOS, V. O. C. **Escrita e acontecimento discursivo**: uma análise discursiva do processo formativo do professor em dissertações do ProfLetras. Tese. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 208 f., 2020.

SANTOS, L. I. S.; SANTOS, L. A. O. Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 257-284, jul/dez., 2016.

SANTOS, D. R. dos. É proibido miar na literatura infantil? **Re-Unir** – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/4987>>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

SANTOS, J. V. X. dos.; MUNHOZ, R. F. Performance queer em O menino que brincava de ser. Revista **Macabéa**, Maringá, v. 10, n. 3., abr. – jun., p. 367- 381, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3227>>. Acesso em 22 de set 2022.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, v. 28, janeiro-junho, p. 19-54, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

SEGABINAZI, D. M.; NASCIMENTO, I. C. do. A desconstrução do sistema patriarcal: uma discussão de gênero em “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes. VI Enlize: Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino. **Anais** (online) 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlize/2016/TRABALHO_EV063_MD1_SA15_ID105_22072016201357.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

SILVA, A. A. da. O Ensino de leitura em dissertações do PROFLETRAS: radiografia de propostas de intervenção na educação básica. **Revista Odisseia**, v. 6, n. 1, p. 111-131, 24 jun. 2021.

SILVA, J. F. *et al.* Mestres! E agora? A contribuição do Profletras para a prática docente no cotidiano da escola. Revista **Intertexto**. Dossiê do Profletras, v.01, p.22-38, 2018.

SILVA, L. H. O. da.; MELO, M. A. de. Por um retorno ao texto e seus (dis)sabores: Pesquisas sobre literatura no profletras. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set., p. 86-102, 2018.

SILVA, R. F. da. Resignificando o ensino da Literatura no âmbito do PROFLETRAS. **Revista Pandora Brasil**, n. 72, mar., s.p., 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Organizador) HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOBRAL, D. A. P. S. O PROFLETRAS enquanto política pública de formação continuada de professores de língua portuguesa. In: XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 14, 2020, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2020. n.6, set., p. 1-10, 2020. Disponível em: <<http://educonse.com.br/xivcoloquio/anais/>> Acesso em: 17 de Outubro de 2021.

SOUSA, E. B. de. Reflexões sobre o ensino de literatura: qual o papel da literatura na sala de aula?. **Linguagens& Letramentos**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1797>>. Acesso em 24 de setembro 2022.

SOUTO JUNIOR, E. M. de. A estilística Queer na problematização do homoerotismo no ensino de literatura. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIX, Nº 03 – XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 15-22, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/min_ofic.htm>. Acesso em: 21 de Ago. de 2021.

SOUZA, L. L. *et al.* A desconstrução de discursos patriarcais em A bolsa amarela, de Lygia Bojunga Nunes. **E-escrita**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 10, n. 1, janeiro-abril, 2019, p. 63-76. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52862/1/2019_art_llsouzajapereira.pdf>. Acesso em 25 de Abril de 2023.

SOUZA, C. S. de. **Corpos estranhos**: fiando e desfiando o texto literário na sala de aula pedagógica. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado da Bahia. Santo Antonio de Jesus, 172 f., 2016.

SOUZA, R. A. Q. de. A confluência literatura/educação: suas realizações históricas. **Gragoatá**, Niterói, n. 37, 2. sem., p. 201 - 211, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32992>>. Acesso em 24 de setembro 2022.

VARJÃO, J. V. G. “5.”. (rapaz com 50 tiros no peito). In: VARJÃO, J. V. G. **Dentes brancos, mandíbula presa**. Bragança Paulista, SP: editora urutau, 2020.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, G. L. (Organização) SILVA, T. T. da. (Tradução). 4. Ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 43-104.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 1, n. 14. Dez. p. 11 - 22, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em 24 de setembro 2022.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

ZUCKI, R.; FLECK, G. F. Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS: Uma resignificação dos contos de fada em sala de aula. In: **A Pesquisa em literatura e leitura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino**. LOPES, C. J.; FLECK, G. F.; GONZÁLEZ, L. S. Del. P. (organizadores). Campinas – SP: Mercado de Letras, volume 1., p. 55-80, 2018.

ANEXOS

Quadro de detalhes das instituições e dissertações

Instituição de ensino superior associada ao Profletras	Nº de dissertações que tematizam dissidências sexuais e de gênero	Títulos das dissertações que tematizam dissidências sexuais e de gênero
Universidade Federal de Campina Grande (Cajazeiras)	2	A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento; Literatura e transversalidade: a diversidade sexual e a literatura infantojuvenil no Ensino Fundamental II.
Universidade de São Paulo (São Paulo)	1	Poesia de resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade
Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (Dourados)	1	A homoafetividade no romance Carmilla: um trabalho de gênero no atual cenário de diversidade na escola
Universidade Federal de Sergipe (Itabaiana)	1	Letramento literário na EJAEEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector
Universidade Federal da Paraíba (Mamanguape)	1	As questões de gênero e sexualidade em obras da literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no Ensino Fundamental.
Universidade do Estado da Bahia (Santo Antônio de Jesus)	1	Corpos estranhos: fiando e desafiando o texto literário na sala de aula pedagógica

Elaborado pelo autor.

Quadro de detalhes das dissertações

Nº	Título da dissertação	Autor	Orientador	Ano de defesa	Objetivo geral	Segmento de ensino	Textos literários
1	A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento	Maria Celma Vieira Santos	Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior	2016	Aplicar a prática da leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), na interface com textos do eixo transversal, como contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo e	9º ano do Ensino Fundamental	- Os contos <i>A moça tecelã</i>, <i>Entre a espada e a rosa</i>, e <i>Sem asas, porém</i>, de Marina Colasanti; - O conto <i>A menina Vitória</i>, de Arnaldo Santos; - A crônica <i>Racismo</i>, de Luís

4	A homoafetividade no romance <i>Carmilla</i> : um trabalho de gênero no atual cenário de diversidade na escola	Jéssica Donizeth de Oliveira	Profa. Dra. Márcia Maria de Medeiros	2016	<i>Não explicitado no texto da dissertação</i>	8º ano do Ensino Fundamental	<i>Carmilla: a vampira de Karnstein, de Sheridan Le Fanu</i>
5	Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector	Fábio Silva Santos	Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes	2016	Elaborar uma metodologia de leitura do texto literário que desperte a reflexão acerca da identidade sexual das personagens de ficção levando em conta a formação do leitor e sua capacidade colaborativa no processo de interpretação que amplie seu horizonte cultural	EJAEF	<i>O corpo; Ele me bebeu.</i>
6	As questões de gênero e sexualidade em obras da literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no Ensino Fundamental	Gilvânia Moraes da Silva Almeida	Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda	2019	Analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos alunos/as deste nível de ensino	9º ano	• <i>A bolsa amarela</i>, de Lygia Bojunga; • <i>O menino que brincava de ser</i>, de Georgina da Costa Martins.
7	Corpos estranhos: fiando e desafiando o texto literário na sala de aula pedagógica	Cléria Santana de Souza	Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva	2016	Contribuir para a inserção de textos literários infantis e juvenis na escola, cuja	9º ano do Ensino Fundamental	<i>É proibido miar</i> , de Pedro Bandeira; e <i>Do jeito que a gente é</i> , de Márcia Leite.

					temática atente para as discussões pertinentes às sexualidades dissidentes presentes na escola		
--	--	--	--	--	---	--	--

Elaborado pelo autor.