REVISTA CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RECIFE, V. 7, N°. 1, 2021. ISSN: 2447-6943

O armário do cânone literário no Ensino Médio: o que mostram o ensino literário e os documentos oficiais

The closet of the literary canon in High School: what literary education and official documents show

Gabriel Varizi[1]

Resumo
Tendo em vista a presença de autores ou obras protagonizadas por personagens LGBTQIA+ na literatura brasileira, canônica ou não, questiona-se a ausência dessas literaturas nas salas de aula do Ensino Médio. Por meio de análises de documentos oficiais, como listas literárias de vestibulares, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional do Livro Didático, e entrevistas com seis professoras de duas escolas, uma pública na grande São Paulo e uma escola particular voltada à classe alta na capital paulista, o objetivo é avaliar como a diferença de gênero e sexualidade aparece nas aulas de literatura e como operam os mecanismos de normalização acima dessa questão teorizados por Guacira Lopes Louro (2018) no ambiente escolar. Dessa forma, foram obtidos dados referentes a quais obras são estudadas, como são apresentadas aos alunos, as resistências e as dificuldades das professoras, e seu preparo prévio para discutir questões LGBTQIA+ na sala de aula. Como resultado, foi observado um escasso *corpus* literário de obras que valorizam as diferenças de gênero e sexualidade na Educação Básica, além de uma falta desses debates na formação de professores.

Palavras-chave: Literatura LGBTQIA+. Educação Básica. Currículo escolar.

Abstract
Considering the presence of authors or works starring LGBTQIA+ characters in Brazilian literature, canonical or not, the absence of these literatures in High School classrooms is questionable. Through analysis of official documents, such as literary lists of university admission exams, the Common National Curricular Base and the National Textbook Plan, and interviews with six teachers from two schools, a public one in São Paulo Metropolitan Region and a upper class private school in the city of São Paulo, the objective is to evaluate how the diversity of gender and sexuality appears in literature classes and how the normalization mechanisms on this issue, theorized by Guacira Lopes Louro (2018), operate in the school environment. Therefore, we collected data regarding which works are studied, how they are presented to the students, the resistances and difficulties of the teachers, and their prior preparation to discuss LGBTQIA+ issues in the classroom. As a result, a scarce literary corpus of works that value gender and sexuality differences in Basic Education was observed, in addition to a lack of these debates in teacher education.

Keywords*: LGBTQIA+ Literature. Basic Education. School Curriculum*

[1] Graduando em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pesquisador de Iniciação Científica sobre Literatura LGBTQIA+ e Educação, sob orientação do Dr. Helder Thiago Maia.

Introdução e motivação

Minhas inquietações sobre a ausência da literatura LGBTQIA+[2] na sala de aula partiram, inicialmente, das minhas próprias experiências como aluno da Educação Básica e Superior. Ao longo dos anos como estudante, romances, contos e poemas protagonizados por personagens ou sujeitos poéticos desviantes da identidade cisgênera e heterossexual nunca estiveram presentes, fazendo com que fossem deixados ao desconhecimento, tanto para mim quanto para colegas que tiveram trajetórias semelhantes. Foi fora do ambiente escolar e acadêmico que tive meu primeiro contato com obras que abordavam essas temáticas. Assim, passei a buscar mais e encontrei outros textos e autores brasileiros que colocaram e colocam essas vivências como protagonistas de seus escritos, porém ficou pendente o questionamento sobre a ausência dessas obras no currículo escolar.

Ao longo da graduação no curso de Letras na Universidade de São Paulo, esse tema também nunca havia sido explorado durante as aulas. Por causa disso, comecei a desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica que tocasse exatamente na questão do apagamento dessas narrativas e das diferenças culturais na Educação Básica. Meu propósito é questionar as disputas político-culturais presentes no currículo escolar através da leitura de documentos oficiais e de entrevistas com professores das escolas elencadas na pesquisa; dessa forma, será analisado se sujeitos desviantes da norma cisgênera e heterossexual estão presentes nas aulas de literatura do Ensino Médio e como se dá essa presença.

Além disso, por meio das entrevistas, também serão investigadas as perspectivas de professores atuantes na sala de aula desse nível educacional para registrar seus conhecimentos sobre obras literárias que se enquadram no escopo da pesquisa, as dificuldades encontradas ao tratar sobre gênero e sexualidade, e o preparo prévio para discutir essas questões. A pesquisa se voltou para o Ensino Médio

[2] Neste trabalho, entende-se como Literatura LGBTQIA+ todas as obras que possuem, em seu núcleo principal, personagens desviantes às normas de gênero e sexualidade.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

pois é quando se estudam com mais profundidade os movimentos literários e suas obras associadas.

A função normalizadora da escola

Nos estudos contemporâneos sobre gênero e sexualidade, autores como Guacira Lopes Louro (2018) reconhecem que essas noções são construídas a partir de processos culturais. Ou seja, a partir de instrumentos disciplinadores, é ditado o que é natural e o que não o é, fazendo com que os papéis de masculinidade, feminilidade e cisheteronormatividade sejam cultural e historicamente impostos sobre os sujeitos. É por essa linha de pensamento que Louro (2018, p. 20) expõe, fazendo coro aos relatos de Philip Corrigan, a função normalizadora da educação. Isto é, o ambiente e as regras escolares, assim como o currículo, têm recursos que determinam e limitam as fronteiras de gênero e sexualidade aceitáveis, disciplinando os alunos a não transgredirem essas barreiras e não desviarem da "normalidade" representada pelo modelo heterossexual e cisgênero.

A consequência dessa delimitação recai diretamente em todos os jovens, sobretudo naqueles não seguem a linha do "normal", colocando-os como abjetos nas relações sociais. Para Richard Miskolci (2012, p. 24), a abjeção é "a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade". Assim, o desprezo e a exclusão dos corpos dissidentes são não apenas a violenta consequência da normalização, como também um instrumento para manter o *status quo*. Para além do campo do gênero e da sexualidade, mas também o interseccionando, Luiz Rufino (2019) é outro teórico que reconhece, nos currículos escolares e nos modos de aprendizado baseados no eurocentrismo colonizador, práticas de violência e silenciamento.

O currículo também é um forte dispositivo controlador dentro e fora do ambiente estudantil, tendo em vista a função socializadora da escola ou de "interiorização de normas e valores coletivos" (SODRÉ, 2012, p. 17). Ao longo dos anos, os alunos se

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

deparam com modos de ser, pensar e agir imputados pela classe dominante, desde a apresentação exclusiva da história e filosofia ocidentais, que representam uma epistemologia dominante, até as aulas de literatura, que excluem obras e autores que, em geral, não pertencem ao chamado cânone literário. Frente a isso, práticas pedagógicas alternativas, como a *Pedagogia das encruzilhadas*, proposta por Luiz Rufino (2019), a *Pedagogia da desobediência*, de Thiffany Odara (2020), e a pedagogia *queer*, de Guacira Lopes Louro (2021), propõem, para além de prestar atenção aos sujeitos fora do centro epistêmico, uma reviravolta epistemológica que questiona a formação desse centro, objetivando uma educação que valorize as diferenças e combata hegemonias, hierarquias e formas de violência. Desse modo, Louro (2021, p. 48) afirma que "um currículo *queer* é um currículo não canônico".

A literatura na educação básica

É inegável a presença de autores e personagens LGBTQIA+ na Literatura Brasileira desde o século XIX, como nos romances de Aluísio Azevedo, Adolfo Caminha, João do Rio, Cassandra Rios, Caio Fernando Abreu e João Gilberto Noll, entre outros e outras, além de escritores que ainda produzem no século XXI, como Marcelino Freire, João Silvério Trevisan e Natalia Borges Polesso – tendo essa última autora já aparecido em uma questão do Enem em 2018. Alguns desses autores e autoras, no entanto, não estão tão presentes no cânone literário e nas grandes premiações, justamente por tratar de sujeitos dissidentes do padrão, fazendo com que estejam também fora das discussões em sala de aula.

Sabe-se que a Educação Básica tem um papel fundamental na formação de leitores críticos e apreciadores estéticos das literaturas de Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2008), graças a sua capacidade de apresentar aos alunos e alunas obras que eles/elas não leriam e discutiriam se não fosse pela escola ou pela mediação dos professores, agregando, assim, diferentes valores culturais. Sobre isso, relata Regina Zilberman:

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Ressaltando a importância da alteridade cultural, questiona-se a ausência dessas obras literárias nas salas de aula do Ensino Médio, bem como a composição do cânone brasileiro e a quais interesses ele serve. A inclusão de literaturas fora do cânone heterossexual e cisgênero – como o livro *Amora*, de Natalia Borges Polesso (2015), vencedora do prêmio *Jabuti*, ou então as diferentes leituras de obras canônicas, como a relação homossexual entre Léonie e Pombinha em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (2014) – podem ser interessantes para promover o contato dos alunos com vivências LGBTQIA+, seja por identificação ou alteridade, e fomentar discussões a partir desse tema. Assim, o objetivo é um ganho cultural por parte dos alunos, que, até então, não tiveram contato com essas narrativas.

Gabriela Rodella de Oliveira (2008) descreve quatro pesquisas ao longo de quatro décadas sobre o ensino de literatura no Brasil, desde 1975 até 2005. Essas pesquisas tocam em uma questão recorrente ao discutir esse tema: o conflito entre o estruturalismo, corrente que visa estudar as obras literárias fechadas apenas em seu plano estético e interior, e outras visões pós-estruturalistas, como a dos estudos culturais, que relacionam a obra com seu contexto histórico, cultural e social. Alguns críticos literários veem com maus olhos essa segunda tendência, como é o caso de Maria Thereza Fraga Rocco (apud OLIVEIRA, 2008), que a chama de “culturalista”; embora muitos pedagogos vejam a escola como um espaço de entrecruzamento de culturas, como Vera Maria Candau (2008).

Embora Antonio Candido (2012), no texto “A literatura e a formação do homem”, esteja debatendo a relação de complementariedade entre forma e conteúdo em textos literários, é possível inseri-lo nessa discussão. Para o crítico, há dois momentos diferentes e complementares no estudo da obra literária: um modelo analítico-científico, que deixa de lado problemas relativos ao autor e a atuação

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

psíquica e social, a fim de concentrar-se na obra em si, e um momento crítico, que discorre sobre a validade da obra e sua função como síntese da experiência humana.

Junto a essa segunda corrente, há também a Estética da Recepção, introduzida por Hans Robert Jauss ao final dos anos 1960. Essa corrente crítica propõe levar em consideração o leitor e o momento de leitura das obras para atribuir a elas diferentes sentidos que podem mudar ao longo do tempo. Focada na comunicação das obras com o público, a Estética da Recepção toca nos campos da crítica e do ensino:

> A Estética da Recepção, conforme Jauss (1975) a descreve […] recorre às conclusões de diferentes correntes de pensamento para ali colher elementos que facultem uma compreensão mais adequada da obra literária, bem como de seus modos de comunicação com o leitor. Da mesma maneira, sua metodologia forma-se de sugestões emanadas de tendências diversas, como o fito de obter, por um lado, o reconhecimento da natureza emancipatória de todo texto literário, por outro, a aplicabilidade à interpretação de produtos diversificados que lidam com a expressão verbal. Consequência da permeabilidade e flexibilidade da teoria é a possibilidade de ultrapassar o campo específico da obra literária e ocupar-se: com o mundo do leitor, verificando seus interesses; com o âmbito da escola e do ensino, examinando como se constrói o mundo do leitor; com gêneros não necessariamente canônicos, mas que igualmente se deparam com a necessidade de se mostrarem originais e questionadores. (ZILBERMAN, 1999, p. 13-14)

Dessa forma, sem deixar de lado o contexto histórico-social em que a obra foi concebida, o momento em que ela está sendo lida, e seu valor estético e formal, a educação é capaz de promover um caráter dialógico entre obra literária e aluno por considerar sua bagagem cultural uma metodologia ativa de aprendizado.

O que dizem os documentos oficiais: seleção de livros

Para analisar o repertório literário nas aulas do Ensino Médio, foram lidos dois documentos oficiais: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) literário dessa fase escolar, vigente desde 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que direciona as competências que devem estar presentes nos diferentes níveis de ensino. Foram vistas também as listas dos livros exigidos pelos vestibulares de universidades públicas do estado de São Paulo: a Fuvest e o vestibular da Unicamp.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

A BNCC tem uma grande influência nos temas trabalhados na Educação Básica por ser "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, p. 7). Dessa maneira, ela informa e normatiza objetivos e competências que devem ser alcançados nesses anos de aprendizagem em todas as disciplinas, inclusive a literatura.

Desde 2018, os termos "gênero" (em relação à identidade) e "orientação sexual" foram excluídos do texto da BNCC[3], isso revela a forte relação entre as orientações pedagógicas das escolas com o contexto político-social do País, que àquela época já apontava para tendências conservadoras. Porém, apesar dessa supressão de termos, o guia ainda apresenta, tanto em suas competências gerais quanto na seção específica de "Linguagens e suas tecnologias" do Ensino Médio, trechos que promovem a diversidade e os direitos humanos. Entre eles, estão:

- A competência geral nº 7:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 9, grifos meus)

- A competência geral nº 9:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se **respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.** (BRASIL, 2018a, p. 10, grifos meus)

- A competência específica nº 2 para a área de "Linguagens e suas tecnologias" do Ensino Médio:

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, **respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos**

[3] Sobre isso, ver: https://bit.ly/3qJKt9D. Acesso em 17 jul. 2021.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

> **Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.** (BRASIL, 2018a, p. 490, grifos meus)

Além de outros trechos da BNCC, o PNLD também carrega grande importância no direcionamento do conteúdo estudado na Educação Básica pois seleciona os livros através de uma avaliação governamental, percorrendo um trajeto que vai desde um guia para os professores até sua distribuição para alunos da rede pública a nível nacional (OLIVEIRA, 2008). Do guia virtual do PNLD (BRASIL, 2018b), foram selecionadas para este trabalho quatro obras do *corpus*, composto por um total de 190. Essas obras foram escolhidas por darem protagonismo ou apresentarem, ao longo da narrativa, personagens LGBTQIA+. As obras são descritas, em seguida, com trechos de suas respectivas resenhas disponibilizadas no guia virtual:

1. *Eu é um outro* (2014), de Hermes Bernardi Jr.:

> Sua trama é contada a partir da narração de Eduardo, narrador-personagem que em sua primeira sessão de terapia busca respostas para suas inquietações internas e acaba por romper seu silêncio quanto à sua sexualidade […]. O autor cria um relato fragmentado no qual o protagonista Edu fala para seu terapeuta sobre o amor que sente por seu amigo Manon. (BRASIL, 2018b)

2. *Enquanto os dentes* (2017), de Carlos Eduardo Pereira:

> O livro narra, em 3ª pessoa, a saga de Antonio, jovem que convive cotidianamente com múltiplas formas de exclusão: é negro, homossexual e deficiente físico. (BRASIL, 2018b)

3. *Amora* (2015), de Natalia Borges Polesso:

> A obra contempla os diferentes modos de ver, compreender e sentir as relações de afeto, amor, desejo, prazer entre mulheres, em um universo em que também se fazem presentes a desilusão amorosa, a perda, a saudade, o ciúme, a traição, a culpa, o preconceito, a não aceitação, o medo de não ser aceito. (BRASIL, 2018b)

4. *Grande sertão: veredas* (1956 [2006]), de João Guimarães Rosa:

> O conflito amoroso vivenciado por Riobaldo, que se apaixona pelo seu melhor amigo, também é tratado com bastante delicadeza e numa chave crítica e reflexiva. Aqui o livro também dialoga com um tema caro para educação relativo às opções sexuais num cenário adverso (machista) como aquele vivenciado por Riobaldo (entre homens bravos e valentes). (BRASIL, 2018b)

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Grande parte do conteúdo estudado no Ensino Médio nas escolas é guiado também pelos vestibulares, isso está presente em todas as matérias, desde matemática e biologia até a própria literatura. Alguns exames vestibulares, como é o caso da Fuvest e do vestibular da Unicamp, em São Paulo, divulgam listas de livros que terão seus conteúdos cobrados nas provas. Na visão de Zilberman (apud Oliveira, 2008), com essa exigência, o ensino de literatura se torna refém do vestibular, fazendo com que esse ensino adquira um caráter evolucionista e ignore a produção literária contemporânea, a fim de examinar os textos a partir de seus períodos estáticos.

Porém, percebe-se como isso vem mudando ao longo do tempo. É importante que os dois vestibulares citados tenham trazido ultimamente obras contemporâneas, que tratam de questões de grupos sociais não privilegiados, como a independência de Angola, em *Mayombe* (1979), de Pepetela, e questões de raça e classe, como em *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e no álbum *Sobrevivendo no inferno* (1997), dos Racionais MC'S, este último trazendo a cultura do rap para o ambiente escolar e acadêmico. É claro que essa análise dos efeitos das listas dos vestibulares na Educação Básica tem que ser feita cuidadosamente, pois os livros citados acima ainda são minoria, uma vez que há maior espaço para aqueles que fazem parte do cânone hegemônico.

Considerando a importância no planejamento curricular dada pelas listas dos vestibulares do estado de São Paulo (SILVA, 2021, p. 224), foi encontrado apenas um livro, de um total de 32, que apresenta personagens desviantes da identidade heterossexual e cisgênera, sendo esse *O cortiço* (1890 [2014]), de Aluísio Azevedo, presente na lista da Unicamp. O livro didático *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, evidencia os tipos presentes no romance com a seguinte resenha:

> O cortiço narra a vida de um grupo de pessoas que habitam o cortiço pertencente ao migrante português João Romão. O cortiço é palco dos mais variados tipos humanos: trabalhadores, prostitutas, malandros, lavadeiras, homossexuais etc. (CEREJA; COCHAR, 2013, p. 308)

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Na sala de aula: entrevistas com professoras

Com base nos documentos analisados, foram selecionadas para a pesquisa cinco obras literárias com personagens LGBTQIA+: *Eu é um outro* (2014), de Hermes Bernardi Jr., *Enquanto os dentes* (2017), de Carlos Eduardo Pereira, *Amora* (2015), de Natalia Borges Polesso, *Grande sertão: veredas* (1956), de João Guimarães Rosa[4] e *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo. Essas obras fizeram parte de um questionário que guiou entrevistas por chamadas de vídeo com três professoras da área de Língua Portuguesa de duas escolas: uma pública localizada na Grande São Paulo e uma escola particular voltada à classe alta na capital paulista. Essas escolas foram selecionadas por possuírem coletivos mobilizados por alunos que abordam questões LGBTQIA+, e por se localizarem no estado de São Paulo, onde se encontram as universidades cujos vestibulares cobram as obras supracitadas. Também foi um critério de seleção a escolha de uma escola da rede privada e uma escola da rede pública, a fim de obter um resultado mais amplo. Ao início das entrevistas, foi combinado com as professoras que seus nomes não seriam revelados.

Das doze perguntas, foram escolhidas aquelas referentes:

1. À descrição da professora e seu trabalho, contendo tempo e área de atuação;
2. Ao modo como o debate de gênero e sexualidade aparece em suas salas de aula;
3. Ao conhecimento das obras selecionadas e como são trabalhadas;
4. Ao conhecimento de outras obras que abordem essa temática;
5. Às dificuldades que encontram ao tratar dessa temática;
6. Ao aprendizado ou não desse tema em sua formação de professora;

[4] Pesquisadores mais contemporâneos reconhecem, em *Grande Sertão: Veredas*, a análise do romance a partir da masculinidade de Diadorim e da não heterossexualidade de Riobaldo. Entre eles, estão: Marilena Chauí (1998, p. 226), Daniel Balderston (2004), Amara Moira (2018) e Helder Thiago Maia (2018).

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.7, n.1, 2021. ISSN: 2447-6943
Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

7. Ao interesse na participação de cursos que capacitem o debate sobre esse tema.

Sobre o modo como o debate de gênero e sexualidade aparece na sala de aula, as professoras destacaram em suas respostas que esses temas aparecem tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, visto que ambas as escolas possuem um grande público de alunos gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Assim, evidencia-se a importância de o professor construir um espaço aberto para que esses alunos tenham voz para falar sobre assuntos que lhes interessam e que atravessam sua vivência. Além disso, uma das docentes da escola pública citou como motivação o cansaço de ver alunos sendo agredidos, e outras revelaram trazer os debates por meio de notícias que aparecem na mídia, como de violências, exaltando a necessidade de apoiar os estudantes em suas reivindicações e de reconhecer na escola um papel fundamental para mudar a sociedade ao redor.

Uma das professoras da escola particular relatou que esse tema aparece “até nas aulas de matemática” de seus colegas, por meio de gráficos e tabelas que trabalham com dados referentes a questões sociais, como o racismo, o feminismo, e a população LGBTQIA+. Essa prática pedagógica vai ao encontro do que diz Milene Fontana Furlanetto et al. (2018) a respeito da transversalização e interdisciplinaridade no tratamento dessas temáticas. O contato com outros campos do conhecimento pode ser enriquecedor para o ensino de literatura, que pode se relacionar a outras disciplinas, como história, sociologia ou geografia, não apenas para contextualizar a obra literária, mas para trazer uma visão crítica dos pensamentos hegemônicos das diferentes épocas e estabelecer uma comparação com o momento da aprendizagem do aluno e sua bagagem cultural.

Uma das professoras não lecionava para o curso regular de literatura na escola paulistana, mas sim para uma disciplina optativa de literatura com obras não comumente vistas no currículo tradicional por ela selecionadas. Isso justifica o fato de ela ter trabalhado apenas com *Amora* e ter sido a única que trabalhou com esse livro; tendo analisado com seus alunos o conto “Vó, a senhora é lésbica?”, que esteve

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

presente no Enem em 2018. O projeto coordenado por essa professora percorre um caminho que vai desde a leitura de textos teóricos sobre diversidade cultural e minorias, até a seleção de textos que deem voz a grupos socialmente excluídos, como a questão feminina, negra, LGBTQIA+ e indígena, prezando pela interseccionalidade entre esses marcadores sociais. Embora seja uma disciplina optativa para os alunos, é um espaço importante para que eles tenham um contato maior e mais crítico com essas vivências por meio da literatura. A professora também citou trabalhar com as obras *Controle* (2019), de Natalia Borges Polesso, *Morangos mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu, e *Pai-pai* (2017), de João Silvério Trevisan, que também dialogam mais explicitamente com temáticas de gêneros e sexualidades dissidentes.

Nenhuma das seis professoras conhecia *Enquanto os dentes* (2017) e *Eu é um outro* (2014), enquanto apenas a citada no parágrafo anterior já havia trabalhado com *Amora* (2015) com seus alunos. *Grande sertão: veredas* (1956) era conhecido por todas as professoras, porém apenas duas docentes da escola pública trabalharam com esse romance e apenas uma tratou da questão da homossexualidade e/ou transgeneridade na narrativa. Nenhuma delas disse já ter trabalhado a partir das questões de gênero, embora parte da crítica literária mais recente esteja caminhando para analisar a obra sob a luz da transgeneridade, como é apresentado por Helder Thiago Maia (2018), propondo o conceito da transgeneridade guerreira como chave de leitura.

Ao passo que as professoras da escola pública não conheciam nenhuma outra obra que abordasse essas temáticas, todas da escola particular conheciam ou já trabalharam outras obras com seus alunos. As obras citadas pelas docentes da escola particular foram: o *best-seller As vantagens de ser invisível* (1999), do autor estadunidense Stephen Chbosky, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), de Conceição Evaristo, *Controle* (2019), de Natalia Borges Polesso, *Morangos mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu, e *Pai-pai* (2017), de João Silvério Trevisan.

O cortiço (1890) foi o livro mais comentado pelas professoras. Uma das professoras da escola na Grande São Paulo relatou que, em tempos anteriores, os

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

alunos ficavam mais chocados com as narrativas presentes no romance, mas que agora tratam com mais naturalidade. Embora quatro das professoras tenham dito que o livro promove discussões sobre diversidades culturais, não apenas a LGBTQIA+, e que isso é positivo por mobilizar um olhar crítico dos estudantes, uma das professoras da escola particular, ao se referir à obra, respondeu “Acho que já está na hora de ser engavetada”. Segundo ela, por mais que dê material sobre determinismo social e trate de questões até então ausentes nas aulas de literatura, é uma experiência desconfortável para alguns alunos negros justamente pela forma como esse grupo é retratado, como a hiperssexualização da personagem de Rita Baiana e a violência que sofre Bertoleza. Essas reações, tanto a passagem da surpresa para a naturalidade, quanto o desconforto de alguns alunos, comprovam as diferentes interpretações que um texto pode ter em diferentes épocas por conta do repertório cultural de seus receptores, nesse caso, os estudantes.

O incômodo dos alunos negros ao se deparar com a obra vai ao encontro do que Edimilson de Almeida Pereira (2007) observa ao questionar a exclusão e promover a inclusão das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar sob a luz da lei 10.639/2003. No capítulo “Diversidade cultural e currículos escolares”, o autor expõe que o currículo pode ter duas faces:

> Se a escola e os currículos, por um lado, têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado, a escola e os currículos escolares apresentam instâncias propícias aos debates e às ações que poderão levar à superação das referidas situações de discriminação. (PEREIRA, 2007, p. 54)

Em “História literária e o ensino das literaturas de Língua Portuguesa”, Benjamin Abdala Junior (2003) propõe um método para o ensino de literatura que pode solucionar esse desconforto, aflorar o pensamento crítico dos alunos frente aos textos lidos e levar em conta seu repertório cultural. Para o crítico, é possível estudar textos canônicos da literatura e comparar com textos ou situações atuais, fazendo com que o aluno questione as estruturas dominantes nas duas épocas. Assim, como

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

exemplificado pelo autor, sermões do Padre Antonio Vieira podem ser utilizados para estabelecer uma ponte comunicativa com notícias da atualidade.

> Uma estratégia possível para esse estudo pode ser o estabelecimento de uma simetria situacional entre dois recortes históricos: o texto do passado e o texto ou situação do presente – uma simetria indicadora do processo, da tendência, para caracterizar uma estrutura modelizadora de ruptura. (ABDALA JR., 2003, p. 41)

Podemos tomar o exemplo de *O Cortiço* (1890), porém observar sob a perspectiva da sexualidade. A obra, publicada ainda no século XIX, é composta pelas narrativas entrelaçadas dos habitantes de um cortiço no Rio de Janeiro, colocando em evidência grupos vulneráveis àquela época. O romance abertamente apresenta a relação homossexual entre a jovem Pombinha e sua sedutora, a prostituta Léonie. A descrição da cena da primeira relação sexual entre elas ocorre no capítulo 11 e é posta de forma violenta e desconsentida pela menor, sempre pedindo para a outra deixá-la ir: “E, apesar dos protestos, das súplicas e até das lágrimas da infeliz, arrancou-lhe a última vestimenta, e precipitou-se contra ela, a beijar-lhe todo o corpo […]” (AZEVEDO, 2014, p. 123). Assim, o romance, além de ser estudado pela via da literatura, sendo um grande exemplo da proposta determinista do Naturalismo ao descrever a realidade social e o comportamento humano, também pode ser visto pelo campo histórico-social, pois evidencia grupos sociais até então pouco explorados, fomentando discussões, por exemplo, sobre a representação de relações afetivo-sexuais entre mulheres (FACCO, 2004; SANTOS, 2018).

A cena descrita acima pode causar um desconforto nos alunos, ainda mais por ser uma das únicas representações homoafetivas na literatura estudada no Ensino Médio. Porém, é possível ser analisada em comparação com outra obra, como o conto “Vó, a senhora é lésbica?”, de Natalia Borges Polesso (2015). O conto narra uma refeição familiar em que um garoto pergunta a sua avó se ela é lésbica, despertando memórias e anseios na narradora Joana em relação à revelação de sua sexualidade. No texto, é possível trabalhar elementos literários, como o narrador em primeira pessoa, os diferentes tipos de discurso e a metalinguagem, exercitando a capacidade interpretativa dos alunos. Permite também o debate acerca da descoberta da

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

identidade lésbica por meio do relato sensível de Joana e o modo como as diferentes gerações lidam com a sexualidade.

É necessário lembrar que a proposta de estudar essas duas obras em comparação não vem de um caráter moralista acerca de *O cortiço* (1890), nem de uma censura acerca da descoberta da sexualidade de Pombinha. Aqui, o intuito é questionar por que uma das poucas representações de afetividade entre mulheres nas aulas de literatura é escrita por um homem heterossexual no século XIX e os reflexos desse contexto. Esse movimento seria interessante tanto para estudar o movimento literário quanto as relações sociais das diferentes épocas. Assim, pelo conto contemporâneo de Polesso (2015) também explorar essa vivência, a narrativa se contrapõe à representação homoerótica do romance de Azevedo (2014) principalmente pela autoria feminina lésbica e pelo contexto histórico-social.

Resistências e dificuldades

A presença do conto de Polesso (2015) no Enem foi alvo de polêmicas, principalmente após a repercussão de *tweets* do deputado federal Delegado Francischini (CASARIN, 2018), mas as dificuldades em trazer esses temas ao âmbito escolar não se encerram por aí. Thais Gava e Wilza Vieira Villela (2016) destacam, por exemplo, a falta de preparo de alguns professores ou o desencontro entre seus preconceitos e valores morais em relação à temática.

Na pesquisa, as resistências e dificuldades encontradas foram: medo por conta do conservadorismo político, o fato de a diretoria da escola não dar autonomia para as professoras ou fazer pouco caso de situações de LGBTfobia, falta de projeto pedagógico que valorize essas questões, falta de tempo em sala de aula e necessidade de preparar para o vestibular, medo de ser má interpretada pelos alunos, pais de alunos que reclamam com a coordenação da escola, e falta de objetividade nas diretrizes governamentais.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Somado a isso, e também fazendo coro ao apontado por Gava e Villela (2016), está a falta de preparo das professoras. Quando perguntadas se aprenderam sobre diversidade sexual e de gênero durante a formação, todas responderam que não tiveram nada no currículo ou nos programas das disciplinas. Uma delas inclusive deu um sorriso e disse “Na USP? Nem pensar!”, demonstrando que minha experiência acerca da falta dessas temáticas na minha formação não é única e particular, mas sim um sintoma coletivo do curso de Letras de uma das maiores universidades do País.

Ao longo das entrevistas, duas das três professoras da escola pública cometeram deslizes ao falar sobre essas questões, desde confusão entre orientação (ou “opção”, como disseram) sexual e identidade de gênero, até comentários que beiravam a homofobia e a transfobia, dizendo para um aluno “falar que nem homem” ou não respeitando o nome social de alunos trans. Essas respostas estão aqui expostas não para denunciar a atitude das professoras, mas sim para demonstrar a urgência da abordagem e discussão desse tema nos cursos de formação de professores, visto que, estando em posição de autoridade, podem gerar situações de desconforto para esses alunos. Em *Pedagogia da desobediência*, Thiffany Odara (2020, p. 102) registra sentimentos de mulheres trans e travestis no ambiente escolar, revelando que veem os espaços escolares como um lugar de negação de direitos, violência, exclusão e bullying. Em um ambiente pedagógico em que os professores estejam preparados para debater sobre esses temas com propriedade teórica, as salas de aula podem ser um espaço de acolhimento e promoção da diversidade.

Para além das pesquisas, as notícias que foram saindo ao longo da coleta de dados expuseram outras dificuldades no trabalho com esse tema em sala de aula, tanto em escolas privadas quanto públicas, no estado de São Paulo. É o caso do aluno de 11 anos que, em junho, foi atacado no grupo de WhatsApp da Escola Estadual Aníbal de Freitas, em Campinas, ao propor que sua turma fizesse um trabalho com tema LGBT devido ao mês do orgulho (ALUNO…, 2021). Também ocorreu, nesse mês, o caso em que pais de alunos reclamaram com a coordenação da escola Móbile, em São Paulo, sobre o *Diário de Anne Frank* (1947), alegando uma erotização da

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

personagem principal (BERGAMO, 2021). Essa dificuldade percorre desde anos anteriores, como quando o governador de São Paulo, João Doria, mandou recolher das escolas livros de ciências que tratassem de diversidade sexual (DORIA…, 2019). Tudo isso mostra que, embora seja um tema necessário, relevante e presente, ainda se vê muita resistência para trazer à prática no ambiente educacional.

O caso da escola Móbile corrobora o que Guacira Lopes Louro (2018) diz a respeito da função normalizadora da escola. Ao mesmo tempo em que tem instrumentos que ditam a posição do masculino e do feminino, também tentam preservar a "pureza" dos jovens, tirando deles o contato com a sexualidade. Segundo a autora:

> [A escola] precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter "inocência" e a "pureza das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2018, p. 31-32)

Porém, por outro lado, um ponto positivo foi que todas as professoras, até aquelas que acabaram estudando isso por fora da graduação, se mostraram interessadas em participar de cursos de capacitação sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar. Isso nos mostra que o oferecimento desses estudos nos programas acadêmicos é desejo também delas, a fim de que se sintam mais preparadas em suas práticas pedagógicas. Isso também influenciaria diretamente a vida dos estudantes, que podem sentir falta de reconhecer-se ou conhecer o outro nas aulas de literatura. Portanto, o que tem que ser questionado não é apenas o currículo escolar e a falta de conhecimento das professoras, mas também o cânone e a crítica literária, o currículo acadêmico e o modo como os documentos oficiais asseguram esses debates a fim de promover os direitos humanos e a inclusão.

Conclusão

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Os livros presentes no PNLD, as diretrizes da BNCC, as listas de vestibulares e as respostas das professoras foram instrumentos necessários para se questionar o ensino de literatura na Educação Básica com foco nas culturas que são excluídas do currículo, expondo na prática a função normalizadora de gênero e sexualidade da escola, e as dificuldades encontradas pelas professoras. Esta pesquisa mostrou que poucas obras de autoria ou protagonismo LGBTQIA+ estão presentes nesse *corpus*, ainda menos obras são trabalhadas em sala de aula, e, das que são, poderiam ser feitas de forma mais inclusiva em ambas as escolas, comparando com textos ou situações da contemporaneidade que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. Embora tenha sido um pequeno recorte de duas escolas no estado de São Paulo nos últimos três anos, visto que o PNLD Literário, a BNCC e as listas de vestibulares são a partir de 2018 e podem mudar futuramente, foi importante para ter uma ideia da atual situação das salas de aula, possibilitando futuros trabalhos sobre o tema.

Assim, sobretudo nos cursos de licenciatura em Letras, os aspectos culturais das obras literárias, as diferentes leituras que elas podem ter ao longo do tempo e os estudos sobre gênero e sexualidade na educação não podem ser ignorados, visto que o tema da diversidade sexual e de gênero são de interesse dos alunos, que o trazem ao centro do debate, e dos professores, que procuram e precisam saber mais sobre. Se romances, contos e poemas de autoria ou protagonismo LGBTQIA+, negro, indígena e feminino não estão presentes nas listas de leitura e materiais didáticos, não é por um simples acaso, mas sim porque uma cultura hegemônica e um sistema de “relevâncias culturais” (PEREIRA, 2007, p. 16) estão em ação nesses currículos fazendo com que sejam silenciados. Dessa forma, é importante ressaltar que esses estudos não podem ser taxados como “culturalistas” e não importantes, visto que permeiam todo o ambiente escolar e atravessam a vida dos sujeitos do aprendizado, podendo fazer desse lugar um espaço de combate a preconceitos e hierarquias; afinal, não existe escola sem cultura, e nem sem partido.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Referências

ABDALA JR., Benjamin. História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa. *In*: ABDALA JR., Benjamin. **De vôos e ilhas**: literatura e comunitarismos. São Paulo: Ateliê, 2003. p. 33-48.

ALUNO sugere trabalho com tema LGBT e é rechaçado; família denuncia. **Uol**, São Paulo, 14 jun. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3hg23yG. Acesso em: 20 jul. 2021.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BALDERSTON, Daniel. El narrador dislocado y desplumado: los deseos de Riobaldo en Grande Sertão: Veredas. In: BALDERSTON, Daniel. **El deseo, enorme cicatriz luminosa**: ensayos sobre homosexualidades latinoamericanas. Rosario: Beatriz Viterbo, 2004.

BERGAMO, Mônica. Pais de escola particular em SP veem erotização de Anne Frank em livro usado em aula de inglês. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 jun. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3Au5nxO. Acesso em: 20 jul. 2021.

BERNARDI Jr, Hermes. **Eu é um outro**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia digital do PNLD Literário**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: https://bit.ly/3qJKz0Z. Acesso em: 28 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-89, 2012.

CASARIN, Rodrigo. Vó, a senhora é lésbica? Leia o conto que causou polêmica no ENEM. **Uol**, São Paulo, 6 nov. 2018. Disponível em: http://bit.ly/3cidP9F. Acesso em: 19 jul. 2021.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Literatura brasileira**: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. São Paulo: Atual, 2013.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense: 1998.

DORIA manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'Não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. **G1**, São Paulo, 3 set. 2019. Disponível em: https://glo.bo/3xjpIUy. Acesso em: 20 jul. 2021.

FACCO, Lúcia. **As heroínas saem do armário**: literatura lésbica contemporânea. São Paulo: GLS, 2004.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 154-171, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-42.

LOURO, Guacira Lopes. Uma política pós-identitária para a educação. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-50.

MAIA, Helder Thiago. Transgressões canônicas: queerizando as donzelas-guerreiras. **Cadernos de literatura comparada**, Porto, n. 39, p. 91-108, 2018.

MOIRA, Amara. Monstruoso corpo de delito: personagens transexuais na literatura brasileira. **Suplemento Pernambuco**, Recife, 7 dez. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3EwQfkE. Acesso em: 30 out. 2021.

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

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: saberes trans. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

PEREIRA, Carlos Eduardo. **Enquanto os dentes**. São Paulo: Todavia, 2017.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Diversidade cultural e currículos escolares. *In*: PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 15-63.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Claudiana Gois. **A bruta flor do querer**: amor, performance e heteronormatividade na representação de personagens lésbicas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3jTCiFr. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Mariana Rosa. **Ensino-aprendizagem de literatura**: currículo, recepção e representações de estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3mtfbmG. Acesso em: 30 out. 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. **Moara**, Belém, n. 12, p. 7-17, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR