



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS: Linguagens e  
Representações**

**GRAZIELA PINHO REZENDE**

**Nas águas da LITERATURA INFANTOJUVENIL: navegando na  
diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas  
de Santa Cruz Cabrália-BA**

**ILHÉUS – BA**

**2021**

**GRAZIELA PINHO REZENDE**

**Nas águas da LITERATURA INFANTOJUVENIL: navegando na  
diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas  
de Santa Cruz Cabrália-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, como requisito final à obtenção do título de Mestra em Letras.

Linha de Pesquisa: Estudos de Gêneros

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Amim

ILHÉUS – BA

2021

**GRAZIELA PINHO REZENDE**

**Nas águas da LITERATURA INFANTOJUVENIL: navegando na  
diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas  
de Santa Cruz Cabralia-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, como requisito final à obtenção do título de Mestra em Letras.

Ilhéus, 31 de março de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Amim - UESC  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. André Luis Mitidieri – UESC  
(Banca Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Fernanda Pinheiro C. Barros - UESC  
(Banca Examinadora)

R467

Rezende, Graziela Pinho.

Nas águas da literatura infantojuvenil: navegando na diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas de Santa Cruz Cabrália-BA / Graziela Pinho Rezende. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.  
156f.

Orientadora: Valéria Amim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Minorias sexuais. 3. Homossexualidade na literatura infantojuvenil. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDD 808.899282

## AGRADECIMENTOS

Ao PPGLLR, pelas contribuições oriundas de professores e professoras, e à turma 2019-2021, da qual fiz parte, por todo conhecimento e todos os momentos compartilhados.

Às educadoras e aos educadores de Santa Cruz Cabrália, por contribuírem com informações significativas durante o percurso da pesquisa.

À professora Lúcia Fernanda Pinheiro, por suas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste estudo, bem como, ao professor André Luís Mittidieri, pelas aulas necessárias que me permitiram expandir horizontes e crescer pessoal e profissionalmente.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Amim, pelo acolhimento e incentivo durante todo o caminho do mestrado. Obrigada pelas conversas produtivas e por nortear minha pesquisa com tanta presteza, paciência e consideração.

Ao querido Ricardo Rocha, que me apresentou a obra *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*, de Lúcia Facco, e o canal *Eu Leio LGBT*, criado por Felipe Cabral.

À minha irmã, Prof<sup>a</sup> Marize Rezende, que lia meus textos e ouvia atenta, cada nova descoberta.

À minha companheira, Ingrid Valiense, por não me deixar desistir, mesmo com todas as dificuldades, pela paciência e por preencher meus dias com alegria, amor e palavras de incentivo.

Aos meus familiares e amigos, especialmente às minhas sobrinhas, Luíza e Lara, e à Laura Santos, que me acolheram com muito carinho, durante a minha permanência em Itabuna.

Seja quem você é.

(George, Alex Gino)

REZENDE, Graziela Pinho. **Nas águas da Literatura infantojuvenil: navegando na diversidade de gênero e sexualidade pelas bibliotecas das escolas de Santa Cruz Cabrália-BA.** 156 p. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

## RESUMO

Muitos documentos normativos, nos últimos anos, reafirmaram o compromisso da educação no processo de superação de preconceitos, nas suas mais variadas formas, se recusando a perpetuar discriminações por raça, gênero e deficiências. No entanto, no que diz respeito à abordagem sobre as sexualidades e à diversidade de gêneros, mantém-se o silêncio. A hipótese que orientou esta pesquisa percebia o discurso difundido pelos livros juvenis, distribuídos nas escolas públicas pelo governo federal, como um dispositivo que também tem contribuído para esse silenciamento, perpetuando conceitos e estereótipos que legitimam a heteronormatividade como única possibilidade de existência. Para tanto, o estudo analisou 40 obras literárias indicadas pelos programas do governo federal, apropriado aos anos finais das escolas públicas brasileiras, sendo 30 dessas obras dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2006-2013 e 10 literaturas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Literário 2020. Buscamos investigar em tal contexto, em que medida as obras literárias do PNBE 2006-2013 e do PNLD Literário 2020, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, contribuem ou não com o desmonte de preconceitos e estereótipos heteronormativos. A partir da leitura das obras realizamos a análise das narrativas, com foco nas características das personagens e na construção e evolução dos enredos. Observamos um aumento significativo de narrativas feministas nas literaturas do PNLD 2020, todavia, sem a apresentação de personagens que escapam, sem subterfúgios, da matriz cisheteronormativa. Nesse devir, sustentamo-nos teórico-metodologicamente, em especial, nos estudos de gênero de Butler (2017), nos pensamentos de Foucault (1979), bem como em pesquisas no campo de literaturas LGBTQIA+ de dois pesquisadores e autores: Lúcia Facco (2009) e José Silvério Trevisan (2018). No intuito de interferir e tensionar a naturalização da cisheteronormatividade, posta no cotidiano escolar, levantamos 10 obras contemporâneas, que não foram distribuídas pelo Governo Federal às escolas públicas, mas que se encontram nas estantes das livrarias, inclusive online, e que podem ser adquiridas pelos educadores e educandos, oportunizando o conhecimento sobre as diversidades referentes ao gênero e à sexualidade existentes na sociedade. A fim de nortear educadores/as que desejam desenvolver um trabalho exploratório e crítico, cuja abordagem priorize a reflexão e o entendimento sobre a diversidade sexual e de gênero, inspiramo-nos na proposta elaborada por Cosson (2014) para sugerir a formação de uma comunidade de leitores utilizando, para tanto, as literaturas contemporâneas levantadas neste estudo.

**Palavras-chave:** Literatura juvenil LGBTQIA+; Currículo escolar e diversidade; PNBE; PNLD Literário 2020.

REZENDE, Graziela Pinho. **In the waters of children's literature: navigating the diversity of gender and sexuality in the libraries of schools in Santa Cruz Cabrália-BA.** 156 p. 2021. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Letters: Languages and Representations, State University of Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

### ABSTRACT

Many normative documents, in recent years, reaffirmed the commitment of education in the process of overcoming prejudices, in its most varied forms, refusing to perpetuate discrimination by race, gender and disabilities. However, with regard to approaches to sexuality and gender diversity, silence remains. The hypothesis that guided this research perceived the discourse disseminated by youth books, distributed in public schools by the federal government, as a device that has also contributed to this silencing, perpetuating concepts and stereotypes that legitimize heteronormativity as the only possibility of existence. To this end, the study analyzed 40 literary works indicated by the programs of the federal government, appropriate to the final years of Brazilian public schools, with 30 of these works from the collections of the National School Library Program - PNBE 2006-2013 and 10 literature indicated by the National Program of the School. Didactic Book - PNLD Literário 2020. We seek to investigate in such a context, to what extent, the literary works of PNBE 2006-2013 and PNLD Literário 2020, destined for the final years of elementary school, contribute or not with the dismantling of prejudices and heteronormative stereotypes? From the reading of the works, the analysis of the narratives was carried out, focusing on the characteristics of the characters and the construction and evolution of the plots. In the analyzed works, a significant increase in feminist narratives was observed in the PNLD 2020 literature, however, without the presentation of characters who escape, without subterfuge, from the cisheteronormative matrix. In this becoming, we rely theoretically and methodologically, especially in Butler's gender studies (2017), in Foucault's thoughts (1979), as well as in research in the field of LGBTQIA + literature by two researchers and authors: Lúcia Facco (2009) and José Silvério Trevisan (2018). In order to interfere and tense the naturalization of cisheteronormativity, put into school life, we surveyed 10 contemporary works, which were not distributed by the Federal Government to public schools, but which are on bookshelves, including online, and which can be purchased by educators and students, providing opportunities for knowledge about the diversity related to gender and sexuality existing in society. In order to guide educators who wish to develop exploratory and critical work, whose approach prioritizes reflection and understanding of sexual and gender diversity, we are inspired by the proposal developed by Cosson (2014) to suggest the formation of a community of readers using, for that, the contemporary literature raised in this study.

**Keywords:** LGBTQIA+ youth literature; School Curriculum and Diversity; PNBE; Literary PNLD 2020



## LISTA DE SIGLAS

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ALPAC	Associação Latino-Americana de pesquisa e Ação Cultural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CDD	Católicas pelo Direito de Decidir
CNE	Conselho Nacional de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DOU	Diário Oficial da União
ESP	Escola Sem Partido
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexo e Assexual
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Obras literárias do PNBE para EF2: obras/autores/editora.....	60
<b>QUADRO 2</b> – Tipos de famílias e personagens que figuram nas obras analisadas ....	71
<b>QUADRO 3</b> – Edital de convocação para inscrição e seção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE Temático 2013.....	75
<b>QUADRO 4</b> – Categorias do acervo.....	92
<b>QUADRO 5</b> – Obras literárias do PNLD para EF2: título/autores/editora.....	94

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>1. INTRODUZINDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	16
1.1 Contextualizando a virada de direitos sobre gênero e sexualidade .....	22
<b>2. CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE</b> .....	25
2.1 PCNs e Diretrizes Curriculares .....	25
2.2 BNCC sancionada: como a questão de gênero e sexualidade é abordada?...32	
2.3 As relações de poder postas no currículo .....	37
2.4 Escola <i>queer</i> stionadora .....	42
<b>3. BIBLIOTECA NA ESCOLA: rupturas ou legitimações de padrões?</b> .....	46
3.1 PNBE: históricos, dados e objetivos .....	46
3.2 Avaliação do PNBE e inquietações .....	50
3.3 Seleção das literaturas: editais de convocação e critérios de avaliação....53	
3.4 A representação de gêneros e sexualidades nas literaturas infantojuvenis do PNBE, anos finais .....	57
3.5 O fim do PNBE e o retorno à censura literária .....	74
<b>4. O TEXTO LITERÁRIO: instrumento desestabilizador de padrões heteronormativos</b> .....	81
4.1 O texto literário e a ideologia .....	81
4.2 Problematizando o cânone .....	85
<b>5. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD LITERÁRIO 2020: a representatividade de gêneros e sexualidades</b> .....	89
5.1 Análise da representatividade de gêneros e sexualidades nos acervos do PNLD Literário 2020 .....	92
<b>6. LITERATURAS INSURGENTES: o estremecer das prateleiras canônicas</b> .....	112
6.1 Do silêncio à insurgência: literaturas juvenis LGBTQIA+ que resistem nas brechas da heteronormatividade .....	116
6.2 Por uma prática plural: formando uma comunidade de leitores .....	136
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150

## APRESENTAÇÃO

Ao vivenciar experiências no âmbito da educação pública em sala de aula, participando de cursos de formação continuada ou nos corredores das escolas, foi possível perceber múltiplos aspectos presentes no cotidiano escolar. E nesse cotidiano, destacamos uma questão que tem intrigado os/as educadores/as: a visibilidade da diversidade de gênero e sexualidade na escola. Essa presença, especialmente marcada pela subversão às normas de gênero, nos parece ser o combustível para incitar situações de violência e discriminação dentro e fora do ambiente escolar.

A diversidade está incluída, atualmente, nos livros didáticos e literários distribuídos pelo governo federal às escolas, como uma das questões postas nos documentos que normatizam a educação: seja na disparidade de gênero, seja da condição étnico-racial, de classe ou de deficiências. No tocante à questão da sexualidade observou-se que as abordagens se limitavam a tratar dos métodos contraceptivos e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST/AIDS). A presença de jovens gays, lésbicas, transgêneros, bissexuais, travestis tendeu a ser invisibilizada na teoria e na prática educativa, reiterando a discriminação e a sensação de não pertencimento desses sujeitos nos espaços de sociabilidade.

Nesse sentido, considerar como os documentos que normatizam a educação têm abordado o tema da diversidade sexual e de gênero, e como essa abordagem, de algum modo, está presente na seleção das obras literárias distribuídas pelo governo federal às escolas, é relevante, sobretudo, para uma cultura democrática de valorização das diversidades e dos direitos que concernem a todos e todas.

Nesta tarefa, consideramos importante levantar as obras dos acervos literários distribuídos pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE e do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Literário para os jovens das escolas públicas, intentando investigar, em que medida, essas literaturas auxiliam, ou não, no combate aos preconceitos e estereótipos marcados por uma moralidade hegemônica cisheteronormativa, além de coadunarem com as diretrizes e normas da

educação pública no Brasil. Para tanto, dividimos a dissertação em sete capítulos.

No capítulo 1 – *Introduzindo a trajetória da pesquisa* – buscamos esboçar o percurso realizado para a concretização deste estudo. Abordamos os motivos que nos levaram a enveredar pela temática da diversidade sexual e de gênero nos acervos literários distribuídos para os anos finais do ensino fundamental, justificando a relevância do levantamento e análise dos documentos curriculares nacionais quanto à temática das diversidades para este estudo. Esclareceremos, ainda, nossos objetivos, a metodologia utilizada e as perspectivas teóricas que fundamentaram toda pesquisa. Para iniciar a reflexão contextualizamos as mudanças ocorridas nos últimos anos no que se refere aos direitos sobre gênero e sexualidade.

No capítulo 2 – *Currículo, gênero e sexualidade* – realizamos uma exposição das análises feitas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentando de que maneira a temática de gênero e sexualidade é tratada nesses documentos. Nesse contexto, abordamos como a ausência dos termos “gênero” e “sexualidade” implicou na falsa ideia de que as escolas não devem trabalhar esse assunto em sala de aula, além do processo de manipulação ideológica presente na sustentação de normativas curriculares excludentes. A fim de construir ações afirmativas que contribuam com o questionamento de dispositivos de controle e de manutenção das oposições binárias de gênero que atingem todas as pessoas, apresentamos ao final do capítulo a proposta de uma Escola *Queer*stionadora.

No capítulo 3 – *Biblioteca na escola: rupturas ou legitimações de padrões?* – traçamos um amplo panorama histórico do PNBE. Para tanto, apresentamos os dados e as finalidades do programa, os problemas ocorridos durante a sua distribuição, a sua relevância para a promoção do ensino literário nas escolas públicas, e o acesso gratuito às literaturas de qualidade. Nesse momento, iniciamos as análises das representatividades de gênero e sexualidade nas obras literárias do PNBE levantadas para este estudo. Debruçamo-nos sob essas literaturas a fim de investigar, se as suas narrativas auxiliam, ou não, no desmonte de conceitos e estereótipos heteronormativos. Finalizamos esse

capítulo com elementos sobre o fim do PNBE, as tentativas de desmonte dos programas de distribuição de literaturas às escolas públicas nos últimos anos, e o retorno da censura literária que, não por acaso, ocorreram nos moldes dos tempos medievais, impulsionada por uma cultura estritamente conservadora, religiosa e fundamentalista.

No capítulo 4 – *O texto literário: instrumento desestabilizador de padrões heteronormativos* – sugerimos pensar o texto literário como uma ferramenta que incita o pensamento crítico, nos possibilitando questionar “verdades” tidas como únicas e legítimas, e edificadas socioculturalmente a partir de ideologias dominantes. A fim de alargar as discussões sobre a ausência da diversidade nos textos literários, problematizamos a conceituação de cânone e os requisitos que consagram as obras literárias como de boa “qualidade literária”.

No capítulo 5 – *Programa Nacional do Livro Didático: PNLD literário 2020: a representatividade de gêneros e sexualidades* – buscamos investigar, também, o histórico do PNLD e de que maneira se deu a migração da responsabilidade na distribuição de acervos literário do PNBE para o PNLD Literário. Nesse contexto, realizamos análises de amostras literárias selecionadas a partir dos acervos indicados pelo programa, e apontamos se ocorreram mudanças, especialmente, quanto à inclusão das temáticas que possibilitam o questionamento de práticas discriminatórias relacionadas às questões de gêneros e sexualidades, e o abarcamento das representatividades LGBTQIA+ nas narrativas propostas.

No capítulo 6 – *Literaturas insurgentes: o estremecer das prateleiras canônicas* – trazemos as primeiras menções às sexualidades dissidentes no texto literário, oriundas do século XVII, na Bahia. Percorreremos pelas literaturas contemporâneas até os dias atuais, tentando evidenciar os resultados dos movimentos políticos, das lutas feministas e LGBTQIA+ e suas estratégias que culminaram em produções literárias independentes e premiadas no Brasil e no mundo, a exemplo das obras de autores e autoras como Natália Borges Polesso, Maria Freitas, Alex Gino e Auritha Tabajara. Apresentamos textos literários, entre contos, romances e cordel indígena nordestino, que trazem representatividades LGBTQIA+ apropriadas para o público jovem. Pensando em propor caminhos plurais que promovam o pensamento crítico, sugerimos algumas atividades de leitura literária, para que

educadores e educadoras possam explorar as obras levantadas por este estudo de maneira adequada, mas que também possam refletir sobre preconceitos, estigmas, estereótipos e violência de gêneros e sexualidades na escola.

No capítulo 7, que se refere às *Considerações finais*, expomos nossas incertezas, reflexões acerca das descobertas que surgiram durante o processo, e os resultados encontrados quanto à existência crescente de literaturas com temáticas feministas nos acervos das bibliotecas escolares e LGBTQIA+ disponíveis nas livrarias físicas e online.



## 1. INTRODUZINDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Manifestações discriminatórias e excludentes são praticadas e perpetuadas em todos os espaços institucionais da sociedade e, infelizmente, um desses espaços é a escola. Muito embora as lutas e discussões tenham se dado de maneira mais frequente, o que se percebe é que a escola não sabe como lidar com as discriminações de gênero e de diversidade sexual, preferindo silenciar esses campos da diferença no currículo e nas relações cotidianas.

A educação é um poderoso instrumento no sentido de questionar valores hegemônicos e lutar contra a discriminação, visando transformar a realidade por meio da reestruturação dos valores democráticos. Acreditamos no texto literário como um instrumento capaz de proporcionar ao sujeito leitor a construção de sentidos de forma autônoma. A literatura, como toda arte, tem a capacidade de emancipar o leitor desse universo de códigos que, por vezes, limita o pensamento.

Nesse sentido, buscamos investigar e compreender como as obras literárias distribuídas pelo governo federal, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2006-2013 e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Literário 2020, destinadas aos anos finais do ensino fundamental contribuem ou não para o desmonte de conceitos e estereótipos heteronormativos construídos socioculturalmente. Tal inquietação nos remeteu, naturalmente, à escola, suas práticas e seus currículos, implicando à pesquisa uma revisão crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e dos Programas de literatura responsáveis por fomentar a leitura nas escolas. Para Hall (2013) é próprio de todo movimento crítico questionar os dispositivos que operam na sociedade, especialmente aqueles socioculturais e políticos responsáveis pela forja de certas condições tidas como basilares, naturais, com posicionamentos fixos e imutáveis que se pretendem “eternos”. Nesse movimento, se expõem os limites e a insuficiência de um determinado pensamento, gerando assim, uma atualização e expansão de determinados esquemas ou categorias interpretativas, para outras mais eficazes, pertinentes e úteis. Nesse sentido, acreditamos ser a teoria uma resposta a um problema (a

ênfase é de Hall) que se coloca, quando se busca entender o que está acontecendo na sociedade e suas instituições.

Com relação à prática teórica na organização textual deste trabalho, buscamos compô-la com visões que buscassem desconstruir a literatura tradicional e canônica do seu posto de alta cultura, enfatizando, para tanto, uma textualidade que privilegiasse as produções de corpos mais próximos das classes socioculturais de grande parcela de nossos estudantes. Assim, nos debruçamos sobre a potência de temas e sujeitos LGBTQIA+, bem como suas histórias, corpos, desejos sexuais, práticas políticas e atos contra o controle e a disciplina de seus corpos e mentes, representados nas literaturas infantojuvenis.

Dito isso, ponderamos as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: nos acervos literários do PNBE 2006-2013 e do PNLD Literário 2020 selecionados para os anos finais do ensino fundamental há espaços, historicamente negados, para autorias, narrativas e personagens LGBTQIA+? As literaturas que compõem as bibliotecas públicas das escolas brasileiras privilegiam narrativas marcadas pela heteronormatividade? Para além das literaturas indicadas pelos programas do governo federal para as escolas públicas existem literaturas LGBTQIA+ para o público juvenil?

Tais problemáticas nos remeteram aos objetivos, a saber: a) analisar como os temas gênero e sexualidade são abordados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017); b) examinar e analisar de que forma as questões de gênero e sexualidade aparecem no acervo literário, para os anos finais do ensino fundamental, cedido pelo Programa Biblioteca da Escola - PNBE de 2006 a 2013; c) examinar e analisar se houve mudança na abordagem das relações de gêneros e sexualidades no acervo literário, para os anos finais do ensino fundamental, cedido pelo PNLD Literário 2020; d) verificar se os textos literários dos citados acervos contribuem, ou não, para romper com arcabouços heteronormativos; e) abordar as contribuições que os estudos críticos literários podem trazer, no sentido de questionarem e romperem com ideologias dominantes e padrões heteronormativos; f) levantar obras literárias juvenis com representatividade de gêneros e sexualidades, visando promover via literatura LGBTQIA+ à ruptura de padrões heteronormativos produtores de preconceitos e

estereótipos; g) sugerir a formação de uma comunidade de leitores, com a finalidade de nortear professores e professoras que desejam desenvolver um trabalho sobre diversidade sexual e de gênero por meio das literaturas contemporâneas LGBTQIA+ utilizadas neste estudo.

Ao enfatizarmos que existem maneiras gerais de compor os estudos feministas, com os pressupostos dos estudos sobre as dissidências sexuais e de gênero e com os estudos transviados, relacionando-os com documentos como PCNs, BNCC e os programas federais de distribuição de livros nas escolas PNBE e PNLD, buscamos analisar como estão postas nas literaturas infantojuvenis que chegam à escola, as relações de gênero e da sexualidade. Para tanto, foram utilizadas as ferramentas dos delineamentos documental e bibliográfico, articulando-os às teorias da crítica literária numa perspectiva pós-crítica de análise. Nossa aproximação com os estudos feministas, transviados e com os estudos sobre as dissidências sexuais e de gênero, mesmo percebendo a existência de uma tensão entre esses campos, nos possibilitou pensar nas potências das sexualidades tidas como “desviantes”, e como elas foram negadas, invisibilizadas e marginalizadas, ou não, nos programas governamentais que selecionam a literatura nas escolas.

Tendo em vista que a literatura é um componente curricular, nos interessou examinar o processo de manipulação ideológica presente na sustentação de normativas curriculares excludentes e currículos escolares ultrapassados. Desse modo, realizamos, inicialmente, um levantamento e análise dos documentos norteadores do currículo, com o intuito de avaliar como as questões de gênero e sexualidade são abordadas desde os PCNs - Temas Transversais, até a BNCC, aprovada em 2018. Além dos próprios documentos (PCNs e BNCC) integramos à análise, os resultados encontrados em pesquisas brasileiras que foram realizadas sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e diversidade de gênero, na literatura infantojuvenil. Cruzar as informações contidas nesses documentos nos auxiliou quanto à percepção dada ao tratamento das relações socioafetivas, de gênero e sexualidade nos documentos curriculares, bem como seus significados sociais.

Assim, iniciamos um levantamento bibliográfico das obras literárias contidas no acervo cedido pelo PNBE entre os anos de 2006 a 2013, além da

realização de entrevistas remotas<sup>1</sup> com professoras e professores dos anos finais das escolas públicas do município de Santa Cruz Cabrália-BA, em virtude da necessidade de averiguar quais obras literárias selecionadas para esse público, de fato, estavam nas escolas.

Embora o recorte temporal dos acervos do PNBE pareça extenso, observamos que não foram distribuídos anualmente livros literários para os anos finais do ensino fundamental. Um estudo exploratório realizado nos meses de setembro e outubro de 2019 apontou a distribuição literária nos seguintes anos: 1998, 2003, 2006, 2009, 2011 e 2013. No entanto, há uma notável carência das listas de obras selecionadas pelo Programa, nos *sites* oficiais do Ministério da Educação, anterior a 2004. Desse modo, utilizamos as listas de obras e os critérios de avaliação inseridos nos Editais posteriores a 2004, para junto com outros dados levantados, realizar a primeira fase da análise. Foram consideradas, portanto, apenas as literaturas distribuídas aos jovens das escolas públicas brasileiras entre os anos de 2006 e 2013.

O levantamento realizado a partir das listas de obras selecionadas, bem como dos Editais de Convocação para inscrição das literaturas a serem distribuídas às escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2006 e 2013, revelou um quantitativo de 855 títulos, que foram distribuídos para os estudantes. Entretanto, ao analisar os títulos e resumos dessas literaturas, verificamos que 30 delas trazem narrativas e personagens, que nos possibilitaram realizar as análises sobre as representações de gênero e diversidade sexual.

No segundo semestre de 2020, ao finalizarmos o processo de levantamento dos acervos do PNBE e análise das obras literárias selecionadas para este estudo, o governo federal resolveu, oficialmente, após encerramento do PNBE em 2014, voltar a distribuir literaturas para os anos finais, mas agora por meio do PNLD Literário. Diante disso, resolvemos integrar as literaturas distribuídas pelo PNLD, mais especificamente, o levantamento e análise de 10

---

<sup>1</sup> A princípio, a investigação da existência das obras literárias nas escolas municipais seria realizada por meio de visitas *in loco* nas escolas. Contudo, em virtude da pandemia da COVID-19, não foi possível realizá-las. Desse modo, a fim de cumprir com os objetivos preconizados nesta pesquisa, entrevistamos remotamente professoras/es de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas municipais para os anos finais do ensino fundamental e utilizam as referidas literaturas nas suas atividades.

obras aprovadas para os jovens das escolas públicas brasileiras. Tivemos o cuidado, nesta fase do estudo, de verificar quais mudanças ocorreram na avaliação, seleção e indicação de literaturas em 2020, e realizar um comparativo entre os acervos do PNBE 2006-2013 e PNLD 2020 quanto à inclusão da diversidade de gêneros e sexualidades nas literaturas selecionadas.

Por fim, com base nas análises bibliográficas já realizadas, sentimos a necessidade de efetuar um levantamento de obras literárias contemporâneas com autorias e personagens LGBTQIA+ para o público juvenil, como uma forma de, no futuro, poder auxiliar professores e professoras que desejam trabalhar com textos literários inclusivos quanto à temática em questão, estimulando-os a fazer uso dessas literaturas no desenvolvimento da criticidade, do respeito às diferenças e das liberdades substantivas. Intentando contribuir com os/as educadores/as quanto às possibilidades de exploração, em sala de aula, das literaturas contemporâneas LGBTQIA+ abordadas neste estudo, servimo-nos de uma proposta de ensino sobre a leitura literária na escola básica, a fim de sugerir a *formação de uma comunidade de leitores* que, como toda comunidade, reconheça os vínculos que unem seus membros no tempo e no espaço, dentro e fora dos muros da escola.

Entre as perspectivas teóricas que fundamentaram esta pesquisa, têm essencial contribuição os estudos pós-críticos de Tomaz Tadeu da Silva (2010), para quem o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Num cenário pós-crítico torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos, de categorias psicológicas ou de grades curriculares e lista de conteúdos. Silva nos convida a alforriar nossa imaginação e pensar o currículo por meio de outras metáforas, para vê-lo de outras perspectivas que não se restrinjam àquelas que nos foram herdadas pelas categorias da tradição. A finalidade do currículo pós-crítico é o inverso do currículo tradicional – este “naturaliza” os fatos, enquanto aquele impulsiona a duvidar de atitudes e comportamentos considerados “naturais”.

Sobre a literatura e sua relação com a diversidade de gênero e sexualidade, adotamos a perspectiva de Trevisan (2018) acerca da historicidade da homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade, estabelecendo um diálogo com vários campos do conhecimento, expressões da nossa cultura, a exemplo da literatura. Outra contribuição significativa sobre a discussão da

literatura e a temática da diversidade de gênero e sexualidade na literatura infantojuvenil são os estudos de Lucia Facco (2009), que articulam educação, literatura e homossexualidade. A autora se propõe analisar o processo de manipulação política contido na manutenção de velhos e ultrapassados currículos escolares, bem como investigar em que medida os textos literários trabalhados pelos educadores nas salas de aula podem contribuir para a formação de “estudantes pensantes”.

A concepção de letramento literário de Cosson (2014) norteou nossa proposta sobre o ensino da leitura literária nas escolas. Cosson compreende a necessidade de reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico, por meio da formação uma *comunidade de leitores* na escola, vislumbrando como finalidade última, o potencial dessa formação como dispositivo que extrapola o espaço escolar, e se estende nos demais espaços e domínios da vida social.

Acompanhando esse *corpus* teórico-metodológico, temos os estudos de Butler (2017), para quem o gênero é uma construção social. Butler questiona o mundo falocêntrico, o discurso biologizante sobre a fixidez das identidades, defendendo que elas podem ser significadas e ressignificadas ao longo da vida e que a heterossexualidade é um discurso político, um jogo para manter a heteronormatividade no poder, e exclui tudo aquilo que não se encaixa nesse discurso.

Outra importante contribuição para a pesquisa vem da preocupação de Foucault (1979) em compreender mais profundamente o funcionamento das relações de poder na nossa sociedade, com olhares voltados para fenômenos cotidianos que nos auxiliam a pensar nas relações de poder, normalmente expressas por binarismos que envolvem a construção dos currículos, a exemplo das relações homem/mulher, professor/aluno, etc. Além disso, os últimos pensamentos foucaultianos (1978-1984) trazem aportes fundamentais para pensarmos as representatividades e resistências de gêneros e sexualidades nas literaturas contemporâneas, especialmente, porque destacam o papel do indivíduo e das coletividades nas lutas de transformação das estruturas de poder vigentes.

Bento (2011) também nos auxilia no sentido de pensar nos limites das instituições sociais em lidar com sujeitos que fogem às normas de gênero. A autora

se detém, principalmente, nas respostas que a escola tem dado aos/às estudantes que apresentam performances de gênero que foge ao considerado “normal”.

Outro subsídio teórico importante para conceituar e problematizar o *queer*, vem dos estudos de Lauretis (2010). E para pensar numa proposta de uma escola *queer*stionadora, a partir de uma pedagogia *queer*, as contribuições de Louro (2000).

Ainda que não se discuta a respeito da diversidade de gênero e sexualidade, de maneira aberta na escola, elas estão presentes no cotidiano dos alunos, nos diálogos e na demarcação dos espaços físicos dessa instituição, a exemplo de banheiros, filas, esportes separados por sexo (feminino/masculino) e brincadeiras, colaborando com a manutenção da visão de sujeitas/os que possuem identidades fixas e pertencentes à lógica cisheteronormativa de sociabilidade.

A relevância desta pesquisa se deu por acreditarmos que a educação literária tem a capacidade de reverter toda essa lógica de hierarquia social, estimulando-nos a repensar pretensas “verdades” sobre as sexualidades e os gêneros que nos foram impostas e transmitidas desde cedo, tanto pelos pais quanto pela própria cultura escolar. A literatura nos auxilia a compreender a realidade do “outro” e desconstruir práticas discriminatórias como a LGBTfobia, o machismo e a misoginia, colaborando com a transformação social e a construção de uma cultura mais democrática, ética e de valorização das diversidades.

## 1.1 Contextualizando a virada de direitos sobre gênero e sexualidade

Mesmo com tantas limitações, não há como negar os resultados expressivos, nas últimas décadas, no tocante à conquista de direitos em prol da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. Na metade do século XX, dois processos se desenvolveram paralelamente: o primeiro se referiu à separação entre orientação do desejo sexual e identidade de gênero; e o segundo, teve relação com o processo de remoção da homossexualidade e, recentemente, da transexualidade<sup>2</sup> dos manuais e classificações internacionais de

---

<sup>2</sup> Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Por exemplo, uma mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem (JESUS, 2012, p. 15).

diagnósticos e de doenças. O dia 17 de maio – Dia Internacional contra a Homofobia –, relembra a data em que, no ano de 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou e oficializou a retirada do termo “Homossexualismo” da Classificação Internacional de Doenças (CID), e declarou oficialmente que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio”. Desse modo, a criação da categoria “Homossexual” e sua identificação como uma “condição” estavam ligadas às necessidades dos movimentos que, na Europa no final do século XIX, procuravam enfrentar leis que consideravam crime as relações homossexuais entre pessoas do mesmo sexo (FACCHINI, 2018).

No Brasil, obteve-se o reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da união de pessoas do mesmo sexo, garantindo aos casais homossexuais direitos até então restritos apenas a casais heterossexuais, bem como a decisão do STF, em junho de 2019, que considerou crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Quanto aos progressos relacionados à discriminação de gênero e violência contra a mulher, o “Disque Denúncia Nacional da Central de Atendimento à Mulher” – o Ligue 180 – é um dos exemplos. Lançado em março de 2014, tem a função de receber, tratar e encaminhar denúncias de todas as formas de violência cometidas contra mulheres, aos órgãos competentes da Segurança Pública e aos Ministérios Públicos de cada unidade da Federação. Outro marco na conquista de direitos para as mulheres foi a promulgação da Lei 11.340, Lei Maria da Penha sancionada em agosto de 2006, visando proteger a mulher da violência doméstica e familiar. Vale ressaltar que a lei serve para todas as pessoas que se identificam com o sexo feminino, heterossexuais e homossexuais, contemplando, inclusive, as mulheres transexuais. Em 2018, a Lei da Importunação Sexual (13.718/2018) entrou em vigor, e definiu como crime a realização de ato libidinoso na presença de alguém e sem seu consentimento, como toques inapropriados ou beijos “roubados”, por exemplo. Há, ainda, a Lei da Cota Eleitoral de Gênero (9.504/97), que estabeleceu a obrigatoriedade de partidos preencherem o mínimo de 30% com candidatas do gênero feminino.

Entretanto, para garantir a equidade entre homens e mulheres e o respeito à diversidade sexual é fundamental que, para além de leis, haja mudança de pensamentos e práticas. Se observarmos a história social brasileira, temos bem



marcado a sua forma dentro de uma organização patriarcal, conservadora e heteronormativa. Essa organização é parte de um contrato social que não é igual para todos e todas. Nele, as mulheres não são consideradas indivíduos de direitos nos mesmos termos que os homens. Por muito tempo, foram consideradas propriedades de seus pais, maridos e irmãos. Culturalmente, reservou-se a elas, estritamente a esfera doméstica e o papel de mãe, função intrínseca, natural e inevitavelmente ligada à condição de ser mulher. No geral, esses aspectos prescrevem rígidos modelos de gênero que inspiram representações e práticas sociais desiguais e excludentes. A escola foi cooptada por esses aparelhamentos, e isso se reflete, ainda hoje, no currículo, nos livros didáticos e também literários. Para alterar essa realidade social, as mulheres marcaram época na luta contra os efeitos do patriarcado, a hierarquia de gênero e a sujeição política. Hoje, em um projeto emancipatório mais amplo, as lutas feministas contra a injustiça de gênero interseccionam-se contra o racismo, a LGBTfobia e a dominação de classes, uma vez que a resistência feminista não deve ser reduzida à discriminação fundamentada no sexo. É baseado nesse entendimento que a escritora, feminista e ativista norte-americana Audre Lorde (1984) assevera: “Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”. Assim como o sexismo, o racismo, a homofobia e a transfobia são manifestações arbitrárias que objetivam qualificar o outro como inferior.

As escolas têm um papel preponderante na elucidação desses temas e na formação crítica dos jovens. A inclusão dessas questões no currículo, de forma objetiva, seria fundamental para tratarmos naturalmente as diversidades de gênero e sexualidade e, dessa forma, combater a discriminação e a violência. Todavia, o que percebemos, a partir dos parâmetros e normativas que orientam o currículo, é que os temas gênero e diversidade sexual são citados de forma superficial ou não aparecem, deixando a cargo do professor a escolha individual para tratar, ou não, da questão.

## 2. CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

### 2.1 PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – uma coletânea de documentos que abordam assuntos voltados a todas as áreas do ensino, com o objetivo de apoiar as discussões pedagógicas na elaboração de projetos, enfim, na reflexão das práticas educativas –, abordavam como Tema Transversal, a Orientação Sexual:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/ AIDS (BRASIL, volume 8, 1997, p. 34).

A sexualidade aparece nesse documento, de forma generalizada, tendo como eixos norteadores de discussão o corpo humano, as DST/AIDS e as relações de gênero ligadas, exclusivamente, aos comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Ao analisar o capítulo referente à Orientação Sexual, percebemos uma recorrente repetição da sigla AIDS, enquanto o termo “homossexualidade” surge de forma breve quando o documento PCN – Orientação Sexual afirma que a partir da 5ª série, a Orientação Sexual já comporta uma sistematização e espaço específico para tratar de temas como a homossexualidade, além, de prostituição, pornografia, virgindade e aborto (BRASIL, 1998, p. 308). O termo homossexualidade surge ao lado de temas tidos como polêmicos, estigmatizados e negativizados na nossa sociedade. Neste sentido, o discurso posto nos PCNs segue construindo redes de significados, que filosoficamente nos remetem ao que chamamos aqui de “oposições binárias” como homem/mulher, feminino/ masculino, verdade/erro, natureza/cultura, heterossexual/homossexual, mente/ corpo, e assim por diante – conceitos que recorrentemente têm alicerçado o pensamento ocidental. É preciso, como nos

diria Derrida (1972), “desconstruir” por meio de um deslocamento das oposições para além da dicotomia dualista, que é sempre hierárquica e violenta porque representa algum princípio ou ideal de presença superior, ao passo que “o outro” é tido como inferior e subordinado. Essa pseudoestabilidade, que aparentemente está posta por meio dessas hierarquias binárias, “é sempre uma supressão de algum “outro” – do que quer que seja banido para o lado “errado” do binário” (DERRIDA, 1972, p. 41).

Percebe-se que há uma preocupação, no ano de 1998, em estimular a escola a abordar – na órbita da Sexualidade – maciçamente a problemática da AIDS. Vale lembrar que entre 1982 e 1989 foram registradas 148.206 mortes, em adultos, por AIDS no Brasil (REIS et al., 2007). A doença foi veiculada, em princípio, como a “peste gay”, que culminou em discriminação e violência física contra travestis e homossexuais. A temporada de caça aos homossexuais estava aberta publicamente: “A solução para acabar com a AIDS é a erradicação dos transmissores da peste gay”, e “Matar veados não é homicídio, é caçada...” “Mantenha Salvador Limpa: mate uma bicha todo dia” Essas frases foram empregadas pelo jornalista José Augusto Berbet, no Jornal *A Tarde* de 1985 em sua campanha de incitação ao ódio e ao extermínio de homossexuais. (COLAÇO, 2012).

Helal Filho e Salles (2019) apresentam várias reportagens divulgadas na imprensa, desde os anos 1990, que revelam a violência da homofobia no Brasil:

Em São Paulo, 15 travestis morrem com tiros na cabeça. (Jornal O Globo, 21/03/1993);

*Skinheads* espancam e matam em São Paulo – adestrador de cães foi atacado em reduto de homossexuais. (Jornal O País, 07/02/2000);

Gangs agridem homossexuais em Ipanema. (Jornal Rio, 27/02/2003);

Violência contra homossexuais faz uma vítima há cada cinco dias no Rio. (Jornal Grande Rio, 1992)

No contexto dos anos 1990, a disseminação da AIDS era acompanhada pela propagação das notícias de casos da doença no país: celebridades conhecidas do público foram apontadas como possíveis portadores do vírus HIV e vieram a óbito, ainda jovens: Cazuza, Renato Russo, Freddie Mercury, Lauro

Corona, entre outros. Segundo Trevisan (2018), grande parte do pânico provocado pela AIDS teve a ver com suas possibilidades de revelar uma orientação sexual que era facilmente escondida por meio do cumprimento de papéis sociais, como o casamento e a paternidade/maternidade. Entretanto, o próprio vírus HIV acabou atestando que a doença não se restringia ao “gueto homossexual”: para o vírus pouco importava a direção do desejo sexual, mas o contato ocorrido entre quaisquer indivíduos.

Essa conjuntura justificava não somente a excessiva ocorrência da palavra AIDS, como também a reduzida, quase invisível menção do termo homossexual no documento que serviria de parâmetro para a construção dos currículos, transcorrendo apenas pelo viés da tolerância às diferenças, sem estimular práticas efetivas que levassem à problematização da heterossexualidade como “norma” e mudanças de comportamento frente às discriminações. Sobre a diversidade no currículo escolar, Silva vai dizer que:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2010, p.128).

Percebe-se, no currículo, a prevalência da ideologia de um regime de dominação e exploração de mulheres, por meio de uma sociedade cisheteropatriarcal, e de racismo estrutural. Dessa forma, o currículo também se apresenta como um espaço de poder, de autoridade e de disputas ideológicas.

Os parâmetros conduziam ao que era importante reproduzir na escola com relação ao corpo humano e à sexualidade: a AIDS mata, portanto, o sexo deve ser controlado; os homossexuais, as prostitutas devem permanecer invisíveis ou marcados pelo estigma da perversão e da anormalidade, e o aborto por ser proibido legalmente também permanece não tocado. Balizando nossas reflexões a partir do pensamento teórico de Silva (2010), podemos ponderar que quando privilegiamos um conceito no ambiente escolar, ou destacamos uma identidade quando há inúmeras possibilidades, estamos envolvidos em relações ideológicas,

de poder, entre outras, nas quais nenhuma escolha é neutra. Nesse sentido, quais interesses, por exemplo, estão ocultos quando são escolhidas e indicadas algumas obras literárias, em detrimento de outras, para compor o acervo das bibliotecas da escola? Por que determinados conhecimentos e suas temáticas são inseridos no currículo, e não outros?

Quanto às “Relações de Gênero”, o que se percebe é, também, uma preocupação em expor tão somente as diferenças biológicas tidas socioculturalmente como naturais, sem discutir as consequências da padronização desses gêneros na prática, isto é, a polarização entre homem/mulher, feminino/masculino como única possibilidade de existência. É preciso ver o que é tido por feminino para além da mulher e, conseqüentemente, para além da diferença sexual homem-mulher. Isto requer uma ruptura com a distinção polar/binária e a abertura a uma pluralidade de sexualidades.

Segundo os PCNs, espera-se que o aluno considere a diferença de atribuições e expectativas em relação ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem e note as transformações dessas atribuições ao longo da história (BRASIL, *Orientação Sexual*, p. 322, 1998).

Hoje, as questões de gênero na escola abordam as discrepâncias de direitos entre homens e mulheres no tocante a políticas salariais, acesso à educação, ao campo do trabalho. Todavia, a questão da diversidade de gênero e sexualidade vai além desta abordagem. Discute-se, por exemplo, o efeito de gênero estabelecido, reiteradas vezes, por meio da linguagem, dos gestos e dos movimentos que criam uma normatização de gênero permanente, definindo o que é ser homem e o que é ser mulher, inviabilizando e marginalizando todos aqueles que não se encaixam nesse padrão cisheteropatriarcal, aqueles considerados “desviantes”.

Berenice Bento (2011) tem se preocupado em problematizar os limites das instituições sociais em lidar com sujeitos que fogem às normas de gênero. A autora se detém, principalmente, nas respostas que as escolas têm dado aos/às estudantes que apresentam performances de gênero que escapam ao considerado normal:

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitado falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

A autora defende que só quando entendemos os processos de produção das identidades de gênero marcadas por violências, compreendemos a homofobia como “uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar” (BENTO, 2011, p. 556).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou, em 2010, um conjunto de Diretrizes Curriculares, com o aporte de técnicos do Ministério da Educação, representantes dos conselhos estaduais e municipais, especialistas, pesquisadores, representantes dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, com o objetivo de construir um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O documento sistematiza os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidas na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e demais dispositivos. Sua análise possibilita perceber que, embora traga um discurso mais amplo para as questões da diferença, ao incluir a educação para o campo, a educação especial, indígena e quilombola, ainda silencia as questões de gênero e sexualidade, tratando-as de forma concisa, não desenvolvendo a temática como faz nas demais questões.

As temáticas relacionadas à igualdade de gênero não foram sequer citadas no Plano Nacional de Educação (PNE) após pressão de grupos conservadores, constituídos por diferentes segmentos religiosos, com o argumento de se tratar de medidas que destruiriam a “família tradicional brasileira”. De forma específica,

lideranças políticas da bancada evangélica defendem que tratar dessas questões na escola, contribuiria com a confusão sobre a orientação sexual das crianças e adolescentes, levando-as à homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Muitos Planos Municipais de Educação (PME) seguiram o mesmo padrão, isto é, tiveram o termo “gênero” excluído do documento: o que não desautoriza os educadores de promoverem o diálogo sobre a diversidade de gênero nas escolas. Sobre o assunto, em 2015, o *De Olho nos Planos* – uma iniciativa que busca ampliar e pluralizar o debate público sobre a participação de todos na construção, revisão e monitoramento dos Planos de Educação, em parceria com a ABGLT, e apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Governo Federal –, buscou reforçar a importância da abordagem do tema convidando a sociedade civil, educadores, e pesquisadores para compartilhar e aderir à campanha: “Planos de Educação: Igualdade de gênero, SIM! Discriminação, Não!” Na ocasião, o Programa confeccionou, inclusive, materiais de divulgação e de apoio como o folheto “Pelo direito à igualdade de gênero na escola” que trazia os subtítulos, “Por que a Escola deve abordar gênero, raça e sexualidade?”, “Você tem direito de fazer esse debate na Escola!”, “Ser religiosa(o) não é ser fundamentalista”, “O que fazer, se você ou sua escola for ameaçada?”

Por ser o direito à educação para igualdade de gênero, raça e orientação sexual e identidade de gênero um direito fundamental assegurado na Constituição e nos tratados internacionais de direitos humanos, ele não pode ser limitado por leis comuns e complementares aprovadas nos municípios e nos estados, como os planos de educação, muito menos por orientações de órgãos públicos. Toda tentativa de limitar esse direito é, portanto, é inconstitucional porque viola os princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da não discriminação, da qualidade do ensino e da liberdade de aprender e ensinar com respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero da população brasileira. Denuncie qualquer tentativa de limitação a esses direitos constitucionais! Não fique calada! Não fique calado! (BRASIL, *Pelo direito à igualdade de gênero na escola*, 2016).

O momento em que o tema gênero e sexualidade foi trazido para o debate no âmbito educacional, com foco em ações mais contundentes, corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, em 2003, e finda em 2016 com o *impeachment* da

presidenta Dilma Vana Rousseff. Assim que foi empossado, em 2003, o então presidente Lula deu à Secretaria de Direitos Humanos o *status* de Ministério. Essa medida abriu precedente para algo inédito na história do país: espaço à defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil. Mesmo com grandes pressões da ala conservadora, diversas conquistas aconteceram e a pauta continuou a avançar no Governo Dilma Rousseff. Além da elevação da Secretaria de Direitos Humanos a Ministério, foram realizadas: a criação do programa “Brasil sem homofobia”; o fortalecimento do “Conselho Nacional de combate à Discriminação e promoção dos Direitos LGBT”<sup>3</sup> passando a contar com a participação de membros da população LGBT; a sanção da Lei Maria da Penha em 2006; a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT; a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT que inseriu diversas ações de valorização LGBT, seja por renda, escolarização, educação, acesso à saúde, como por identidade de gênero e prevenção à violência homofóbica; a elaboração do 1º Relatório a respeito da violência homofóbica no país. Após a publicação do relatório pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, as denúncias contra violência homofóbica aumentaram em 116% em um ano. Em 2013, o SUS começa a contemplar o atendimento completo para travestis, transexuais e transgêneros como terapia hormonal e cirurgias (HOFFMANN, 2016):

Mesmo com o permanente atropelo nos seus serviços, o próprio Sistema Único de Saúde assumiu iniciativas importantes voltadas à comunidade LGBT. Ocorreu assim com a cirurgia de resignação sexual de homem para mulher, desde 2008, e de mulher para homem, desde 2013. Como parte do tratamento, o SUS também passou a disponibilizar acompanhamento ambulatorial com equipe que incluía psicólogos. Em 2011, a primeira brasileira a passar pela operação de mudança de sexo paga pelo SUS foi Xande dos Santos, que já havia sido presidente da Associação da Parada do Orgulho LGBT. A partir do crescimento da consciência política do segmento LGBT, gerou-se um círculo virtuoso que levou à maior compreensão de pertencimento sobre seus corpos, seu desejo e sua voz. A crescente autonomia por parte da comunidade resultou na elaboração de novos instrumentos para ocupar seu espaço

---

<sup>3</sup> Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Eventualmente algumas pessoas utilizam a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/*queer*. No Chile é comum se utilizar TLGB; em Portugal também se tem utilizado LGBTTTQI, incluindo pessoas *queer* e intersexuais. Nos Estados Unidos, se encontram referências a LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais e Assexuados) (JESUS, 2012).



dentro da sociedade democrática. Mais mobilizada, a população LGBT produziu iniciativas de diferentes tipos, várias origens e diversos objetivos (TREVISAN, 2018, p. 541).

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) permitiu o uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares de ensino básico, na rede pública. A resolução elaborada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em setembro de 2017, foi aprovada por unanimidade.

Percebemos que a temática vinha sendo bastante debatida, e ações contundentes sendo tomadas com a finalidade de reconhecer a importância de políticas públicas para mulheres e LGBTQIA+, entretanto, os documentos norteadores dos currículos escolares caminhavam na contramão, silenciando e invisibilizando as questões de gênero e diversidade sexual. Portanto, nos questionamos como um país, que mais mata LGBTQIA+ e encontra-se na quinta posição de país que mais mata mulheres no mundo, pode se furtar de aprovar normativas que promovam a problematização dessas realidades nas escolas?

## **2.2 BNCC sancionada: como a questão de gênero e sexualidade é abordada?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diferente dos PCNs que serviriam apenas de parâmetro, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Deverá ser aplicado à Educação Básica, conforme define o parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver no percurso escolar.

As primeiras discussões sobre a implementação da BNCC estavam ocorrendo, e as questões que envolviam o direito à educação no Brasil estavam em debate. Um momento de incertezas no campo político e econômico e de reformas que, em uma análise global alteravam de forma significativa a amplitude do direito à educação – com impactos fundamentais na condição de Estados e Municípios –, descumpriam as suas responsabilidades constitucionais com relação ao direito à educação, a exemplo da aprovação da PEC que limitava por

vinte anos os gastos públicos. A divulgação da primeira versão da BNCC se dá nesse contexto político, cujas disputas se exaltam e culminam no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016). Paralelo a esse cenário político dá-se prosseguimento às políticas curriculares, em que se discute a disposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira.

Aprovada em dezembro de 2017, a BNCC foi motivo de intensos debates nos últimos três anos. Inicialmente, a proposta no PNE era servir como um documento norteador, estabelecendo os objetivos de aprendizagem de todas (os) as (os) estudantes da Educação Básica no Brasil. Para tanto, o texto deveria passar pelos órgãos do Legislativo e Executivo federal, mas, sobretudo, ser construído de forma democrática, considerando os interesses de diferentes grupos que compõem o campo educacional.

Entre outras críticas sobre o processo de construção do texto, um ponto rendeu muitos embates – o respeito à diversidade de gênero e sexualidade. Com o argumento de que o tema criou muitas ambiguidades, já desde o PNE, o Ministério da Educação resolveu excluir os termos “Gênero” e “Orientação Sexual” da 3ª versão. Na ocasião, o Conselho Nacional de Educação respeitou a decisão, comprometendo-se a, posteriormente, produzir um documento com orientações normativas sobre as temáticas. Entretanto, a promessa não foi cumprida até o momento. Com a não menção explícita dos termos espalhou-se a ideia de que os temas não estariam contemplados na base e, portanto, não poderiam ser abordados em sala de aula (DAHER; BANDEIRA, 2018).

Sendo assim, o programa *De olho nos Planos* considerou as contribuições feitas durante esse percurso final, e levou aos especialistas em educação e direito a tarefa de esclarecer a questão. Conforme apuração, das 235 contribuições enviadas por escrito à 3ª versão da Base, 75 delas mencionam explicitamente “gênero” e/ou “orientação sexual”, sendo 23 contribuições contrárias, e 51 favoráveis à inclusão dos temas. Com relação às contrárias, suas argumentações, como já dito anteriormente, são: que os conteúdos provocariam uma crise de identidade e assujeitamento, podendo afetar a família e a integridade moral e intelectual dos jovens; que a teoria de que o gênero é socialmente construído, não possui embasamento; que a temática já teria sido excluída do PNE; e que, sendo

a Base uma deliberação oriunda do Plano, a inclusão dos temas contestava a determinação do Congresso Nacional (DAHER; BANDEIRA, 2018).

Entre as contribuições favoráveis à inclusão das temáticas, segundo o observatório do PNE, o setor acadêmico é o maior e o mais participativo. O principal motivo desse campo para o abarcamento dos temas é que debatê-los na educação seria uma ação eficaz no combate às discriminações, bem como na ampliação do respeito aos Direitos Humanos, com o intuito de construir uma sociedade mais justa e equânime.

A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC contrasta com o resultado da pesquisa realizada em 2017, pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), encomendada pela ONG Católicas pelo Direito de Decidir (CDD)<sup>4</sup>. De acordo com uma pesquisa recomendada por esta ONG ao Ibope, 68% da população brasileira concorda que se discuta sobre gênero e sexualidade na escola. Se esse número considerar os que concordam parcialmente, o percentual aumenta para 84% do total. O assunto sexualidade, também recebe a aprovação de 54% dos entrevistados que, se somados às adesões parciais, tornam-se 62% a aprovar. Somente 9% acredita que não deveria ter aulas de educação sexual nas escolas. A coordenadora da CDD, psicóloga e mestra em ciência da religião, Rosângela Talib, declarava sobre os resultados mencionados:

A gente tem uma sociedade bastante conservadora, na representação, mas o que se vê na pesquisa é o contrário – a maioria da população acha que as crianças devem ter informações sobre o exercício da sua sexualidade, sobre uso de anticoncepcionais, sobre a violência contra a mulher e sobre a questão LGBT. E o que é apresentado pelos nossos representantes é uma visão retrógrada e contrária a tudo isso. A gente vê que a população avança, e no Congresso não se consegue pautar esses temas (NORONHA, *Educação sexual continua sendo alvo de preconceitos e fake news no Brasil*, 2018)

Se considerarmos as pesquisas do Ibope, acima referidas, podemos apreender a ideia de que a sociedade não quer, ou que ela defende que não seja

---

<sup>4</sup> Fundada em 08 de março de 1993, a CDD é uma organização autônoma de pessoas católicas e feministas. A ONG apoia-se na prática de teorias feministas para promover mudanças na sociedade, especialmente nos padrões culturais e religiosos, trabalhando pela igualdade nas relações de gênero na sociedade, e em particular no âmbito das religiões.

permitido tratar desses temas na escola, é, portanto, equivocada. É mais uma manobra das fileiras conservadoras para evitar o debate e, violentamente, banir e silenciar aqueles transformados em “outros”, insistindo em um discurso classificatório que veda a abertura para uma pluralidade de sexualidades.

Além disso, dois pontos devem ser considerados. Primeiro, que a BNCC é um documento criado para direcionar o ensino das escolas brasileiras. Não deve ser considerado um documento posto e acabado. Ela funciona como um norte aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, mas, em hipótese alguma, podem ser ignoradas as inquietações e particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia, aspectos sociais e regionais. Ou seja, cada município tem autonomia de construir ou revisar seu currículo, utilizando estratégias que julgam adequadas com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em sintonia com a BNCC. Segundo, muito embora a BNCC tenha sido homologada com o apagamento dos termos “Gênero” e “Orientação Sexual”, a diversidade continua presente nas habilidades e competências da BNCC. Vejamos:

Competência 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.

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 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, *Base Nacional Comum. Movimento pela Base Nacional Comum*, 2017, grifos nossos).

Uma pesquisa realizada pelo Ibope, em 2004, reforça a relevância de tratar essa temática na escola. A análise revelou que 56% dos entrevistados mudariam sua conduta com o colega de trabalho se soubesse que ele é homossexual. Um em cada cinco se afastaria e passaria a evitá-lo; 36% não contratariam um

homossexual para um cargo em sua empresa, mesmo que ele fosse o mais qualificado entre os candidatos; 45% trocariam de médico se descobrissem que ele é gay; 79% ficariam tristes se tivessem um filho/filha homossexual; 8% seriam capazes de castigá-lo; 62% dos entrevistados acham que o pai deve tentar convencer seu filho/filha a mudar de condição quando descobre que é homossexual. Anualmente, tem aumentado o número de gays assassinados no Brasil, e não estamos falando de crimes comuns, mas de crimes cuja maior motivação é o ódio contra homossexuais. Segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, nos últimos 25 anos ocorreram cerca de 2.600 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil (BRASIL, 2011, p. 28). De forma semelhante, entre os anos de 2003 e 2013, o número de mulheres negras assassinadas, vítimas de feminicídio, “cresceu 54%, ao passo que o índice de feminicídios de brancas caiu 10% no mesmo período de tempo” (WAISELFISZ, 2015, p. 30). As mulheres negras também são a maioria, quando o assunto é violência doméstica: 58,68%, segundo informações do Ligue 180 (Central de Atendimento à Mulher, 2015).

Em 2019, o Brasil registrou 141 mortes de LGBTQIA+. Esses números são monitorados diariamente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), a partir de notícias na imprensa e denúncias em redes sociais. A avaliação do GGB é de que a tendência é a dos números de 2018 (420 mortes de pessoas LGBTQIA+), se repetirem. Os três estados com mais mortes até maio de 2019, foram: São Paulo, 22 óbitos; Bahia, 14 óbitos; e Pará, 11 óbitos. A principal causa da morte é pelo uso de armas brancas (39), seguidas de mortes por armas de fogo (22), espancamento (13) e estrangulamento (8). São considerados, ainda, suicídios por motivação homofóbica: “LGBTQI+ tendem a se matar quatro vezes mais do que os heterossexuais, sendo a discriminação, a causa principal de tais mortes voluntárias” (MOTT, 2018).

A teoria do minority stress (estresse de minorias, em português) propõe que estresse sofridos de forma crônica por minorias, em decorrência de uma vida inteira de não-aceitação, rejeição, discriminação, estigma e violência, contribuem para que essa população tenha risco aumentado em sua saúde física e mental em relação ao restante das pessoas. Os estudos corroboram essa hipótese: indivíduos LGBTQI+ têm maior risco de sofrer de ansiedade e depressão, de uso abusivo de substâncias lícitas e ilícitas e também maior risco de suicídio, quando comparados com a população cis e heterossexual (BRANQUINHO, 2019).

O suicídio de jovens tem sido uma preocupação mundial. Nos EUA, é a 2ª causa principal de morte entre 10 e 24 anos. Quando se trata do público LGBTQIA+, as estatísticas são ainda mais alarmantes, em virtude do medo de ter a sexualidade revelada e sofrer todo tipo de preconceito e violência. Nessa perspectiva, vale pensar em: Quais momentos do nosso cotidiano escolar estamos contribuindo para a reprodução de modelos normativos, e conseqüentemente, para aumentar as estatísticas referidas? Quais as nossas práticas pedagógicas que reforçam modelos binários de masculinidade, feminilidade e sexualidade? Os corpos que escapam e resistem ao sistema de gênero e sexualidade impostos socialmente, são considerados anormais e excluídos socialmente. Dessa forma, a escola tem colaborado inconsciente/e ou conscientemente para que esses sujeitos se sintam, de fato, anormais?

Nosso trabalho na educação exige um posicionamento político. Cada um de nós, educadores/as, precisa enfrentar essas questões, por meio de um olhar crítico sobre a nossa própria prática e, a partir daí, criar novas formas de fazer educação, incluindo o respeito às identidades de gênero e sexualidade – dimensões próprias do ser humano. Negar tais identidades é, portanto, negar a vida à pessoa humana e sua formação para o pleno desenvolvimento da cidadania. É assim que a educação se sobressai como um campo de ação cuja responsabilidade ética é um requisito indispensável.

### **2.3 As relações de poder postas no currículo**

Percebemos, ao analisar os documentos curriculares, que as subjetividades pouco ou nada são consideradas, sobretudo, quando se trata das sexualidades dissidentes. O conhecimento tradicionalmente valorizado no currículo é o que possibilita moldar pessoas para o mercado de trabalho. Criamos máquinas! E para que esse maquinário funcione, é necessário que instituições como a escola garantam a reprodução de conceitos que promovam cada vez mais o capitalismo e sustente uma hegemonia de saber e poder. Desse modo, o currículo passa a ser o instrumento pelo qual a escola produz subjetividades, neste caso, das classes dominantes.

Em *Microfísica do Poder*, o filósofo Michel Foucault (1979) se preocupa em compreender mais profundamente o funcionamento das relações de poder na nossa sociedade. Até aquele momento, o marxismo era o principal paradigma para a compreensão dessas relações nas sociedades ocidentais. Foucault faz uma crítica ao tipo de análise marxista, uma vez que para ele, essa análise limitava as relações de poder às macroinstituições como o Estado. Na verdade, ele não nega o poder dessas macroinstituições, mas vai atentar para o fato de que para compreendermos como o poder funciona numa sociedade como a nossa, precisamos ter um olhar voltado para fenômenos menores, quase microscópicos, cotidianos, como os que acontecem na família e na escola. Ele defende que o poder não é algo que poucas pessoas detêm, mas algo que todos praticam sobre todos.

Nessa perspectiva, não há subjetividade que exista fora das relações de poder, uma vez que o poder constrói os sujeitos. Assim, o que nós somos é fruto do que fomos submetidos e experienciamos no percurso de nossas vidas. O poder e suas variações, e a vigilância em ambientes prisionais e escolares objetivavam controlar os comportamentos com o intuito de fabricar um perfil de indivíduos que pudessem ser inseridos na sociedade capitalista. Na análise foucaultiana, o corpo do indivíduo sofre com esse *micropoder* que pretende modelá-lo. Aos poucos, o corpo se torna força de trabalho por meio de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante. Na escola, essa disciplina, por exemplo, se constituiria por meio do controle da merenda, do recreio e de idas ao banheiro, horários de saída, chegadas e punições. Seria uma iniciação de controle dos corpos para o trabalho, para o futuro. Tudo com o objetivo de maximizar a produção e o capital. A disciplina vai se aperfeiçoando para tornar os corpos dóceis, controlados e heteronormativos.

Partindo desse pressuposto, o que vale a pena adquirir em termos de conhecimento é imposto aos indivíduos como se os mesmos não tivessem participação nessa construção. Eles não estão sendo consultados sobre si, nem tão pouco sobre o que gostariam de aprender, ou mesmo sobre os conhecimentos que seriam importantes adquirir considerando suas experiências e realidades.

A escola ainda se mantém como uma instituição tradicionalmente composta por estratégias disciplinares e de confinamento, como analisou Foucault em 1979. Ela contribui com seu *modus operandi*, para a reprodução das mesmas relações sociais de locais de trabalho, conventos ou seminários, alienando os sujeitos. Contudo, vale ressaltar que a passagem da modernidade para a contemporaneidade ocasionou a mudança nesse modelo de sociedade. Esta sociedade vista por Foucault como “disciplinar”, é desdobrada para um modelo de sociedade identificada por Deleuze (1992) como de “controle”. Hoje, nos encontramos num momento de transição entre um modelo e outro, da forma de um aprisionamento completo para uma espécie de controle aberto e contínuo. A chamada sociedade de controle é um passo à frente da sociedade disciplinar, mas não se deve crer que esta deixou de existir.

Para Foucault (1979), a disciplina é interiorizada por medo, julgamento e destruição. Com a falência das instituições imperialistas, os dispositivos disciplinares se tornaram limitados. A sociedade moderna produz indivíduos muito mais flexíveis, que não pertencem a nenhuma identidade e pertencem a todas. Mesmo fora do seu local de trabalho e da escola, eles permanecem governados de maneira intensa pela lógica disciplinar. Enquanto a “sociedade disciplinar” se compõe de poderes transversais que se dissimulam por meio de instituições modernas e de estratégias de disciplina e confinamento, a “sociedade de controle” é caracterizada pela invisibilidade e pelo nomadismo que se espalha com as redes de informação. Na sociedade disciplinar, o modelo do panóptico de Bentham<sup>5</sup> ilumina e domina aquele que é observado de corpo presente: *vigia e pune*. Nas sociedades de controle, a vigilância se torna virtual. A noção de confinamento deixa de ser estratégia principal, e o controle ultrapassa a fronteira entre o público e o privado. A vigilância nos nossos dias é contínua, escancarada, câmeras estão por toda parte, espalhadas nos bancos, escolas, supermercados, avenidas, ruas, prédios e elevadores. É uma espécie de reedição do panóptico. Os *realities* são eficientes exemplos dessa vigilância,

---

<sup>5</sup> O Panóptico foi um sistema de prisão circular criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Bentham estudou, segundo ele, de forma racional, o sistema penitenciário e criou um projeto no qual um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. O sistema, segundo este autor, seria aplicável a prisões, escolas, hospitais ou fábricas, para tornar mais eficiente o controle daqueles estabelecimentos. Foucault, utiliza o termo “panóptico” em sua obra *Vigiar e Punir* (1975), para tratar da sociedade disciplinar.



todos podem, bem como querem, vigiar e punir os observados por suas condutas. É uma espécie de introjeção à disciplina, de hábito à vigilância, ainda que não estejam sob a presença de uma autoridade que lhes submeta aos procedimentos de poder e saber. Desse modo, a sociedade de controle expande os degraus da sociedade disciplinar.

A escola, nessa perspectiva, é um espaço que reproduz esses dispositivos disciplinares e de controle, simultaneamente. Educamos crianças e adolescentes para obedecerem a todos esses aparelhamentos de poder, sem questioná-los. Esse fazer educação se alicerça desde a produção dos nossos currículos, projetos políticos pedagógicos, até a seleção de livros e textos que discutimos em sala de aula. Todos os estudantes são ensinados como se quisessem as mesmas coisas e fossem idênticos.

Certa vez, ouvi de uma professora que precisávamos cessar com o discurso de respeito às diferenças, porque somos todos iguais. A escola, na maior parte do tempo, ecoa esse discurso, de maneira equivocada, como se todos os alunos apresentassem os mesmos comportamentos, atitudes, respostas, e tivessem as mesmas experiências cotidianas, quando, na verdade, todos têm suas particularidades e deveriam ser respeitados na sua individualidade. Somos iguais em nossa humanidade e, por isso mesmo, totalmente diferentes. O que parece se confundir na narrativa é o direito à diferença com a igualdade de direitos. Na realidade, quando um corpo dissonante se apresenta, e sua presença foge dos padrões comportamentais entendidos como “normais”, é considerado estranho e, algumas vezes, punido com a invisibilidade e/ou exclusão.

Debater sobre os campos da diferença, sobretudo no que se refere à diversidade sexual e de gênero, não é uma postura comumente adotada pela escola. Alguns professores chegam a ser cúmplices de atitudes discriminatórias. Para Bento (2011), casos como esses, revelam os limites da escola em lidar com as diferenças:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário, sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais comportamentos de gênero são sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e

como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. (BENTO, 2011, p. 555-556)

De fato, não nasce no espaço escolar a hierarquia binária da presença, pois esta se encontra inserida na sociedade em sua totalidade, promovendo momentaneamente uma aparente estabilidade social, adquirida à custa da supressão de um “outro”, “do que quer que seja banido para o lado “errado” do binário” (DERRIDA, apud MACLURE & BURMAN, 2015, p. 367). Não por acaso, colocados em oposição temos brancos/pretos, homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, adulto/criança, ser humano/natureza, rico/pobre e tantas outras oposições binárias que indicam o poder, a autoridade e a violência postas nos estratégias sociais, quando da presença de um “outro”. A escola reproduz esses mecanismos ao forjar conceitos e comportamentos afins sobre raça, classe, gênero e sexualidade. A escola é apenas um dos espaços que reafirma essas relações binárias, na medida em que não os questiona, não reflete sobre eles e não coloca um novo discurso em pauta, ainda que a diversidade sexual e de gênero faça parte do nosso cotidiano desde tempos remotos. Historicamente, as diferenças postas em oposição nos binarismos sempre foram negadas e inferiorizadas pela lógica heteronormativa, patriarcal, racista e de classes. Uma sociedade que dita a heterossexualidade como única sexualidade válida, possível e normal.

Observa-se no texto curricular, a herança colonial no tratamento da representação racial e de classes, bem como a herança heteronormativa ao tratar sobre gênero e sexualidade. Assim como as questões étnico-raciais, as questões de gênero e sexualidade não devem ser entendidas simplesmente como um “tema transversal”, como aparece nos documentos curriculares. A sexualidade não deve ser compreendida apenas pelo viés das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) como observamos nos PCNs. A sexualidade é uma questão essencial do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os adolescentes se tornarão como seres sociais.

A questão torna-se, então, como desconstruir o texto heteronormativo do currículo. Como bem coloca Tadeu Silva (2010):

[...] como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (p. 102)

Na crítica cultural recente, não se trata de uma questão de verdade ou falsidade, mas de uma questão de representação que, por sua vez, não pode ser desligada de questões de poder. A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder. (p. 103)

O chamado aqui é para colocar em xeque categorias do senso comum: investigar aquilo que acreditamos ser normal, imutável e natural quando, na verdade, são véus que ocultam outras possibilidades.

Para que essas questões sejam tratadas na escola, é necessário que gestores e educadores tenham uma postura ética de responsabilidade para com o “outro”, isto é, para tudo que foi e ainda é silenciado, não pensado, não questionado ou privado de verdade, de presença e de existência. Neste sentido, tanto a educação quanto o espaço escolar, se destacam como o lugar onde a responsabilidade ética é um requisito fundamental (BIESTA; EGÉA-KUEHNE, 2001).

## 2.4 Escola *queer*stionadora

Os dicionários da Língua Portuguesa concordam que o termo questionar significa pôr em dúvida, contestar, entrar em discussão. Os teóricos *queer* pactuam da ideia que questionar e cruzar as estruturas binárias ocasionaria a destruição das suas instituições, e as relações hierárquicas seria uma delas, ou seja, a crença de que uma identidade é mais legítima, verdadeira, do que outra. Segundo Lauretis (2010, p. 397), o termo *queer* existe na língua inglesa há mais de quatro séculos e carregou, por todo esse tempo, significações negativas – estranho, esquisito, vulgar. No último século, após o julgamento e prisão de Oscar Wilde, a palavra *queer* foi associada com a homossexualidade, como estigma. Só nos anos 1970, com o movimento de liberação gay, a palavra, então, se tornou motivo de orgulho e marca de resistência política. Lauretis afirma que, da mesma forma que as palavras gay e lésbica, *queer* era uma contestação social, antes de ser identidade. Para ela, é possível dizer hoje que uma identidade *queer* é mais

radical que uma identidade lésbica ou gay, porque estas se tornaram mais respeitáveis e conservadoras – aspirando, por exemplo, o casamento legal – “mas também é possível afirmar que o *queer* é apenas um gesto na direção de uma vaga antinormatividade ou identidade não convencional” (LAURETIS, 2010 apud HOLLANDA, 2019, p. 399).

Em Silva (2010, p.105), temos que o termo *queer* vem sendo utilizado, historicamente, para fazer referência de modo depreciativo às pessoas homossexuais, sobretudo às do sexo masculino. No entanto, defende que *queer* também significa, e não necessariamente ligado às suas definições sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”. Na tentativa de contrariar essa conotação negativa do termo, o movimento homossexual, coloca-o em cena novamente, todavia como uma forma positiva de autoidentificação. E, considerando o significado “estranho”, funcionaria como uma declaração política que tem o intuito de complicar a questão da identidade sexual. Isto é, por meio da “estranheza”, pretende-se perturbar a “normalidade”.

Desse modo, a teoria *queer*, seguindo a trilha da teorização feminista sobre gênero, estende a hipótese da construção social para o campo da sexualidade. Por meio do conceito de gênero, a teoria feminista tinha problematizado as definições que viam as identidades masculina e feminina como biologicamente fixas e imutáveis, dependentes de características biológicas. A teoria feminista defende que nossa identidade, como homem ou como mulher, não pode ser reduzida à biologia, ou que as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico, estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Partindo desse pressuposto, a teoria *queer* argumenta que não apenas nossa identidade de gênero é socialmente construída, mas também as sexualidades:

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é uma norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, como uma anormalidade. (SILVA, 2010, p. 106)

A identidade é, ainda segundo Silva, inevitavelmente uma relação definida pelo que não sou: a minha identidade dependerá sempre da definição da identidade do outro. Certos grupos sociais impõem seus significados sobre outros. Desse modo, não existe identidade sem significação e, portanto, não existe significação sem poder. Relacionando esse entendimento à questão da identidade sexual, dizemos que a definição da heterossexualidade é absolutamente dependente da definição de seu *outro*, a homossexualidade. Porém, a teoria *queer* pretende ultrapassar a hipótese de construção da identidade, estremecendo o viés do possível, do aceitável e do risco de fixação que se corre na hipótese de construção social. Vale ressaltar que a intenção aqui não é afirmar uma teoria que dê conta de trazer todas as respostas dessas realidades, mas uma teoria que nos auxilie a pensar e compreender algumas questões. A teoria *queer* pretende abrir os espaços para o livre trânsito das identidades:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significações que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, 2010, p. 108)

A Escola *queer*stionadora, portanto, é inspirada na Pedagogia *queer*, proposta de autoras como Deborah Britzman e Guacira Lopes Louro (2000), para quem o currículo escolar deveria adotar estratégias em que os alunos seriam estimulados a questionar modelos hegemônicos, as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade, e fomentar a reflexão sobre os interesses ocultos por trás dessas concepções. Por que a heterossexualidade é a única sexualidade pensável? Por que não toleramos meninos afeminados? Por que o feminino incomoda? E mais ainda, por que o feminino em um corpo masculino incomoda mais? “Se a humanidade é dividida em homem-pênis e mulher-vagina, onde estão os homens-vaginas e as mulheres-pênis?” (BENTO, 2017, p. 125). Essa discussão estaria além da simples proposta de “respeito às diferenças”, de “tolerância”, uma vez que a complicação central não habita na condição de não suportar conviver com as outras possibilidades. Na verdade, por trás dessa cortina de tolerância, há um emaranhado de acordos sociais

que precisam ser desmascarados e que acometem vidas, em especial as de pessoas trans e travestis.

Até aqui, observamos como os textos curriculares estão impregnados de ideologias dominantes, bem como de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante, com vistas a tornar nossos corpos acomodados, controlados e conformados. A escola e o currículo reproduzem esses dispositivos de controle quando não consideram as subjetividades humanas. Mas, vale ressaltar que pais e professores podem e devem contribuir no processo de construção, revisão e questionamento do currículo.

Ao pensarmos o papel da escola em formar cidadãos críticos, nos encontramos, enquanto formadores, no lugar de sujeitos que provocam essa criticidade. Não pretendemos enumerar a quantidade de maneiras pelas quais essas provocações poderão ocorrer, entretanto, a literatura é um dos instrumentos capazes de fomentar reflexões sobre as formas de significar o mundo e as relações estabelecidas nele, auxiliando-nos a subverter o amoldamento da escola aos interesses hegemônicos.

### **3. BIBLIOTECA NA ESCOLA: rupturas ou legitimações de padrões?**

#### **3.1 PNBE: histórico, dados e objetivos**

Tendo em vista a relevância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o maior programa de distribuição gratuita de livros de literatura para as escolas públicas brasileira, diversas pesquisas científicas foram realizadas entre os anos de 2014 a 2017, considerando as várias dimensões dessa política educacional, principalmente no que se refere à quantidade e qualidade do acervo literário. Entendemos que considerar a qualidade das literaturas selecionadas que irão compor o acervo das bibliotecas públicas escolares, implica, entre outras questões, na discussão da presença/ausência de representações da diversidade de gênero e sexualidade nas literaturas distribuídas pelo Programa.

Desse modo, por meio do *site* de Catálogo de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), realizamos, em março de 2020, uma ampla busca com o objetivo de aferir quantas pesquisas foram realizadas envolvendo o PNBE, e dentre essas quais abordavam a temática da diversidade. Isso, para, num posterior filtro, buscar a diversidade sexual e de gênero nos livros literários do Programa.

O resultado dessa primeira etapa de investigação sobre as pesquisas desenvolvidas indicou que dos 186 resultados encontrados, apenas 24 abordavam o tema da “Diversidade étnico-racial no PNBE”, 07 tratavam da “Questão de gênero”, e uma pesquisa abordava a “Diversidade religiosa nos livros do PNBE. Do universo de 32 teses sobre Diversidade, apenas 01 tratava da Diversidade Sexual, ainda assim, utilizando-se de alguns exemplos das literaturas do Programa, indicadas para os anos iniciais. As demais envolviam, entre outras temáticas, “Políticas Públicas do PNBE”, “Formação do Leitor e o PNBE”, “O papel do educador na prática de letramento”, “Formação docente relacionada ao programa” etc. (BRASIL, 2016). Esses resultados, embora demonstrem um número significativo de estudos sobre o Programa, e pesquisadores interessados em analisar a ausência/presença das diversidades raciais, de gênero, das deficiências (auditivas, visuais, físicas, neurológicas, etc.) nos acervos que o

compõem, também evidenciam a escassez de pesquisas sobre a “Diversidade sexual e de gênero” nos livros literários do PNBE. Entretanto, antes de proceder com esta análise, é fundamental compreender como o programa se constituiu, quais eram seus objetivos, e investigar quais critérios foram aplicados para selecionar os livros literários que iriam fazer parte dos acervos das escolas públicas brasileiras.

Na década de 1990, a educação passou a ocupar espaço preponderante no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal, entre elas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) criado em 1997, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998.

O PNBE, objeto de análise nesta etapa do estudo, foi instituído, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de incentivar a leitura de alunos e professores das escolas públicas municipais, por meio de acervos de obras literárias, de pesquisa e referência. O Programa era executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). As obras literárias, inicialmente eram distribuídas em formato de atendimentos variados, considerando número de alunos das escolas, ora contemplando a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e educação de jovens e adultos, ora ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. A Tabela, a seguir, resume, por meio de informações numéricas, os dados sobre o programa ao longo de todo período de execução, envolvendo ano de aquisição, alunos atendidos, nível do público, escolas beneficiadas, bem como o investimento aplicado, aquisição, distribuição, controle de qualidade, etc.



**Tabela 1 – Dados programa PNBE**

<b>Ano</b>	<b>Livros distribuídos</b>	<b>Alunos beneficiados</b>	<b>Nível</b>	<b>Escolas atendidas</b>	<b>Títulos adquiridos</b>	<b>Valores</b>
1998	3.660.000	19.247.358	1ª a 8ª	20.000	215	R\$ 29.247.358,00
1999	3.924.000	14.112.285	1ª a 4ª	36.000	109	R\$ 24.727.241,00
2000	3.728.000	_____	Prof.	18.718	_____	R\$ 15.179.101,00
2001	60.923.940	8.561.639	4ª e 8ª	139.119	30	R\$ 57.638.015,60
2002	21.082.880	3.841.268	4ª	126.692	40	R\$ 19.633.632,00
2003	49.034.192	6.881.473	5ª a 8ª	192.844	234	R\$ 100.843.633,30
2005	5.918.966	16.990.819	1ª a 4ª	136.389	300	R\$ 47.268.337,00
2006	7.233.075	13.504.906	5ª a 8ª	46.700	225	R\$ 45.509.183,56
2008	8.601.932	29.284.279	Infantil/ 1ª a 4ª/ EM	229.889	143	R\$ 65.283.759,50
2009	10.869.491	55.753.311	5ª a 8ª /EM	204.903	593	R\$ 77.498.621,10
2010	18.885.190	24.723.464	1ª a 4ª EJA, EM	452.407	350	R\$ 117.655.489,70
2011	5.585.414	20.092.958	6º a 9º EM	69.003	300	R\$ 70.812.088,00
2012	10.485.353	22.305.401	Infantil/ 1ª a 4ª EJA	240.201	250	R\$ 81.797.946,11
2013	13.470.721	41.220.553	6ª a 9ª EM	337.371	225	R\$ 215.248.360,94
2014	19.394.015	269.428.864	_____	2.409.756	3.339	R\$ 959.861.997,37

Fonte: página do FNDE em Histórico e Dados Estatísticos.

De acordo com dados do *site* do FNDE, eram distribuídos às escolas o PNBE-professor, o PNBE-periódico e o PNBE-temático, acervos compostos por obras literárias de referência, de pesquisa e de outros materiais relacionados ao currículo nas diversas áreas de conhecimento da educação básica. As compras em 2000, conforme demonstra a Tabela 1, foram direcionadas apenas aos professores. Visando a formação continuada desses profissionais, foram investidos mais de R\$ 15 milhões na produção e distribuição de materiais pedagógicos e na elaboração de manuais de apoio à utilização dos acervos distribuídos. De 2001 a 2002, foi distribuída uma coleção chamada de *Literatura*

*em minha Casa*, destinadas aos alunos matriculados na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano), para compor a biblioteca de cada aluno em casa, buscando promover a leitura no âmbito familiar.

Em 2003, o PNBE desenvolveu ações que incluíam o professor, a família, e a escola distribuindo as coleções, *Literatura em minha Casa*, *Palavras da Gente*, *Biblioteca Escolar*, e que compreendiam: a distribuição de 144 títulos de ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para vinte mil escolas com maior número de alunos da 5ª à 8ª série (do 6º ao 9º); e a *Casa de leitura*, que permitiu a organização de acervos compostos por 114 títulos que formavam bibliotecas itinerantes para uso comunitário. Os livros foram entregues às prefeituras e secretarias municipais, e podiam ser usados para complementar o conjunto de obras das bibliotecas públicas e, ainda, apoiar as iniciativas de incentivo à leitura.

De 2001 a 2004 – período que marca o segundo e último mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) –, a distribuição foi feita diretamente aos estudantes. Durante esse período, existia uma comissão dirigida pelo próprio FNDE, que fazia a seleção dos títulos. A partir de 2005, o Programa voltou a distribuir livros às escolas, mas a seleção e avaliação das coleções de literatura começaram, primeiramente, a ser realizadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Após a avaliação desses profissionais, iniciava-se o processo de negociação com as editoras. Negociação concluída, o FNDE firmava contrato, informava os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras (BRASIL, 2017). Os livros chegavam às escolas com a relação e o quantitativo das obras entregues, para conferência e tombamento. Desse modo, as literaturas passavam a fazer parte do acervo da Biblioteca Escolar.

Nesse sentido, o FNDE propiciou aos autores de livros ou às editoras, por meio de um edital de convocação, a inscrição de suas obras, pleiteando que seus livros fossem analisados, escolhidos, adotados e adquiridos. Todo titular de direitos autorais poderia inscrever sua obra no PNBE, bastando que seu livro contemplasse as regras estabelecidas no edital (BRASIL, 2014). Ressalta-se o fato da equipe de seleção e avaliação das obras literárias ser formada por

mestres e doutores das universidades federais com extensa experiência de docência e atuação na área, bem como a permissão para que os próprios autores e editoras participassem do processo, permitindo, pela primeira vez na história do PNBE, que representantes da sociedade exercessem o direito de compartilhar e colaborar com o Programa.

### **3.2 Avaliação do PNBE e inquietações**

Em 2008, considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como a do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças, ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, o MEC constatou que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE não vinha cumprindo, de forma satisfatória, sua função em promover a inserção de alunos na cultura letrada. Vale ressaltar que o modelo de intervenção adotado até aquele momento privilegiava, apenas, a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos.

Dessa forma, e entendendo que uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de aquisição e distribuição de acervos, o MEC realizou, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), uma pesquisa avaliativa, do PNBE, intitulada *Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola*, com o objetivo de alcançar informações sobre o uso que vinha sendo feito dos livros encaminhados às escolas e sobre o impacto desse Programa na formação de leitores. Essa pesquisa foi desenvolvida pela Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC) e forneceu dados importantes sobre questões centrais, relacionadas às bibliotecas escolares e às práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas.

O objetivo do Ministério da Educação, ao divulgar os resultados dessa pesquisa, era o de contribuir para a reflexão de gestores e professores no que diz respeito às práticas de leitura que se desenvolvem na escola, à formação do professor e à situação do espaço físico necessário para a implantação da biblioteca escolar, de forma a integrá-la à dinâmica escolar como ambiente central

nos processos de aprendizagem e de disseminação de informação. Para tanto, era necessário não só repensar a prática de leitura desenvolvida na sala de aula como, também, o papel da biblioteca no projeto político-pedagógico das escolas, transformando-a em um espaço de convivência, de debate e de fomento à leitura,

A pesquisa informou que, segundo Wherthein – ex-presidente da Unesco no Brasil (*Jornal Correio Braziliense*, 10 abr. 2005) –, calculava-se que 73% dos livros do país estavam concentrados nas mãos de 16% da população, e que ainda, segundo dados do IBGE, 89% dos municípios não tinham bibliotecas públicas. Dados do Censo Escolar 2004 (INEP) apontavam que das 53 mil bibliotecas escolares existentes no Brasil, 46 mil, isto é, 86% encontravam-se em áreas urbanas, a maioria concentrada na rede privada. A região Sudeste possuía o maior número de bibliotecas escolares. Essas estatísticas mostraram a fatídica desigualdade regional e de distribuição de bens culturais no país (BRASIL, 2008, p. 20).

Mas o que temos de dados sobre as bibliotecas hoje? Houve ampliação desses números na última década? O Anuário Brasileiro da Educação Básica traz um amplo panorama de dados educacionais, nos auxiliando a ver a gravidade do problema que temos em diversos setores da educação. Desde que foi lançado em 2012, o Anuário tem buscado oferecer dados e informações recentes, utilizando como eixo estrutural o Plano Nacional de Educação 2014-2020, com suas 20 metas. Em 2019, o Anuário informou que apenas 45,7% das escolas públicas brasileiras possuíam bibliotecas ou salas de leituras (BRASIL, 2019). Ao analisar os recursos de infraestrutura disponíveis nas escolas, o Anuário revelou que no Ensino Fundamental apenas 48% têm bibliotecas e/ou sala de leituras, sendo 27,3% só de bibliotecas e 14,5% só sala de leituras. Esses dados foram revelados no dia 25 de junho de 2019, data em que o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº 13.005/214) completava cinco anos de sua aprovação. As estatísticas, além de confirmar a ineficiência do Estado em cumprir as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), também demonstraram que a determinação da Lei 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país – no prazo máximo de dez anos, ou seja, até 2020 –, não seria cumprida. A lei estabelecia, ainda, a obrigatoriedade de um acervo de livros, com no mínimo, um título para cada estudante.

De acordo com a *Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola* (2008), a condição dos espaços de leitura na escola era a mais diversa possível, a exemplo dos espaços mal iluminados, pequenos “depósitos de livros”, até estruturas planejadas especialmente para atender às bibliotecas. Consideramos importante que fatos sobre esses espaços sejam aqui discutidos, pois muitos dos locais destinados aos acervos eram escuros e encontravam-se fechados a chave. O cuidado das chaves era uma medida preventiva para que professores e alunos não furtassem os livros da escola (BRASIL, 2008). Assim, lamentavelmente, acervos que tinham o propósito de chegar às escolas brasileiras para incentivar a leitura de professores, estudantes e, posteriormente, às famílias, eram trancafiados e dependiam da autorização prévia da Direção das unidades escolares que, por sua vez, também definia quem tinha, ou não, o direito ao acesso e à leitura.

Essa é uma realidade que coaduna com a nossa experiência nas escolas públicas. Uma escola, em especial, arquivava os acervos do PNBE em amontoados de outros livros, dilapidados, mantidos em um local minúsculo que mal cabia uma pessoa. Escura, empoeirada, trancada a chave, para termos acesso à minúscula sala, um funcionário delegado para a função abria o local e esperava para fazer o registro da retirada. O espaço improvisado mais parecia um depósito de coisas inúteis. O sentido dado à biblioteca como um espaço de leitura, também varia. Em uma outra escola, por exemplo, que contava com uma biblioteca e ambiente de leitura, algumas vezes os alunos que “atrapalhavam” as aulas eram convidados a pagar a terrível punição de permanecer o resto do tempo lendo na biblioteca. Estes fatos, por um lado, indicam uma clara ausência de consciência do valor da leitura e do programa por parte das escolas e de seus dirigentes. Se o acervo é público, e tem que estar acessível a toda a comunidade escolar, o espaço de leitura, por sua vez, deveria significar espaço de prazer, convivência, de fomento à leitura e ao conhecimento, nunca uma alegoria da punição. Por outro lado, também há a inegável falta de investimento, por parte do Poder Público, destinado a ampliar esses espaços físicos com vistas a incluir bibliotecas e/ou salas de leituras com amplos acervos nas comunidades escolares.

### 3.3 Seleção das literaturas: editais de convocação e critérios de avaliação

Durante a existência do PNBE, os critérios de avaliação das obras literárias, inscritas para os anos finais das escolas públicas brasileiras foram publicados nos Editais de Convocação. Durante a existência do programa, esses critérios passaram por inúmeras modificações e a cada edição, aperfeiçoavam-se, ampliando critérios e deixando-os mais objetivos. Nas primeiras edições, os critérios não foram apontados nos editais, e até 2004 havia uma notável limitação na exposição dos critérios de avaliação. Ressalta-se que os documentos oficiais, tais como os editais publicados e, sobretudo, os critérios de avaliação, são peças fundamentais para a compreensão de “aspectos do sistema literário no qual circula a literatura infantojuvenil, procurando compreender o que é considerado literatura de boa qualidade nessa instância de legitimação” (FERNANDES, 2017, p. 221).

Desse modo, em virtude da importância desses documentos e da insuficiência de clareza dos critérios de avaliação nos editais que antecedem a 2004, apenas os editais e listas de obras selecionadas para os anos finais do ensino fundamental, posterior a 2004, serão considerados neste estudo. No entanto, ressaltamos que para os anos finais, a distribuição ocorreu apenas em 2006, 2009, 2011 e 2013. Fernandes (2017) atenta para o fato de que, ao analisar os critérios de seleção e avaliação postos nos editais das edições de 2006 a 2014, percebeu que os critérios são sempre relacionados à qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Entretanto, no edital do PNBE 2005, adicionou-se um quarto critério: o da *representatividade das obras*. Segundo o documento, incluir esse item era um fator importante na análise, tendo em vista a diversidade do fazer literário. Os títulos deveriam ser representativos de diferentes propostas e programas literários, desde aqueles que já firmaram uma tradição, àqueles que rompiam com esta tradição e propunham, de forma contemporânea, novos modelos e princípios para a produção literária. O critério foi retirado nos editais posteriores (BRASIL, 2004).

Os critérios de seleção determinavam que a avaliação e seleção de obras, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, tinham por objetivo proporcionar a esses educandos o acesso a textos que contribuíssem para a

“reflexão sobre a realidade de si mesmo e dos outros, desenvolvendo a percepção do jovem e ampliando suas referências estéticas, culturais e éticas” (BRASIL, 2006, p. 14). Esses critérios se repetiram nos quatro editais de convocação para seleção de obras indicadas para os jovens leitores das escolas públicas. Dentro do capítulo “Critérios de Seleção”, um subcritério – “Adequação temática” – determinava a necessidade de diversidade de temas e adaptação das obras ao jovem leitor. Esse trecho ainda solicitava que as literaturas deveriam ser isentas de preconceitos ou discriminação:

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos. Serão observadas a adequação às expectativas do público e à possibilidade de ampliá-las, assim como a ampliação das perspectivas e referências do universo juvenil por via de exploração artística do tema e da faculdade de incitar novas leituras, evitando moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. (BRASIL, 2006, p.15)

Entretanto, apenas mencionar, de forma genérica, que os textos deverão evitar *moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem* não garantia a reparação dos danos nas diversas esferas da vida sociocultural das minorias. A história e a literatura produziram, ao longo do tempo, um número significativo de representações negativas relacionadas às minorias sociais.

Ao relacionar os documentos oficiais do PNBE – editais de convocação, acervo, portarias ministeriais que expõem as literaturas selecionadas após avaliação, e/ou com as narrativas das literaturas aprovadas para os anos finais do ensino fundamental –, verificamos que as obras concordam com o discurso dos documentos curriculares, uma vez que elegem, na sua grande maioria, livros literários com personagens que perpetuam modelos hegemônicos de representação, epistemologicamente binários, tais como mulher/homem, eu/outro, heterossexual/homossexual, etc. Essa afirmativa concorda com a pesquisa de Ana Venâncio, ao analisar o PNBE 2008 e verificar que as literaturas “atuavam para apresentar padrões hierarquizados, atuando, ao mesmo tempo, no processo de estigmatização das personagens desviantes desse padrão” (VENÂNCIO, 2009, p. 10) divergindo, portanto, do que estava posto nos Critérios de Seleção dos editais do Programa:

De forma geral, apesar de algumas obras buscarem contemplar a idéia da diversidade, verificou-se manutenção de relações hierarquizadas. A representação de sociedade explicitada na amostra analisada, com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação com o real naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito, estranhamento e, conseqüentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades; para gerar e reproduzir processos de estigmatização. Assim, reafirma-se a constatação de estudos anteriores onde se defende o pressuposto de que a literatura tem recriado a realidade de forma a amenizar ou mesmo anular a diversidade/diferença, compactuando com um movimento de homogeneização da humanidade, promovendo com tal ação processos de estereotipia e estigmatização ao não propiciar a discussão de práticas preconceituosas (VENÂNCIO, 2009, p. 160).

A pesquisa de Venâncio (2009) analisou a presença de características que valorizassem a diversidade das personagens apresentados nas obras que compõem o acervo do PNBE 2008, destacando quatro categorias quase invisibilizadas nas narrativas literárias, quase uma não presença: deficiência, relações sociais, gênero e idade. A autora apontou a quase ausência de personagens deficientes e a pouca representatividade do negro e do indígena, nos livros do programa indicados para as séries iniciais do ensino fundamental. Outras pesquisas foram realizadas nessa esfera e convergem entre si, a exemplo da pesquisadora Regina Dalcastagné (2005), que analisou 1.245 personagens de 285 obras brasileiras contemporâneas, publicadas entre 1990 e 2004. A pesquisa de Dalcastagné confirma a exclusão de grupos sociais e a negação das diferenças na produção literária infantojuvenil.

É conveniente notar que, embora haja importantes pesquisas a respeito do PNBE, e algumas, como as já citadas, preocupadas em apontar a ausência da diversidade nas literaturas que circulam no chão da escola, nenhuma delas discute a ausência de autores e personagens LGBTQIA+ nas literaturas infantojuvenis. É como se esses sujeitos não existissem e, portanto, fosse natural a não representação deles na ficção. As análises realizadas pelas autoras acima, comprovam a hipótese da inexistência de negros, índios e deficientes físicos nas literaturas que adentram as escolas públicas. Todavia, reduzem a *diversidade* ou mesmo a engessam, quando não se referem e incluem nas suas análises as



*diversidades* de gênero e as sexualidades, naturalizando, neste sentido, a invisibilização e o silenciamento de lésbicas, gays, transgêneros, nessas narrativas.

A construção do saber científico, como bem aponta Harding (2012), é passível de escolhas e interesses de cada sujeito pesquisador, e isso pode ser tomado como um dispositivo de desconstrução da ciência moderna. Por um lado, uma ruptura com modelos binários de pensamento que se fizerem perpetuar na base dessa ciência. Por outro lado, como conseguiremos naturalizar as identidades de gênero e as sexualidades nas relações cotidianas, se negamos as experiências e representatividades dessas pessoas nos mais diversificados contextos sociais?

Considerando a necessidade evidente de produzirmos caminhos, soluções e políticas para que essa questão deixe de produzir opressão, violência e até morte, Berenice Bento (2017, p. 154) pondera que:

A solução mais imediata seria aceitar, por exemplo, que pessoas 'trans' pudessem fazer a cirurgia de transgenitalização, que o Estado pagasse, que pudessem mudar legalmente suas identidades de gênero (quantas vezes quisessem) que essas pessoas pudessem chegar na escola vestidas 'de menino' e performatizando a masculinidade e ninguém estranhasse. Mas essas não são ainda as soluções definitivas. Eu acho que é preciso empreender uma luta pelo fim do gênero, no sentido binário e naturalizado que vigora hoje.

Sabemos, todavia, que contribuímos, muitas vezes, com a manutenção de comportamentos discriminatórios, em torno das identidades de gênero e sexualidades, quando ocultamos a existência desses corpos e não produzimos ou/e permitimos o acesso às literaturas que dão voz às memórias dessas vidas invisibilizadas.

Defender a existência de pluralidade e inclusão nas literaturas que compõem as bibliotecas escolares, excluindo o abarcamento de autorias, personagens e narrativas que ocasionem rupturas nas perspectivas binárias homem/mulher, heterossexual/homossexual, branca/negra, é continuar reiterando o caráter excludente da sociedade brasileira.

### 3.4 A representação de gêneros e sexualidades nas literaturas infantojuvenis do PNBE, anos finais

Gênero é entendido aqui, segundo define Judith Butler (2017), como norma, mecanismo por meio dos quais são produzidas e naturalizadas as noções de masculino e feminino. Para a filósofa estadunidense, o gênero é culturalmente construído, desse modo, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. A unidade do sujeito já é, portanto, potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2017). Para ela, é a sociedade quem diz o que é ser homem e o que é ser mulher. Butler questiona o discurso sobre a fixidez das identidades, afirmando que elas podem ser significadas e ressignificadas, ao longo da vida, e que a heterossexualidade é um discurso político, um jogo para manter a heteronormatividade no poder e, assim, excluir tudo que não se encaixa nesse discurso.

Nessa direção, buscamos investigar e compreender como as obras destinadas ao público juvenil do PNBE contribuíam para desmontar conceitos e estereótipos heteronormativos construídos socioculturalmente. Nesse campo literário, há espaços, historicamente negados para autorias e narrativas de personagens LGBTQIA+? As literaturas que compõem as bibliotecas públicas das escolas brasileiras privilegiam apenas narrativas marcadas pela heterossexualidade, como predestinação e obrigação “natural” que alimenta a ideologia do amor heterossexual impregnado desde a infância por meio dos contos de fadas, filmes e propagandas?

Uma análise feita a partir dos Editais de Convocação para inscrição e seleção das obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental revelou que foram distribuídas 855 obras literárias para esse segmento entre 2006 e 2013. Vale ressaltar, que alguns títulos se repetiram durante esses anos, como é o caso de *Pode me beijar se quiser* (2006 e 2009) e *O Guarani* (2011 e 2013). Isso aconteceu, muito embora houvesse um critério que excluía a pré-inscrição de obras de literatura que já tivessem sido selecionadas anteriormente: “não poderão ser pré-inscritas obras de literatura que já tenham sido selecionadas e adquiridas nas edições do PNBE 2006 e 2009” (BRASIL, 2011, p. 2).

Inicialmente, de posse dos Editais de Convocação e das listas de obras selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola de 2006 a 2013, buscamos analisar as representatividades de gêneros e sexualidades nas autorias e coautorias das literaturas indicadas para o público dos anos finais. As listas analisadas, inseridas no *site* oficial do MEC, exibem os acervos montados, após seleção, descritos por títulos, autores e editoras respectivamente. O quadro exposto na Tabela 2, a seguir, demonstra o resultado desse levantamento:

**Tabela 2** - Autorias das obras literárias do PNBE / anos finais

Ano	Títulos	Autorias/coautorias masculinas	Autorias/coautorias femininas
2006	225	238	84
2009	300	270	129
2011	150	174	89
2013	180	234	103
<b>Total</b>	<b>855</b>	<b>916</b>	<b>405</b>

Fonte: Portal do MEC em PNBE-Editais e Acervos

A partir da Tabela 2, nota-se uma expressiva desigualdade de gênero nas autorias literárias do programa. Menos da metade das obras escolhidas são escritas por mulheres. Entre elas destacam-se grandes nomes da literatura, tais como: Rachel de Queiroz, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Ana Maria Machado e Lygia Fagundes Teles. Quando se trata de autorias/coautorias LGBTQIA+, a pesquisa revela um dado ainda mais desanimador: dos 855 títulos, apenas 12 literaturas selecionadas para os anos finais do ensino fundamental tiveram autorias/coautorias LGBTQIA+, que se resumem em Laerte, Marcos Bagno, Walcir Carrasco, Oscar Wilde e Virgínia Woolf. Entretanto, as autorias LGBTQIA+, nesse caso, não garantiram a inclusão de literaturas cujas narrativas abordassem as representações da diversidade de gêneros e sexualidades.

É necessário destacar que a ausência de publicações de autorias LGBTQIA+ nas prateleiras das livrarias e nas escolas, na maioria das vezes, não se deve à omissão dos escritores, mas à negação histórica da representatividade do público LGBTQIA+ na literatura e de suas publicações pelas editoras. Trevisan, na 4ª edição de *Devassos no paraíso – a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*, aborda o estigma do tema homoerótico na literatura. Não fossem o auxílio de amigos e os recursos próprios, não teria havido o financiamento para a publicação de suas pesquisas, lembrando que ele recebeu

duas negativas de instituições especializadas: uma sob o argumento de financiar tão somente pesquisas ligadas às mulheres, e a outra, pesquisas ligadas à universidade. Trevisan garante:

A força do estigma não arrefeceu, apesar de terem passado mais de três décadas desde a primeira edição. Durante anos, tentei em vão reeditar este livro – que parecia editorialmente apetecível, considerando a rapidez com que as três primeiras edições se esgotaram. Misteriosamente, no entanto, minhas reiteradas propostas a várias editoras, pequenas e grandes, resultavam em negativas gentis e argumentos plausíveis: “não é nossa linha editorial”; “livros volumoso demais para nossas edições”; “não temos política de lançar segundas edições” etc. Quando, logo depois, esta última editora passou a fazer sistemáticos relançamentos, tive certeza do caráter falacioso de tais argumentos, que escamoteavam os verdadeiros motivos. O leitor talvez possa adivinhar quais são eles através da explicação que me foi dada por um editor menos sutil, em 1993, para justificar sua recusa em relançar meu romance *Em nome do desejo*: “Não publico pornografia *dépassé*”. Não por coincidência, a temática desse romance também era homoerotismo – vivido na história de amor entre dois rapazinhos, num seminário para padres. Quanto a ser *dépassé*, suponho estar relacionada à existência da aids, que em tese, teria tornado toda prática homossexual ultrapassada – e mais indesejável do que nunca. Claro que tal opinião não é novidade, relativamente à minha obra, que muitas vezes tem abordado a homossexualidade, em ficção ou não. Já perdi a conta de todas as recusas que recebi, apontando para uma estigmatização às vezes mais, às vezes, menos explícita (TREVISAN, 2018, p. 21).

E de que maneira os homossexuais poderiam ser representados na ficção? A não ser em finais trágicos e sofridos, não havia outra maneira de representá-los, sob o risco de ser taxado de “fazer proselitismo homossexual” (TREVISAN, 2018).

Além da desigualdade de gênero e sexualidades nas autorias, nas literaturas do PNBE, para os anos finais, verificamos ainda, uma uniformidade racial no tocante às autorias das literaturas indicadas para os anos finais do ensino fundamental, sendo a maioria das literaturas compostas por autores e autoras brancas. Este levantamento se aproxima dos resultados encontrados em pesquisas anteriores sobre a diversidade na literatura infantojuvenil, a exemplo de Regina Dalcastagné (2005) e Venâncio (2009) para quem “o perfil do autor (a) de livros infantojuvenis ficou presentemente caracterizado como de pessoas brancas”, quando fazem referência ao PNBE 2008 (VENÂNCIO 2009, p. 112).

Após catalogar os acervos oficialmente escolhidos para os anos finais 2006-2013, trinta obras foram selecionadas a partir da análise dos títulos e sinopses das literaturas que continham narrativas e personagens que nos possibilitariam realizar estudos das representações de gêneros e diversidade sexual:

Quadro 1 – Obras literárias do PNBE para EF2: obras/autores/editora

OBRAS LITERÁRIAS DO PNBE SELECIONADAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL de 2006 a 2013		
TÍTULO	AUTORES	EDITORAS
LUANA ADOLESCENTE, LUA CRESCENTE	SILVA ORTHOF	CÓDICE
A AMBIÇÃO DE MACBETH E A MALDADE FEMININA	ARIELVALDO VIANA	CORTEZ
CABELOS DE FOGO, OLHOS DE ÁGUA	ANGELA LEITE, LINO DE ALBERGARIA	CORTEZ
NEM TUDO COMEÇA COM UM BEIJO	JORGE ARAÚJO, PEDRO SOUZA PEREIRA	CORTEZ
CHICA E JOÃO	NELSON CRUZ	COSAC & NAIFY
ANA PEDRO	MIGUEL JORGE	AGIR
LULUZINHA VAI ÀS COMPRAS	JOHN STANLEY	DEVIR
P.S. BEIJEI	ADRIANA FALCÃO, MARIANA VERÍSSIMO	RICHMOND
MENINOS, EU CONTO	RACHEL DE QUEIROZ, JORGE AMADO, ETC	RECORD
DIRCEU E MARÍLIA	NELSON CRUZ	SM
PRIMEIRAS LIÇÕES DE AMOR	ELIAS JOSÉ	SARAIVA
MALCRIADAS	MARIA JOSÉ SILVEIRA	SM
UMA HISTÓRIA DE AMOR	CARLOS HEITOR CONY	EDIURO
DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE HIPOCONDRIACO	AIDAN MACFARLANE, ANN MCPHERSON	34
PODE ME BEIJAR SE QUISER	IVAN ANGELO	SARAIVA
A BOLSA AMARELA	LYGIA BONJUNGA	AGIR
A CASA DA MADRINHA	LYGIA BONJUNGA	AGIR
MEDEIA: O AMOR LOUCO	EURÍPEDES	FTD
OS MISERÁVEIS	VICTOR HUGO/ ADAPTAÇÃO DE WALCYR CARRASCO	FTD
AUTOBIOGRAFIA DE UM SUPER-HERÓI	ALEXANDRE BARBOSA DE SOUZA	HEDRA
AS AVENTURAS DE TOM SAWYER	MARK TWAIN	MELHORAMENTOS
MINHA TIA ME CONTOU	MARINA COLASANTI	MELHORAMENTOS
SOUL LOVE: À NOITE O SOL É PERFEITO	LINDA WATERHOUSE	MELHORAMENTOS
DIÁRIO DE UM APAIXONADO: SINTOMAS DE UM BEM INCURÁVEL	FABRICIO CARPINEJAR	MERCURYO
A MEGERA DOMADA	WILLIAM SHAKESPEARE/ ADAPTAÇÃO DE FLÁVIO DE SOUZA	FTD
FITA VERDE NO CABELO	JOÃO GUIMARÃES ROSA	NOVA FRONTEIRA
CONFIDÊNCIAS, CONFUSÕES E...GAROTAS	GUSTAVO REIS	SARAIVA
TENIAGUÁ- A PRINCESA MOURA ENCANTADA	CAIO RITER	SARAIVA
MATILDA	ROALD DAHL	WMF-MARTINS FONTES
OS NOIVOS	ALESSANDRO MANZONI – ELIANA AGUIAR- UMBERTO ECO	RECORD

Fonte: Portal do MEC em PNBE-Acervos

Embora o número de obras literárias selecionadas para os anos finais do ensino fundamental, nesse recorte temporal, seja consideravelmente extenso, em

conversas com os professores do município de Santa Cruz Cabrália percebemos que existe uma notável carência dessas literaturas nas escolas, em especial das que abordem narrativas nas quais o público jovem se sinta representado.

A fim de verificar se as obras literárias constantes na Tabela 2, de fato, chegaram às escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental realizamos uma entrevista remota entre os dias 7 e 15 de abril, com seis professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de Santa Cruz Cabrália. O município em questão possui cinco unidades escolares que atendem do 6º ao 9º ano. Das 30 obras listadas no Quadro 1, segundo três entrevistadas, as únicas que compõem o acervo das escolas são: *Uma história de amor*, *Os Miseráveis*; *A Bolsa Amarela*; *Meninos, eu conto*; e *PS Beije!*. As obras mais trabalhadas pelas professoras são *Os Miseráveis* e *A Bolsa Amarela*. No entanto, das seis professoras entrevistadas, três afirmaram não existir nenhum dos 30 títulos listados nas suas respectivas escolas. Uma das entrevistadas, professora da Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, assegurou:

Nenhuma dessas obras literárias do PNBE chegaram à escola. Infelizmente, os livros que chegam na escola são direcionados aos alunos do Ensino Fundamental I. Eu trabalho muito com os referentes aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. O material didático escolar indígena ainda é pouco no acervo da escola, mas dá para trabalhar com o Ensino Fundamental II. Existe uma deficiência muito grande de livros infantojuvenis na escola. Com a falta desses livros, nós trabalhamos cópias de capítulos de algumas obras, alguns trechos de obras incluídos nos livros didáticos e incentivamos aqueles alunos que têm uma condição financeira melhor, a comprar o livro ou, caso tenha acesso à internet, buscar as tais obras nesta ferramenta de ensino. As obras citadas acima são excelentes, porém nós não temos as mesmas na nossa escola. É uma triste realidade (Entrevista 3, em 7 de abril de 2020).

Com o objetivo de averiguar se o resultado da *Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola* realizada em 2008, corrobora com a realidade do município, questionamos à professora entrevistada sobre a existência de biblioteca na escola. A docente afirmou que havia o espaço, mas estava sendo utilizado para outros fins, qual seja, o atendimento às crianças especiais em virtude da falta de salas. Além disso, chamou à atenção sobre a inadequação desse espaço para a realização de leituras. Segundo ela, além da

sala ser pequena, não possui livros adequados para os anos finais do ensino fundamental.

Outra entrevistada, professora de uma Escola do Campo, disse usar “alguns textos, em discussão na atualidade, pois os livros nem sempre contemplam as idades dos educandos” (Entrevista 6, em 8 de abril de 2020). De acordo com essa professora, a biblioteca é pouco frequentada pelos alunos porque “o espaço é usado pelos educadores como sala de café, almoço, então no momento que o educando quer usar não pode, pois estamos usando o espaço”. A ausência de literaturas adequadas para os jovens do ensino fundamental é uma realidade apontada pela maioria das entrevistadas:

Possui (biblioteca), mas atualmente não oferece acervo de livros apropriados para a faixa etária dos alunos. Nem com temáticas voltadas para a diferença ou discussões pertinentes para a adolescência. Não encontramos muitos livros com representatividade étnica ou de gênero para esse público que vivencia tantos conflitos existenciais, por estarem em transição e em formação do desenvolvimento identitário (Entrevista 1, em 7 de abril de 2020).

Desse modo, podemos concluir que a falta de bibliotecas ou espaços adequados de leituras nas escolas municipais, apontada pela pesquisa avaliativa do PNBE, realizada pelo MEC em 2008, ainda persiste. Outro fator digno de nota, sinalizado pelas professoras, é a ausência de literaturas adequadas ao público juvenil.

Percebemos, a partir dos Editais do programa, que há uma preocupação em constituir acervos com temas e representações diversificados e adequados aos interesses dos leitores, a exemplo dos termos “adequação da linguagem ao público”, “adequada à faixa-etária”, “temáticas diversificadas, de diferentes contextos” (BRASIL, 2006, p. 15). Todavia, podemos ponderar, a partir da pesquisa realizada pelo MEC e as respostas das entrevistadas, que as seleções das literaturas realizadas pelos avaliadores, na verdade, eram uma aposta em literaturas que (possivelmente) teriam mais chance de despertar nos leitores o interesse pela leitura, como a própria coordenadora da comissão de avaliação afirma, quando trata do endereçamento que envolve os acervos do PNBE. Para a coordenadora do processo de seleção das literaturas, que seriam distribuídas pelo PNBE de 2006 a 2014, Aparecida Paiva, avaliar as obras não era uma

atividade simples, sobretudo, em virtude da imprecisão, se o que estaria sendo selecionado, como de qualidade, despertaria o interesse do jovem leitor:

Nossa maior inquietação é a possível distância entre a composição dos acervos e a apropriação efetiva dos mesmos pelos jovens. A angústia de quem avalia, se podemos colocar a questão nesses termos, é se o que é selecionado despertará o interesse do jovem leitor. O avaliador nunca tem certeza se o endereçamento está adequado: o avaliador analisa os acervos, os gêneros e as temáticas que o compõem e não pode afirmar, categoricamente, que essa é a única forma de composição; não é raro também que outros professores pesquisadores manifestem sua discordância (o acervo poderia ser composto com outras obras) ou críticas (o endereçamento foi subestimado ou superestimado), ou seja, as possibilidades são várias e não há como negar esse fato (PAIVA, 2012, p. 302).

A preocupação de Paiva (2012) se materializava no cotidiano das escolas. Muitas obras selecionadas pelo PNBE, por algum motivo, não chegaram às escolas brasileiras como podemos atestar, e aquelas que chegaram, nem sempre despertavam/despertam o interesse dos jovens leitores. Durante a entrevista perguntamos às professoras, além dessas literaturas apontadas no Quadro 1, quais costumavam trabalhar ou indicar para seus alunos. A professora da escola indígena afirmou que trabalhava com cópias de capítulos de outras literaturas, trechos de obras incluídas nos livros didáticos e, além disso, incentivava alunos que têm melhor condição financeira a comprar livros ou baixar na *internet*, caso tivessem acesso. Outra entrevistada garantiu que os livros relacionados no referido Quadro não fazem parte do acervo da escola: “geralmente mando para meus alunos a obra em *PDF*, *O Pequeno Príncipe*, *A Droga da Adolescência*, *Malala*, *Diário de Anne Frank*, *Dom Quixote*, *Vidas Secas*, *Vinte Anos*, *O Cortiço*” (Entrevista 4, em 8 de abril de 2020). A obra *Dom Quixote de La Mancha*, citada pela professora, foi uma das literaturas selecionadas pelo PNBE 2006 e 2009, mas, como é possível ver na declaração da professora, não faz parte do acervo da sua escola. Sua declaração assinala uma falha na distribuição e acesso da comunidade escolar aos acervos literários indicados para os anos finais do ensino fundamental. Esta informação caminha na contramão dos critérios que aparecem nos editais de convocação para inscrição e seleção das obras em 2011 e 2013, a serem distribuídas às escolas públicas que atendiam alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois não chegaram ao destino.



Com relação à representação de gêneros e sexualidades nas 30 literaturas selecionadas para este estudo, constatou-se que a maioria das narrativas é protagonizada pelo sexo feminino, e verificou-se que as únicas que possibilitam um debate sobre as representações gêneros e sexualidades são *Ana Pedro*, de Miguel Jorge; *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga e *Malcriadas*, da autora Maria José Silveira. A primeira, conta a história de Ana que virou Pedro no dia do nascimento para satisfazer o desejo de um pai machista que exigia que a mãe concebesse um menino. Nas primeiras páginas, temos a crítica literária, Darcy França Denófrío tecendo o seguinte comentário no prefácio da obra:

Ana faz tudo quanto um moleque encapetado poderia fazer; conquista a simpatia do pai pela coragem que demonstra nos ritos de iniciação. (...) mulher travestida de homem, nada fica a dever aos homens. Ela pode tanto quanto eles, desde que lhe sejam dadas oportunidades para isto. (JORGE, 2010, p. 7)

*Ana Pedro* abre espaço para o debate quanto às performances de gênero, quando traz uma protagonista, que embora tenha nascido anatomicamente/ biologicamente uma menina, ressignificou seu corpo, para se encaixar no modelo pretendido pelo pai:

- Mas Thomas, e se for menina?  
 - Se for menina, Madalena, suma com ela das minhas vistas.  
 O Pai virou a cara para um lado e cuspiu feio:  
 - Menina? Já não bastam as duas que você me deu?  
 O choro da mãe era mais forte agora. O pai a olhava de frente, impassível. A mãe repetia baixinho, entre uma contração e outra:  
 - E se for menina, santo Deus?  
 - Um menino, de saco roxo, ouviu bem, Madalena? (JORGE, 2010, p. 10)

Conduzida pela “obrigação” de dar à luz a um menino e o medo do esposo, a mãe conta com uma trama criada por Ozana, parteira da família para enganar o pai e não perder a filha. Ana, então foi criada para carregar esse segredo e se comportar como um menino.

A história de Ana nos remete ao que Butler defende – quando trata dos atos performáticos e a formação de gêneros –, sobre o corpo não se tratar de uma materialidade terminada na sua própria imagem; ele é uma materialidade que carrega certos significados, e esse carregar é fundamentalmente dramático,

no sentido de não apenas ser matéria, mas uma materialização contínua e incessante de possibilidades (BUTLER, 2019). Nessa perspectiva, o corpo de Ana não está significado e acabado no seu sexo. O fato de ter nascido com genitália feminina não a impede *de tornar-se* um menino. Desse modo, *Ana Pedro* oportuniza ao jovem leitor, a quem a obra se destina, um leque de discussões, desde as questões que abordam as relações patriarcais até as explicações naturalistas sobre sexo e sexualidade, que supõem que o papel social da mulher e do homem se origina de fatores fisiológicos, e está intimamente ligado ao sexo.

A segunda obra, *A Bolsa Amarela* é um romance cuja protagonista Raquel, é uma criança questionadora, que não aceita os papéis de gênero impostos a ela e, por isso, entra em conflito com a família ao reprimir três grandes desejos, que ela esconde em uma bolsa amarela: a vontade de ser grande, a de ter nascido menino e a de ser escritora. Inserida num contexto familiar moldado pela cultura machista, Raquel se sente recusada e não consegue aceitar sua identidade de gênero, já que ela acredita que esse é um dos motivos para sua exclusão familiar. Em um dos trechos do livro, Raquel justifica porque ela acha muito melhor ser homem, do que ser mulher:

Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter a cara no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida- vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem? A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (BOJUNGA, 2002, p. 12).

A reflexão de Raquel está profundamente ligada à construção de gênero e aos papéis femininos e masculinos a eles atribuídos socialmente, já que há em sua fala uma série de questionamentos sobre os comportamentos que definem a dicotomia engessada dos papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres: aos homens cabem o papel ativo, o privilégio de liderar atividades, definir situações importantes, e à mulher, o papel passivo, da subserviência, da

docilidade e dos trabalhos domésticos, privados, circunscritos a determinados espaços sociais – diferenças que causam na menina uma aversão por sua identidade de gênero, posta sob essas condições. Além disso, metaforicamente, Raquel mostra o poder conferido ao masculino na subjugação da mulher ao homem, do “masculino” sobre o “feminino”.

Em *Malcriadas* (2006) de Maria José Silveira, Fernanda está prestes a completar 14 anos e ganhará “o passado” de sua família como presente de aniversário: um segredo escondido por sua mãe e que finalmente será revelado. O mistério se trata da infância e adolescência de sua avó materna, Albertina e dos preconceitos sofridos por ela e outras mulheres no início do século XX. Além das discriminações vividas por Albertina, a mãe da protagonista relata os preconceitos que herdou como filha de uma mulher “à frente do seu tempo”. A partir disso, por meio de uma enorme carta, Fernanda contará à sua amiga, que desvendou o enigmático segredo familiar. Nas cartas, Fernanda tece um elo entre três gerações ao comparar os valores morais, os costumes e a organização social da sua época aos tempos vividos pelas mulheres da sua família. De tal modo que, ao se cruzarem, as histórias dão vida a uma narrativa cercada de preconceitos, mas também de coragem, pois elas não cederam aos dispositivos do sistema patriarcal e buscaram liberdade, autonomia e igualdade de gênero. Lutas, portanto, que ainda se mantêm vivas nas pautas feministas e, por isso, a obra juvenil, *Malcriadas*, torna-se imprescindível nos acervos literários das escolas.

Com exceção dessas três obras, no caso específico dos livros analisados, uma expressiva quantidade das personagens femininas ainda está associada à busca da representação do “felizes para sempre” e às atividades socialmente estereotipadas como a de ser mãe, mulher do lar e esposa – papéis predestinados à figura feminina na sociedade patriarcal. São atributos que podem ser observados, por exemplo, nas mulheres representadas na obra *Meninos, eu conto* (2002), segundo volume da coleção *Literatura em Minha Casa*, escolhida para compor o acervo do PNBE 200. Segundo o relato das professoras entrevistadas, é um dos livros mais trabalhados em sala de aula. A obra possui uma variedade de pequenos contos que apresentam como tema principal o amor em diferentes situações. A maioria das tramas traz a figura feminina, seja protagonizando narrativas ou como coadjuvantes, no papel de “mulher do lar”. Fica evidente, ainda,

que as mães dos contos são descritas como as mais preocupadas com a família e as únicas responsáveis pela educação dos filhos, enquanto os pais (quando mencionados) são representados como mais racionais e tranquilos, a exemplo do conto *Mãe*, de Rubem Braga:

A mãe que viera correndo, interpelou novamente o amigo do filho. “Mas sumiu como? para onde? entrou na água? não sabe? mas que menino pateta!” (...) a Mãe ficou ali trêmula, nada mais existia para ela, sua casa e família, o marido, os bailes, os Nunes, tudo aquilo era ridículo e odioso, toda essa gente estúpida na praia que não sabia de seu filho. Ele apareceu bem perto, trazendo na mão um sorvete que fora comprar. Quase jogou longe o sorvete do menino com um tapa, mandou que ele ficasse sentado ali, se saísse um passo iria ver, ia apanhar muito, menino desgraçado! O pai e o amigo voltaram a sentar, o menino riscava a areia com o dedo grande do pé, e quando sentiu que a tempestade estava passando fez o comentário em voz baixa, a cabeça curva, mas os olhos erguidos na direção dos pais:

- Mãe é chaaata... (QUEIROZ...[et al.], 2002, p. 12-13).

Temos, ainda, como não poderia deixar de ser, alguns sentidos a mais que, corriqueiramente, são atribuídos à figura feminina. Como transparece nesse trecho da história *Por um pé de feijão*, de Antônio Torres:

E eu vi os olhos da minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:  
- Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?  
E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca. (...) sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado (QUEIROZ [et. al.], 2002, p. 12-13).

No conto *A menina da varanda*, de Leo Cunha, a mulher é descrita mais uma vez por meio da maternidade, do ser mãe. Um feminino materno, que na narrativa vive “tagarelado”, enche com “suas ladainhas” e “suas histórias repetitivas”. Já a figura masculina, como “homens muitos grandes e fortes” (QUEIROZ [et. al.], 2002, p. 22-23).

Outro livro que aparece como parte do acervo de algumas escolas, segundo as professoras entrevistadas, e que são discutidos em sala de aula é *Os*

*Miseráveis*, de Victor Hugo. Uma história passada na França durante o século XIX, com uma riqueza de detalhes incontestáveis, digna de um romance realista. Seu enredo aborda um governo representado pela opressão, ao mesmo tempo que expõe a miséria da sociedade vigente. Na época, o livro foi censurado e incluído na lista de livros proibidos, formulada pela Igreja Católica.

Traduzida e adaptada por Walcyr Carrasco, a obra *Os Miseráveis* foi incluída na coleção do PNBE *Literatura em minha casa*. Considerada uma poderosa denúncia a todos os tipos de injustiça humana, narra a história de Jean Valjean, um homem comum que, por ter roubado um pão, é condenado à prisão. Ao sair da prisão, Valjean muda de identidade, torna-se dono de uma fábrica na Alemanha, onde ninguém conhece seu passado. Na fábrica, o antigo delinquente, conhece a costureira Fantine, uma moça que engravidou de um estudante e foi abandonada. A jovem dá à luz Cosette, mas precisa deixá-la sob os cuidados dos Thénardier, uma família de vigaristas, uma vez que temia por sua condição de mulher grávida e solteira na cidade: “Partiu a pé com a menina, às vezes cansada, sofria pequenos acessos de tosse. Tinha uma preocupação. Como chegar à sua cidade natal com a menina sem ser casada? Como explicar que tinha uma filha?” (CARRASCO, 2001, p. 35). Fantine é demitida da fábrica em que trabalhava, após uma funcionária descobrir que ela tinha uma filha em outra cidade: “Vi a filha de Fantine”! – contou para todos. A superintendente da fábrica chamou Fantine e a demitiu. Deu uma pequena indenização em nome do senhor Madeleine, pois ele exigia moral das funcionárias” (CARRASCO, 2001, p. 43).

As personagens femininas na obra de Victor Hugo são mulheres que padecem das mais diversas formas, a exemplo de Cosette, filha de Fantine que, criada pela família Thénardier era espancada, castigada e obrigada a fazer compras, além de realizar toda limpeza da casa e carregar fardos (CARRASCO, 2001).

Analisando os enredos das histórias, observa-se que as atividades realizadas pelas personagens do sexo feminino nas literaturas selecionadas são, em geral, de donas de casa, costureira, professora, crocheteira, pianista, bailarina, bilheteira, parteira, princesa, bruxa, bibliotecária. Já as atividades associadas ao sexo masculino, na mesma narrativa, foram de prefeito,

delegado, juiz, político, professor, jogador, cientista, inspetor, dono de fábrica, rei, herói, lenhador, matador profissional. Desse modo, percebe-se a incitação da superioridade masculina na ficção, e o apagamento das mulheres em tarefas tidas como mais nobres, atribuindo-lhes atividades normalmente executadas no âmbito do privado (dona de casa, costureira, crocheteira) – atividades delicadas, “de mulher” (pianista, bailarina, costureira, princesa) e mais penosas, como os serviços domésticos. Para os homens, observa-se a associação de atividades mais externas, consideradas ilustres (prefeito, juiz, delegado), que requerem habilidade (jogador), força, coragem e nobreza (herói, rei, lenhador).

Essas literaturas, portanto, representam e terminam por legitimar, tão somente as divisões socioculturais, políticas e ideológicas que estão instituídas entre gêneros que culminam em exploração e dominação. Bourdier (2002), em *A dominação masculina*, ao tratar da dominação masculina e das divisões constitutivas da ordem social que levam a qualificar todas as coisas do mundo e todas as práticas, segundo a oposição entre o masculino e o feminino, exemplifica que nesse princípio de divisão:

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves e perigosos e espetaculares, como matar boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais (BOURDIER, 2002, p. 20).

A mulher, na perspectiva da obra *Dominação masculina*, é limitada ao confinamento, ao domínio da vida privada, ao fútil, ao sujo, ao monótono e de encarregar-se – como vimos nos excertos extraídos das literaturas selecionadas para as escolas públicas –, das preocupações pequenas da vida cotidiana da economia doméstica, que os homens de reputação não devem se preocupar.

Há que se considerar que nem todas as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino se encaixam nesse perfil de “ser mulher” e de “ser homem”, que

estão representados nas literaturas ora analisadas. Segundo Butler (2017), quando Simone de Beauvoir afirma que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, ela afirma que o gênero é uma construção. Trazendo à baila essa reflexão, Butler vai questionar a fixidez e biologismo do sexo/gênero dizendo que se ambos são fixos ou livres, é função de um discurso. Sugere, então, que o corpo feminino deve ser a situação e o instrumento da liberdade da mulher, e não uma essência definidora e limitadora:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (BUTLER, 2017, p. 42).

Ao marcar as personagens femininas e masculinas com a lógica da relação de dominação que impõe às mulheres todas as funções tidas como negativas, menores, vistas inclusive como “naturais” ou “biológicas”, a literatura juvenil contribui para reforçar o exercício da dominação masculina e os papéis estereotipados impostos ao feminino. Esse terreno, que divide e fixa espaços de atuação para os papéis de gênero, tende a perpetuar um modelo dominante de estrutura familiar e, concomitantemente, o da heterossexualidade como de uma sexualidade legítima e orientada para a reprodução.

Também ficou evidente a ausência de personagens e famílias LGBTQIA+ figurando nas tramas das obras analisadas no PNBE, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** – Tipos de famílias e personagens que figuram nas obras analisadas.

<b>OBRA</b>	<b>PERSONAGENS PRINCIPAIS</b>	<b>GÊNEROS</b>	<b>RELAÇÕES AFETIVAS/SEXUALIDADES</b>
LUANA ADOLESCENTE LUA CRESCENTE	Luana	Feminino cisgênero	Luana é apaixonada por um menino da sua escola: “Marcelo, na hora que eu saí da sala, piscou o olho para

			mim! Eu acho que estou gostando do Marcelo.”
A AMBIÇÃO DE MACBETH E A MALDADE FEMININA	Macbeth	Masculino cisgênero	Casado com uma mulher ambiciosa que o encoraja a matar o primo para se tornar rei.
NEM TUDO COMEÇA COM UM BEIJO	Nuvem Maria e Fio Maravilha	Feminino/masculino cisgêneros	Fio Maravilha descobriu a paixão em Nuvem Maria. Mas era um amor impossível.
CHICA E JOÃO	Chica da Silva e João Fernandes	Feminino /masculino cisgênero	Chica da Silva está saudosa do filho do contratador de extração de diamantes, o João Fernandes de Oliveira, seu marido.
ANA PEDRO	Ana	Feminino cisgênero	“Nua, ele me olhava deslumbrado. Agora era ele quem se despia. O Ruiteer, sem dizer nada, segurou a minha mão e entramos lentamente na maciez morna das águas do rio”.
P.S. BEIJEI	Bia	Feminino cisgênero	Bia fica triste ao saber que a amiga beijou o garoto que ela estava paquerando.
MENINOS, EU CONTO	Livro de nove contos, contendo cinco personagens femininas e quatro masculinas. Todos dentro da perspectiva cisheteronormativa.		
DIRCEU E MARÍLIA	Marília de Dirceu	Feminino cisgênero	Narra a história de amor de Dirceu e Marília, personagens criados pelo poeta Tomás Antônio Gonzaga em seus poemas à amada Maria Dorotéia.
PRIMEIRA LIÇÕES DE AMOR	Livro de seis contos, compostos por histórias curtas sobre “amor proibido”, “cartas de amor”, “espera”, “amor inventado”. Narrativas que envolvem o universo dos adolescentes que se apaixonam pela primeira vez. Todas dentro da perspectiva cisheteropatriarcal.		
DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE HIPOCONDRIACO	Peter	Masculino cisgênero	Peter é apaixonado por Cila, sua colega. Beijaram-se numa festa.
PODE ME BEIJAR SE QUISER	Miguel	Masculino cisgênero	Sonhava com a beleza de Lindinha e fazia planos para o futuro. História de dois adolescentes e a descoberta do primeiro amor.
A BOLSA AMARELA	Raquel	Feminino cisgênero	“- Ele é teu pai? É. E aí ela apresentou os três: – Meu pai, minha mãe e meu avô”
MEDEIA: O AMOR LOUCO	Medeia	Feminino cisgênero	Medeia sente-se humilhada depois que seu marido a trai e arquiteta uma terrível vingança.
			A narrativa não cita qualquer relação amorosa envolvendo o protagonista, mas no desenrolar da narrativa outras personagens



OS MISERÁVEIS	Jean Valjean	Masculino cisgênero	envolvem-se no sistema cisheteropatriarcal, a exemplo de Fantine: “a jovem tinha um dote de mais de quinhentos mil francos (...) o casamento foi marcado”.
AUTOBIOGRAFIA DE UM SUPER-HERÓI	Um super-herói	Masculino Cisgênero	Capítulos curtos narram a história de um jovem e suas relações com as primeiras bebidas alcoólicas, namoradas, a faculdade e o casamento.
AS AVENTURAS DE TOM SAWYER	Tom Sawyer	Masculino cisgênero	Conta a história de um menino aventureiro, que enfrenta criminosos cruéis e também se apaixona pela “menina mais bonita da sala”. “Uma menina linda de cabelos dourados”. “Becky Teatcher estava doente. Tom ficou muito aflito, como medo que ela morresse (...). A verdade é que Tom estava decidido a morrer por amor”.
SOUL LOVE: À NOITE O SOL É PERFEITO	Jenna	Feminino cisgênero	Jenna é uma garota-problema, obrigada pela mãe a passar uma temporada na casa da sua tia Sarah. Na cidade da tia, conhece Gabe, um rapaz pelo qual se apaixona e se relaciona.
A MEGERA DOMADA	Catarina	Feminino cisgênero	Catarina e Bianca são filhas de Batista, um rico mercador. Batista resolve casar suas filhas. Mas, decide que a mais velha, Catarina, deve se casar antes de Bianca. Os pretendentes da filha mais nova criam várias estratégias, para que os homens da cidade peçam a mão da “megera” Catarina em casamento.
CONFIDÊNCIAS, CONFUSÕES E...MAIS GAROTAS	Daniel	Masculino cisgênero	Romance que aborda paqueras, viagens, festas, namoros. Temas que fazem parte do cotidiano de um adolescente e seus amigos/as dentro do sistema cisheteronormativo.
TENIAGUÁ	Teniaguá	Feminino cisgênero	Princesa transformada, por Anhangá-pitã (o Diabo Vermelho) na Teniaguá, a lagartixa encantada. Aquele que consegue chegar até ela, conquista infinitas riquezas. Mas, apenas um coração puro é capaz de quebrar a terrível maldição e libertar a bela princesa.
			O vigário da paróquia se recusa a realizar a cerimônia, por medo

OS NOIVOS	Os noivos, Lúcia e Renzo.	Feminino/ masculino cisgênero	do fidalgo mais poderoso da região, que, tendo apostado com um primo que conseguiria seduzir Lúcia, persegue o casal e o separa repetidas vezes. Diante de vários obstáculos, mas sempre confiante dos desígnios de Deus, conseguem finalmente, casar-se.
-----------	---------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Certamente, precisamos considerar que a construção de algumas personagens, estigmas e comentários estereotipados, marcados em algumas dessas obras, a exemplo de *Os Miseráveis*, refletem a visão de uma época. Entretanto, o que procuramos discutir, no geral, é a possibilidade ou não dos alunos terem a oportunidade de acessar outras obras. Preocupa-nos a ausência de representatividade das “minorias” sociais nas literaturas selecionadas pelo PNBE para os jovens das escolas públicas. Compreende-se, assim, que o leitor que conhece apenas autores, personagens e histórias do passado, mas só daquelas obras que a história literária reconheceu/reconhece como dignas de serem lidas, está condenado a um conhecimento limitado de mundo.

Os resultados apontam que a literatura juvenil do PNBE promovia a reiteração da fixidez do sexo/gênero e, portanto, da hegemonia heteronormativa, quando selecionava literaturas com narrativas e personagens construídos a partir da lógica da cisheteronormatividade. A maioria dos enredos analisados, contribuem não apenas para o movimento de estigmatização de mulheres, mas principalmente para o apagamento dos LGBTQIA+, ao não lhes possibilitar espaço no contexto ficcional e desconsideram seus discursos, não lhes permitindo ser protagonistas das histórias. Isso posto, tem-se um resultado que pleiteia maiores reflexões no sentido de evitar comportamentos homofóbicos e machistas, diante daqueles que fogem da equivocada normatização da coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, estabelecendo que identidades que escapam desse padrão, sejam consideradas fora da norma e, portanto, que não possam existir.

Finalmente, destacamos que, mesmo considerando os problemas apontados, no que se refere ao alcance dos objetivos do programa e à ausência de literaturas que contemplem a diversidade de gênero e sexualidade, nos

acervos literários selecionados para o público juvenil, a relevância do PNBE precisa ser reconhecida. Durante seus 18 anos de existência, o programa foi o único meio de acesso gratuito a literaturas de boa qualidade, destinadas à comunidade escolar, isto é, ao jovem pobre, periférico e, na sua grande maioria, pardos e negros. Assim, faz-se necessário reivindicar, não apenas a inclusão de literaturas que contemplem a diversidade, incluindo as temáticas de gêneros e sexualidades, mas, especialmente, a continuidade da distribuição dos acervos para os jovens leitores.

### 3.5 O fim do PNBE e o retorno à censura literária

Ao longo dos anos, o PNBE enfrentou uma série de dificuldades de ordem operacional, política, ideológica e econômica. Vale ressaltar, os embates religiosos e ideológicos que permearam a discussão acerca do PNBE, em função do perfil de acervos selecionados e distribuídos às escolas.

O PNBE Temático - 2013 teve como objetivo atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliassem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania, e atender aos desafios de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interação social. Previa a disponibilização de obras com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, voltadas para os estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas obras tinham como finalidade contribuir para a formação de uma cultura cidadã e a afirmação de valores que se opusessem a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão.

Foram estabelecidos novos temas que contemplassem as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, relações étnico-raciais, direitos humanos (entre eles, a diversidade de gênero e sexualidade) e juventude:

**Quadro 3** - Edital de convocação para inscrição e seção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE Temático 2013

CATEGORIA	TEMA	DESCRIÇÃO
		Referenciais para a compreensão da história e da cultura indígena, contemplando a história dos povos indígenas no

1	Indígena	Brasil; a interculturalidade e territorialidade indígena; as línguas indígenas; a afirmação cultural indígena e específica dos diferentes povos indígenas.
2	Quilombola	Referenciais sobre as comunidades remanescentes de quilombos, contemplando o quilombo como espaço de resistência; a territorialidade, ancestralidade e organização; a cultura, a religião e a tradição oral e a história e os saberes tradicionais das diferentes comunidades quilombolas.
3	Campo	Referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, contemplando a agroecologia e desenvolvimento econômico e a história e cultura das diferentes populações do campo.
4	Educação de Jovens e Adultos	Referenciais sobre a educação de jovens e adultos, contemplando o mundo do trabalho na contemporaneidade; a economia solidária e o empreendedorismo; a educação digital como estratégias de inclusão social; práticas pedagógicas, processos avaliativos e formação de educadores da EJA; a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular e a organização EJA no contexto das instituições prisionais.
5	Direitos Humanos	<b>Referenciais para a educação em direitos humanos e a promoção de uma cultura de convivência com a diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e religiosa, contemplando o reconhecimento da dignidade humana e a eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito;</b> a construção histórica dos direitos humanos; os direitos humanos na contemporaneidade; crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; propostas pedagógicas para a valorização das diferenças e mediação de conflitos e reflexões sobre a mídia e os direitos humanos (grifos nossos).
6	Sustentabilidade Socioambiental	Referenciais para o desenvolvimento de valores e práticas para a sustentabilidade socioambiental, contemplando conceitos e metodologias de educação ambiental; gestão de resíduos sólidos; produção, consumo e descarte; mudanças socioambientais globais; prevenção de riscos e desastres naturais e medidas de redução do impacto social nas comunidades.
7	Educação Especial	Referenciais sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva contemplando o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com superdotação; uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva para a promoção da diversidade humana como fundamento da prática pedagógica; a superação do preconceito e da discriminação no contexto escolar com base na condição de deficiência; a gestão e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas; a acessibilidade física e pedagógica nas comunicações e informações.
8	Relações étnico-raciais	Referencias sobre a educação para as relações étnico-raciais, contemplando a história e a diversidade cultural afro-brasileira e africana; trajetórias do povo negro no espaço geográfico; identidade racial; história e cultura dos povos ciganos no Brasil e a superação do racismo na

		escola.
9	Juventude	Referenciais que abordem as diferentes formas de participação da juventude no mundo contemporâneo, contemplando políticas públicas para a juventude; trajetórias juvenis na contemporaneidade; juventude, educação, trabalho e família e a cultura juvenil afro-brasileira (do Hip Hop, da capoeira e outros).

Fonte: elaborado pela autora, com base no edital de convocação FNDE/MEC (2012)

Apesar de muitos entraves, em 2014 o governo comprou, por meio do Programa, 19.394.015 exemplares, totalizando investimentos de 92.362.863,86. Em janeiro de 2014, o Governo Federal tornava público, no Diário Oficial da União - DOU, por meio da Portaria nº 5, o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNBE Temático 2013. Os acervos foram formados com até 45 títulos englobando todos os temas citados no Quadro 3. A temática LGBTQIA+, finalmente, foi contemplada, na categoria *Direitos Humanos*, por meio de uma coletânea de artigos organizados por André Botelho e Lília Moritz Schwarcz, intitulada *Cidadania, um projeto em construção*, que abordava temas como desigualdades e diversidades, religiões no Brasil, racismo, gênero, violência, homossexualidade e movimento LGBT. Assim, em 2013, lança-se, ainda que minimamente, a possibilidade de debater a diversidade de gênero e sexualidade na escola por meio de uma obra de referência do acervo do PNBE Temático.

Os esforços do governo interino de Michel Themer, no sentido de garantir a continuação do PNBE, foram tímidos, quase nada. Somente em 2015, ocorre a distribuição do PNBE Temático, e logo em seguida, o Programa começa a perder fôlego. Em reunião com diversos representantes do setor livreiro, Luiz Claudio Costa, então secretário-executivo do MEC, foi decisivo ao dizer que não haveria edital do PNBE em 2015, para compras em 2016. Posteriormente, no Governo Bolsonaro, assistimos a uma coleção de ações desastrosas, no âmbito da educação, que atingiram, inevitavelmente, programas como o PNBE. Com a exoneração do chefe do FNDE e outras autoridades, pelo então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, os editais ficaram sem assinaturas. Logo em seguida, o próprio Ministro é exonerado. Esses fatos impediram ou retardaram o processo de distribuição dos livros. Assim, em 2014 o PNBE era encerrado.

Penso que cabe aqui acender uma reflexão não apenas considerando o desfalecimento do acesso às literaturas, mas, sobretudo, a promoção da censura,

do obscurantismo e das barbáries asseveradas, nos últimos anos, em nome da ‘família tradicional’ e do ‘cidadão de bem’. Em pleno século XXI, um beijo gay numa das páginas da História em Quadrinhos “Vingadores, a cruzada das crianças” vendido em um dos estandes da Bienal do Livro, em setembro de 2019, contrariou o então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, que num surto censurador, ordenou a retirada do livro das prateleiras do evento. Era o anúncio do retorno à censura Inquisitorial. Para compreendermos melhor essa afirmação, tomaremos alguns fatos históricos bem como algumas personagens que comprovam certa relação com censuradores da atualidade.

Com o renascimento comercial europeu, nos fins do século XVI, burgueses e comerciantes passaram a integrar o mercado literário da época. O saber laicizou-se, ampliando a quantidade de escritores. Seguindo o rastro das narrativas históricas, foi exatamente nesse momento que se criou o *Index Librorum Prohibitorum*, lista de livros proibidos formulada pela Igreja Católica com o intuito de defender a instituição da invenção da prensa e, portanto, da popularização dos livros e das Reformas Protestantes, que ameaçavam a autoridade católica.

Diversas obras literárias e filosóficas integraram essa lista, como *O Leviatã* de Thomas Hobbes, cujo autor afirmava que a adoração aos Santos não era permitida pela Bíblia e que o povo seria induzido pelo Papa a ouvir uma falsa interpretação do livro sagrado; *O Discurso sobre o método* (1637) de René Descartes, que asseverava: só existe aquilo que pode ser pensado racionalmente. Essa ideia tendia a excluir as dimensões de vida que não cabem no racional, a exemplo da fé. A possibilidade de encarar Deus racionalmente incomodava a igreja. Outro livro que integrou a lista foi *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, publicado em 1857, obra que aborda a história de uma jovem burguesa que traía o marido. Tratar do adultério, à época, seria o grande pecado da obra. *Os Miseráveis* e *O Corcunda de Notre-Dame* de Victor Hugo, também estiveram na lista dos livros heréticos: o primeiro representava o governo como uma instituição opressora, expunha a miséria da sociedade, além de possuir uma personagem feminina de 1817, preocupada com uma gravidez que adquiriu sem casamento – esta foi, inclusive, uma das obras literárias selecionadas para constar no acervo do PNBE literário para os anos finais, com tradução e readaptação do escritor Walcyr Carrasco; o segundo mostra o desfigurado

Quasímodo sendo julgado pela aparência, evidenciando já naquele período, o significado que o “outro” tinha para aquela sociedade. Uma glorificação do aspecto físico com todas as suas nuances. Essas obras para além de denunciar as desigualdades sociais foram consideradas sensuais, eróticas.

O erotismo e a sexualidade representada nas literaturas ameaçavam a autoridade católica, e por isso vivia sob o controle da igreja. O *Index Librorum Prohibitorum* só foi extinto em 1966, mas a prática repetiu-se durante séculos posteriores. Em *Livros proibidos, ideias malditas*, Carneiro (2002) afirma que até os anos 1980, quem escrevia e divulgava ideias revolucionárias, era considerado pelas instituições vigilantes como “herege”, “um homem maldito”, em virtude de desrespeitar o limite do permitido: quem desobedecia era repreendido, julgado e punido.

Durante o Governo Vargas (1930-1945), livros perigosos foram rastreados por todos os cantos do Brasil. Dentre os apreendidos como “nocivos” à sociedade estavam *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, cuja obra teve mais de mil exemplares queimados, em uma fogueira em praça pública em Salvador. Na época, o livro foi um escândalo. Além do erotismo, o ponto de vista das crianças ladras não era aceito, elenca Eduardo Assis Duarte, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador da obra de Jorge Amado. *Tarzan, o invencível* havia sido condenado por empregar a expressão “camarada”, considerada como representativa do vocabulário dos partidários do comunismo. O menino *Boy* que seria o filho de Tarzan e Jane nos filmes originais, foi proibido de aparecer em outros da série, porque, no enredo, o casal não era legalmente casado. Então *Boy* se tornou Korak, e Edgar Rice Burroughs teve que encontrar uma maneira de unir, em matrimônio, o casal das selvas, para que tudo ficasse sem problemas com a censura. Temiam que uma narrativa, na qual um filho fosse gerado fora do casamento, pudesse influenciar as mulheres negativamente.

Para os “podres poderes” religiosos e políticos, a sociedade estava ameaçada de ser tomada pelas ideias “nocivas” dos artistas e intelectuais. A censura, deste modo, funcionava como dispositivo de controle social, como instrumento de purificação das almas. Famílias das elites procuravam ampliar o controle da educação e do comportamento de suas filhas por meio de literaturas imbuídas da moral e dos bons costumes. As editoras, para atender às exigências

dos leitores, conceberam coleções – a exemplo da “Biblioteca das Moças” – que, direcionadas para meninas e jovens da burguesia, atuavam no controle da educação. Apesar da modernização do país, a sociedade brasileira dessa época ainda cultivava práticas da família patriarcal. Para muitas jovens, o objetivo de vida ainda era o matrimônio. Em 1930, o governo do presidente Getúlio Vargas estabeleceu um manual sexual para meninos, contendo preocupações com a masturbação, figuras dos órgãos sexuais e como fugir das depravações homossexuais. Entretanto, para as moças o manual só estaria disponível a partir dos 19 anos de idade, se estivessem comprometidas com o casamento. O manual se dirigia a elas como guardiãs da família.

A prática da censura às ideias e intelectuais revolucionários, não é uma realidade apenas da era totalitária e, como vimos no caso da Bienal do livro no ano de 2019, não cessou no século XX. Além desse episódio, outro caso provocou uma reação em massa no dia 06 de fevereiro de 2020, quando a Secretaria de Educação do Estado de Roraima solicitou às Coordenadorias Regionais da Educação, por meio do Memorando-circular nº 04/2020, que procedessem com o imediato recolhimento de livros do PNBE dos acervos das bibliotecas escolares, com o argumento que os mesmos continham conteúdos inadequados às crianças e adolescentes. O documento listava 43 obras literárias “proibidas”, segundo essa Secretaria: dentre elas, destacamos as obras *Macunaíma* de Mario de Andrade, *Beijo no Asfalto* de Nelson Rodrigues, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, *Os Sertões* de Euclides da Cunha, além de mais de dez obras do autor Rubem Fonseca.

Logo, a censura continua presente nos nossos dias, com novas roupagens. Contudo, mais atroz, pois se dissimula por trás de pretextos religiosos, morais e ideológicos, impondo-se de maneira quase invisível. A estratégia agora não é queimar os livros em praça pública, violentar fisicamente autores e artistas, exilá-los por suas ideias “subversivas à ordem”. A tática agora é manipular o pensamento daqueles que ocupam os conselhos e as instituições sociais (públicas ou mesmo privadas) influenciando a sociedade como um todo.

Essa caçada literária que, como vimos, dura mais de cinco séculos, impõe uma reflexão: por que as instituições políticas e religiosas temem tanto o acesso à literatura, essencialmente às literaturas que trazem as diversidades de gênero e



sexualidade, de classes, de religiões e de etnicidades? Por que uma simples demonstração de afeto como um beijo, incomodou o prefeito, Crivela, que pautou seu argumento na justificativa de que, crianças e adolescentes não podem ver dois homens aos beijos, como se elas não fossem ou convivessem com LGBTQIA+?

O beijo entre pessoas do mesmo sexo é uma ameaça à centralidade da heteronormatividade e da dominação masculina, mas, especialmente, tira a homossexualidade do lugar de anormais, de anormal, a que a submeteram durante toda a história. O ato de problematizar é ponto primeiro para mudança de pensamentos e atitudes discriminatórias. Questionar e refletir sobre a produção da censura, os mecanismos de poder e as “verdades” que conjecturam as diferenças, têm promovido caminhos de resistência e revelado o caráter mentiroso dos binarismos que se escondem por trás das práticas fundamentalistas, biologistas, eugenistas, defendidas por políticos e religiosos que legitimam alguns corpos, e a outros, buscam controlar e excluir.

Essa linha ideológica, que põe fim em programas como PNBE, incita a censura literária, segrega ou exclui a diversidade nas bibliotecas escolares e em prateleiras de livrarias, como mecanismos de poder para conter o acesso ao conhecimento e à representatividade de narrativas dissonantes; inscreve-se uma “idealização” de corpos e de como crianças e adolescentes devem agir e pensar. Assim, se nega aos jovens leitores a autonomia e a possibilidade de escolha daquilo que se quer ler, além de privá-los de outras perspectivas de representação. A petição da continuidade, ampliação da distribuição das literaturas juvenis, para os anos finais das escolas públicas com a inclusão da temática LGBTQIA+ nos acervos que compõem o Programa é um ato de resistência a esses tempos nebulosos de repressão cultural e de liberdade.

## 4. O TEXTO LITERÁRIO: instrumento desestabilizador de padrões heteronormativos

### 4.1 O texto literário e a ideologia

O conceito de ideologia é repleto de significados complexos e contradições que o torna, muitas vezes, de difícil entendimento. Para o senso comum, ela é uma exposição de ideias, maneira de ver o mundo, individual ou coletivamente, principalmente relacionada à política. Para aqueles que fazem uso do termo, de maneira mais crítica, ideologia pode ser considerada uma ferramenta, que age por meio da persuasão, alienando o outro.

O termo foi utilizado inicialmente pelo pensador francês Desturt de Tracy, entre 1754 e 1836, segundo o qual ideologia é o estudo científico das ideias, resultado da interação entre organismos vivos e o meio social. Ele procurou elaborar, uma explicação para os fenômenos sensíveis que interferem na formação das ideias: razão, memória, vontade. Anos depois, Napoleão Bonaparte, ao discursar frente o Conselho de Estado, fez uso do termo, quando afirmou que seus adversários não passavam de metafísicos, pois o que pensavam não tinha conexão com o real.

Karl Marx retomou esse conceito, ao defender que a ideologia age mascarando a realidade. Para ele, as ideias das classes dominantes são as ideologias que dominam a sociedade. São produzidas a partir das relações socioeconômicas, da luta de classes e das contradições que existem socialmente, objetivando ocultar os conflitos, tornando-os aceitáveis e naturais. Segundo Marx, através da ideologia, a classe dominante busca construir a ideia de que seus interesses e suas verdades são de todos, excluindo qualquer possibilidade de ideias contrárias às suas.

Em *Ideologia e educação*, Marilena Chaui (1980) diz que ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. O *corpus* constituído tem como objetivo, produzir um imaginário coletivo e sua eficácia ideológica depende da interiorização desse *corpus* imaginário, e sobretudo da sua capacidade para permanecer invisível. Essa tentativa, involuntária, de

universalizar ideias, inculcar crenças, materializam-se por meio, principalmente, dos veículos de comunicação como a TV, o rádio e o cinema, da literatura, e de instituições como o Estado, a família e a escola. Especialmente, porque esses meios atingem uma expressiva quantidade de indivíduos, que se tornam veículos de transmissão dessas ideologias dominantes.

Sem refletir sobre a exploração, as desigualdades de classe, gênero, raça e sexualidade, crianças, mulheres, negros, índios, pobres e LGBTQIA+ seguem neutralizados e, conseqüentemente, dirigidos e submetidos à norma. Assim, Chauí, ao refletir sobre os programas e currículos, uma vez que esses são construídos sob os condicionantes normativos postos socialmente, questiona se não caberia analisá-los mais profundamente, com o intuito de investigar a quem serve e a que serve. A quem convém o silêncio das mulheres, crianças, índios, pobres e LGBTQIA+ nas literaturas, currículos e programas?

No entanto, é fundamental considerar que existem grupos sociais que se contrapõem às “certezas” construídas e às condições sociais de exploração e de dominação, legitimadas pelas ideologias das classes dominantes. Esses grupos reúnem ideias favoráveis àqueles que se encontram nas fronteiras. Expressam parte da sociedade que discordam, questionam padrões, opressões e estão atentos a tudo que envolve seus interesses e direitos, a exemplo dos movimentos sindicais, dos partidos políticos ligados às lutas democráticas, movimentos feministas, negros, indígenas e LGBTQIA+.

É nessa perspectiva, que propomos pensar o texto literário: questionando as “certezas” impostas pelas ideologias dominantes, em relação a determinadas coisas e, desse modo, possibilitar outras formas de ler, pensar, ser e agir no mundo.

Todo leitor tem capacidade de definir, se determinado texto literário é bom ou não para ele. Mas, para que isso aconteça, é necessário compreender, que não existe uma receita única e correta para ler e interpretar. O leitor deve desprender-se das subordinações, que ditam o que é certo e que é errado, e, sobretudo, que indicam quem são os únicos privilegiados a serem lidos e representados na ficção. Em outras palavras, ler deve ser um ato desatado de ideologias construídas, a partir de verdades incontestáveis (FACCO, 2009).

Os textos literários estão abarrotados dessas “verdades” sobre o mundo. A maioria das literaturas do PNBE, que analisamos anteriormente, ilustram essas certezas quando se trata de determinadas ideias. Podemos citar *Ana Pedro* (JORGE, 2009), história em que o pai exige da mãe um menino antes do parto, pois já estava cheio de meninas e precisava de um filho, “homem de verdade” para cuidar da fazenda e enchê-lo de presentes de menino, como: “um revólver, uma bola e um carrinho”. Em *A megera domada*, há uma conformidade de que todas as moças precisam arranjar um rapaz para se casar e, além disso, que a filha mais nova, não deve se casar antes da primogênita. Ressaltamos que essas histórias representam os costumes da época. Os clássicos possuem essa riqueza de nos proporcionar conhecer a sociedade através dos tempos. As obras clássicas são ricas, devem ser lidas, mas especialmente utilizadas como ferramenta de reflexão, por exemplo, para se descortinar a cultura patriarcal que perdura até hoje e, assim, estabelecer uma relação com os tempos atuais.

Contudo, não se deve imaginar que essas ideias são criadas de forma consciente, pelos pensadores ou intelectuais das classes dominantes. A ideologia deriva das relações sociais, das atividades cotidianas “no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade” (CHAUI, 1985, p. 92). E não há possibilidade de tornar o discurso ideológico “falso” em um discurso “verdadeiro”, uma vez que o alicerce de qualquer ideologia está em se ancorarem em espaços “brancos”, silenciados, ocultando, desse modo, o que está por trás da constituição verdadeira das relações sociais, criando uma sensação de que tudo deve ser aceitável, porque é o natural das coisas:

Não há qualquer possibilidade de tornar o discurso ideológico um discurso verdadeiro pelo preenchimento de seus brancos. Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um *outro* discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. Não é, pois, a ampliação ou a plena explicitação das representações ideológicas que constituem uma crítica da ideologia transformada em ciência, mas a destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas. (...) A lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes, pois, sendo a “missão” da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria (CHAUI, 1980, p. 247-248).

A ideologia, portanto, produz teorias sobre a origem da sociedade e das diferenças sociais, de forma que nega sua origem verdadeira. Para Chauí, a anterioridade do *corpus*, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum, e a coerência da lógica lacunar dos “brancos”, faz com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação e uma lógica da ocultação. A saída seria questionar certas ideologias e suas regras, por meio do pensamento crítico, contestar quem silencia o discurso do *outro*; contradizer quem decide a respeito, de quem pode falar e ouvir, de quem pode ser representado e representar, ser lido e ler.

A utilização da palavra ideologia passou a circular maciçamente nas relações sociais, nos últimos anos. O termo “ideologia de gênero” no Brasil ganhou notoriedade, quando o Ministério da Educação buscou incluir a educação sexual, o combate às discriminações e à promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014. Como expomos anteriormente, os últimos dois pontos geraram uma reação por parte dos grupos conservadores que não consideraram as pautas sobre as questões de gênero e sexualidade apropriadas para o ambiente escolar, e o projeto foi barrado. Após protestos, liderados por grupos religiosos conservadores e pelo funesto projeto, *Escola sem Partido*<sup>6</sup>, o PNE foi aprovado sem fazer menção aos termos gênero e sexualidade.

Nas eleições de 2018, o termo ideologia de gênero voltou à tona com as diversas menções que o então candidato Jair Bolsonaro (PSL) fazia ao “Kit gay”, nome pejorativo dado ao projeto “Escola sem homofobia”. Bolsonaro e seus apoiadores constantemente afirmavam que o seu adversário na disputa presidencial, o candidato do PT, Fernando Haddad era o responsável por distribuir um livro sobre educação sexual, destinado a crianças de seis anos. Segundo a ala bolsonarista, Haddad, teria incluído a obra no projeto “Escola sem Homofobia”, enquanto era ministro da educação. Entretanto, o Tribunal Superior Eleitoral – TSE decretou a afirmação feita pela ala bolsonarista, como *fake news* proibindo que o termo “Kit gay” fosse usado na campanha, para agredir Haddad.

---

<sup>6</sup> Criado em 2004, e transformado em associação em 2015, por seu fundador, o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, o Escola Sem Partido- ESP, falando em nome da liberdade da família na educação das crianças, constituiu-se contra o que denomina de doutrinação política e ideológica feita por professores. Articulando com agentes políticos, foi responsável por pressionar e conquistar a retirada de temas que remetem à diversidade e à pluralidade cultural nos debates da BNCC.

A invenção do “Kit gay” para as escolas é o exemplo de uma ideia que foi construída por um grupo específico, políticos e religiosos fundamentalistas, sustentada pela mídia, que, por sua vez, disseminou a teoria da imposição da “ideologia de gênero” nas escolas. Embora o debate de gênero e sexualidade envolva diferentes segmentos sociais e questões como: a desigualdade de gênero entre homens e mulheres; o feminicídio; a misoginia; a violência contra os LGBTQIA+; a violência sistêmica contra os homossexuais afeminados, as trans, entre outros, o tema foi repetidas vezes associado a debates polêmicos como o aborto, a pedofilia e a imposição de sexualidades na escola, objetivando gerar uma espécie de pânico moral na sociedade. Desse modo, por meio da dissimulação e ocultação do processo factual como um todo, transformaram uma iniciativa histórica que buscava educar para o combate à violência e à discriminação contra a diversidade sexual e de gênero, em algo perigoso, desviante, que foge ao que é “moralmente aceitável” e natural.

Facco (2009) afirma que seria ingênuo querer construir debates e textos isentos de ideologias, já que a intenção, em si mesma, seria um processo ideológico em si. Isto é, a ideologia está interiorizada em nós, faz parte da nossa formação e só nos atentamos que seus valores, tidos como comuns a todos, não são tão comuns assim, quando, de alguma forma, seja por escaparmos dessa normalidade construída, seja por um olhar atento, altero e de responsabilidade recíproca, conseguimos enxergar que suas “verdades absolutas” só convêm para alguns poucos.

O texto literário pode ser uma potente ferramenta, para protestar as “verdades universais”, “e para isso seria necessário mostrar as inúmeras possibilidades, em vez de uma única legítima. A literatura se adequaria de maneira especial a tal objetivo, já que sua matéria-prima é a mesma que materializa a ideologia: a palavra” (FACCO, 2009, p. 156).

## **4.2 Problematizando o cânone**

Para refletirmos sobre as vozes ausentes na literatura, é preciso questionar o cânone. Desde o século IV, para a Igreja Católica, o termo “cânone” denota a lista de livros sagrados que levam a palavra de Deus e, desse modo, representam

a verdade e a lei. O conceito de cânone alargou-se, para além do religioso, e pode ser compreendido “como uma seleção de obras e/ou indivíduos capazes de transmitir os valores considerados universais”. Como herança da Idade Média, prevalece o entendimento de que as obras ganham legitimidade ou são marginalizadas a depender da sua inserção ou exclusão no universo do cânone (FACCO, 2009, p. 170-171).

Citando Kothe, Facco esclarece que o cânone literário de um país é o conjunto dos seus textos consagrados, considerados clássicos e ensinado em todas as escolas; adquire valor de “sagrado” por sua origem no campo religioso. Mas, como tudo que está emaranhado numa relação de poder, o cânone não é um instrumento evidente de dominação, para aqueles que estão envolvidos. É por inculcação e reprodução que o cânone termina por se tornar, inconscientemente, a verdadeira e única produção literária de valor.

As obras selecionadas para ocupar as prateleiras das escolas, como percebemos, há décadas silenciam as vozes dos excluídos, privilegiando autores e protagonistas do sexo masculino, cisheteronormativos e brancos. Correspondem, portanto, aos requisitos que as consagram como de boa “qualidade literária”. “Uma obra escrita segundo uma perspectiva diferente desta, na maioria das vezes, é ignorada e discriminada a priori” (FACCO, 2002, p. 172). A inexistência de vozes LGBTQIA+ nos acervos do PNBE foi um exemplo dessa exclusão construída ao longo da história.

Aqui, vale ressaltar que compreendemos que a temática LGBTQIA+ não é um gênero literário, mas observamos ora a exclusão, ora segregação dessas literaturas tanto nas prateleiras das bibliotecas escolares, quanto nas prateleiras de livrarias. Há quem defenda que essa segregação pode auxiliar a identificação das obras LGBTQIA+ pelos leitores que desejam entrar em contato com essa temática. Por outro lado, alguns pesquisadores defendem que a voz dos excluídos não deveria tentar encontrar um lugar no cânone, pois corre o risco de ser conveniente com o sistema de exclusão. Nesse sentido, essas vozes deveriam problematizar o cânone e suas “verdades” no lugar de curvarem-se a ele (FACCO, 2009, p. 174).

Na literatura brasileira, as primeiras referências homossexuais, segundo Trevisan (2018), surgem nos poemas erótico-satíricos de Gregório de Matos com

expressões claramente homoeróticas. O autor apresenta uma variedade de manifestações e rumores, no contexto literário, relacionada ao homoerotismo, a exemplo do romance Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha. Publicado em 1895, a obra trazia pela primeira vez na história da literatura brasileira um protagonista negro e homossexual. Embora registre comentários estereotipados, que representam os preconceitos da época, Trevisan argumenta que Caminha colocasse muito à frente do seu tempo, tanto que o livro foi proibido em bibliotecas escolares e causou indignação em virtude das cenas de homossexualidade (TREVISAN, 2018, p. 243).

Além do poeta baiano, apelidado Boca do Inferno, e Adolfo Caminha, Trevisan cita um caso à parte, que é da escritora Cassandra Rios. Muito embora tenha vendido 300 mil exemplares, por ano, e ter suas obras adaptadas para o cinema, a escritora foi “considerada subliterate pela crítica acadêmica”. Em 1964, sofreu censura pela ditadura militar tendo como principal motivo da proibição, a pornografia presente em seus textos. Trevisan chama à atenção para uma particularidade incomum nos romances pornográficos de Cassandra Rios: a homossexualidade feminina. A romancista chocava ao descrever cenas amorosas entre lésbicas e declarar publicamente que a homossexualidade era uma forma especial de amar (TREVISAN, 2018, p. 255).

A exposição das práticas homossexuais nos textos literários de Cassandra Rios, traz à tona o que Lucia Facco problematiza, no que se refere a como identificar se o cânone abarca, ou não, textos de autores homossexuais, já que não há uma marca aparente que os identifique, que assuma a sua orientação sexual nos textos, como acontece com heterossexuais, mulheres e negros, por exemplo. Desse modo, a voz homossexual ocupa um espaço diferente na questão do cânone:

Daí a tendência que a literatura homoerótica feminina mostrou, no momento em que sua produção foi incentivada: explodiu em textos carregados de erotismo, muitas vezes pornográficos, com a exacerbação de uma sexualidade que não deixasse a menor sombra de dúvida quanto a se tratar de amor entre mulheres. A negação das forças dominantes em ouvir a voz do “outro” impede que a diferença se torne parte da contradição inerente a toda identidade. Como afirmar uma identidade sem que haja outra à qual ela possa se opor? Logo, essa negação excludente acaba por enfraquecer a própria identidade dominante (FACCO, 2009, p. 173).



Facco expressa o problema enfrentado pela dicotomia de duas vertentes, cuja centralidade está na inclusão das pautas LGBTQIA+ na dita literatura “universal”, buscando, desse modo, uma integração à sociedade ou a abdicação dessa integração, preferindo a prática de desvelamento do cânone e suas verdades absolutas.

De qualquer forma, para além de buscar definir o melhor caminho e oportunizar lugares de fala para as minorias sociais, fica clara a urgência da necessidade de revisão dos cânones, que adentram às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Reconhecemos que não se pode pensar em letramento literário recusando o cânone, mas a leitura na escola precisa ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir também a contemporaneidade e diversidade da sociedade da qual o leitor faz parte. O letramento literário na escola não deve se transformar em uma prática sem sentido que alimenta o desinteresse das crianças e adolescentes pela leitura e afiança o fundamentalismo religioso de uma sociedade conservadora, que “embora alardeie aos quatro ventos a sua busca pela democracia, no fundo deseja manter todos confortavelmente instalados em um mundo de desigualdades sociais” (FACCO, 2009, p. 175).

Excluir temáticas que abarcam vozes destoantes dos modelos hegemônicos, é extrair dos alunos a oportunidade de questionar práticas históricas que marginalizam as minorias, desconsideram os hibridismos e as diferenças socioculturais. Enquanto crianças e adolescentes cisheterossexuais convivem, com frequência, com modelos dos quais possam se enxergar nos livros, nas propagandas, na própria família, os jovens LGBTQIA+ são solitários, não encontram modelos de identificação, o que sugere um sentimento de estar fora de contexto, impróprio ao convívio social. O mesmo ocorre com os negros e indígenas, entre tantos “outros” excluídos socialmente. O cânone literário que dita o que deve ser lido pelos alunos das escolas públicas limita-os. Ler, antes de tudo, deve significar um ato de liberdade.

## **5. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD LITERÁRIO 2020: a representatividade de gêneros e sexualidades**

A política pública do livro, adotada pelo Governo Federal, há décadas, atende a milhares de alunos, professores e à comunidade escolar, por meio da oferta de materiais pedagógicos como livros didáticos e de literatura, dicionários, obras em Braille, revistas de caráter pedagógico, entre outros. Até 2014, a política pública do livro, compreendia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD-Campo), e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNLD é uma das mais importantes e antigas políticas públicas executadas pelo FNDE. Além de ter como objetivos gerais contribuir para a melhoria da qualidade da educação, democratizar o acesso às fontes de informação e cultura, e fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos, o objetivo específico do PNLD é prover as escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O atendimento é efetuado aos alunos matriculados na educação básica pública, desde que as escolas tenham aderido oficialmente ao PNLD, estejam cadastrados no Censo Escolar, e tenham declarado todas as informações solicitadas, principalmente do número de alunos por série.

O PNLD iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. De acordo com as diretrizes do PNLD, as escolas do ensino fundamental seriam beneficiadas com livros didáticos para 1º ao 3º ano; acervos de obras complementares para uso corrente em sala de aula de 1º ao 3º ano; acervos de obras literárias para alfabetização na idade certa em sala de aula de 1º ao 3º ano; livros didáticos para 4º ao 9º ano; acervos de dicionário, para uso em sala de aula de 1º ao 9º ano. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil, segundo o *site* oficial do FNDE. Nas normas e diretrizes para a execução do Programa, estão previstos que, para o atendimento de objetivos, segmentos, modalidades ou públicos

específicos, poderão ser constituídos programas derivados, por meio de resoluções próprias, com normas e condições adequadas a tais situações. Dito isso, percebe-se que o PNLD atendia às séries finais do ensino fundamental, apenas com livros didáticos e dicionários. As obras literárias destinadas a este segmento, de 1997 até 2014, eram de responsabilidade apenas do PNBE, programa derivado do PNLD.

Com o encerramento do PNBE em 2014, o PNLD reconhece que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola e que, através dele os alunos têm acesso à literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural, suas práticas de linguagem e de letramento: “através do livro literário, também nossos (as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os (as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura”. Portanto, um programa que, tradicionalmente, teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública, e que passou, a partir da edição de 2018, a abranger a seleção e distribuição de livros literários, ampliando a finalidade da sua ação (Brasil, 2020, p. 8).

Assim, em 28 de março de 2018, publicava-se o Edital 01/2018 que convocava editoras para inscrição e seleção de obras didáticas e literárias, destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). No dia 14 de agosto de 2019, a Secretaria de Educação Básica, divulgava o resultado preliminar, por meio da Portaria nº 25. Importante ressaltar que a inscrição e avaliação das literaturas do PNLD literário 2020 foram realizadas em 2018; nesse período, o país era governado pelo presidente empossado, pós-impeachment, Michel Temer. Entretanto, o resultado final das obras literárias aprovadas nessa inscrição, só foi publicado no DOU, dia 15 de agosto de 2019, portanto, no governo do presidente, eleito naquele ano, Jair Messias Bolsonaro. Durante esse período, que compreende o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o governo interino de Michel Temer e a posse de Jair Bolsonaro, o FNDE teve sua presidência decomposta aproximadamente cinco vezes, o que custou inúmeras publicações de prorrogações do prazo das inscrições das obras e retificações no Edital.

Finalmente, no primeiro semestre de 2020, o FNDE anuncia o registro da seleção de obras literárias do PNLD Literário 2020, para atendimento dos anos finais do ensino fundamental. Dessa vez, a seleção vinha com uma inovação: as obras adotadas seriam escolhidas pelas professoras e professores das escolas públicas, a partir de um guia de indicação de literaturas, previamente, selecionadas pelo programa. As obras literárias aprovadas continuaram sendo selecionadas e avaliadas por uma equipe de mestres e doutores das áreas de Letras e de Educação das universidades federais brasileiras, como ocorria no PNBE. A inovação, em garantir que professores e professoras indiquem as obras que serão lidas pelos estudantes, insere, de certo modo, o corpo docente das escolas no processo de escolha, tornando-o ainda mais democrático. Envolvê-los, possibilita escolher literaturas com temáticas que estejam em consonância com o projeto político pedagógico da escola. O que significa reconhecer que cada instituição escolar possui especificidades e identidade própria.

O *Guia PNLD 2020 - Obras Literárias* apresentou critérios de avaliação, que orientariam a escolha; uma breve descrição dos aspectos técnicos das obras e resenhas das literaturas aprovadas pelo programa. A avaliação pedagógica das literaturas incidiu em quatro dimensões aplicadas às obras inscritas, em qualquer um dos níveis de ensino recobertos por esta edição do Programa: 1.1. Qualidade do texto verbal e do visual; 1.2. **Adequação de categoria, de tema e de gênero literário**; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio (grifos nossos).

No item, dos critérios de avaliação das obras, *Qualidade do texto verbal e do visual*, destaca-se a importância da “isenção de apologia, de maneira acrítica, a ideias preconceituosas ou comportamentos excludentes e à violência” no texto. No critério *Adequação de categoria, de tema e de gênero*, ressaltamos a consideração da “adequação de cada obra literária à categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária”. Dentre os *Críticos Eliminatórios* estão, a qualidade literária da obra (a obra não se caracterizar como didática) e a isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário.

O Edital de Convocação publicado em 2018 previa a escolha de dois títulos por ano de escolarização. O que, de certo modo, pode ser considerado, também, uma inovação, uma vez que anteriormente não se levava em conta a escolha das obras literárias por segmentos. Assim, os acervos foram divididos por categorias. Na categoria 1, as obras foram destinadas aos estudantes do 6º e 7º ano e, na categoria 2, aos estudantes do 8º e 9º ano. O Quadro 4, a seguir, demonstra como foi feita a distribuição dos acervos por categoria:

**Quadro 4 – Categorias do acervo**

<b>Categoria 1 – 6º e 7º ano</b>
Acervos para a <b>biblioteca</b>
2 obras para cada estudante
<b>Categoria 2 – 8º e 9º ano</b>
Acervos para a <b>biblioteca</b>
2 obras para cada estudante

Disponível no *Guia Digital PNLD 2020 Literário*

Essa inovação, provavelmente, é uma tentativa de corrigir a recorrente reclamação de professoras e professores relacionada à ausência de temáticas adequadas à respectiva faixa etária dos jovens leitores, dos anos finais do ensino fundamental, como evidenciamos nas falas das professoras das escolas municipais de Santa Cruz Cabralia, bem como no resultado da avaliação diagnóstica do PNBE realizada pelo MEC, em 2008.

Outra mudança foi a indicação de obras literárias em língua inglesa, com a finalidade de ampliar o contato dos alunos com textos literários escritos nessa língua, e a obrigatoriedade de apresentação, junto à obra literária, de material complementar de apoio ao professor.

### **5.1 Análise da representatividade de gêneros e sexualidades nos acervos do PNLD Literário 2020**

O registro sobre a escolha das literaturas que fariam parte dos acervos das bibliotecas escolares para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ocorreu entre os dias 16 e 29 de setembro de 2020. Cada escola deveria indicar, no sistema, duas obras, dentre as 14 disponíveis para cada categoria. O acesso

ao sistema se fez por meio de uma senha, de uso exclusivo do Diretor da escola. De tal modo que, o acesso à informação sobre as literaturas selecionadas pelo Programa, fosse restrito aos professores e professoras. Cada acervo foi composto por 23, 24 ou 25 obras, que iria para a biblioteca. As duas obras escolhidas pelos professores e professoras deveriam ser disponibilizadas para cada estudante e serem utilizadas no decorrer do ano letivo, de acordo com as propostas elaboradas pela/pelo professora/professor. As duas opções, obrigatoriamente, precisariam ser de editoras diferentes. Segundo o *site* oficial do FNDE, as escolas firmariam compromissos relativos à moralidade e à isonomia no processo de escolha, vedando o acesso de representantes das editoras nas dependências da escola.

A quantidade de acervos distribuídos levou em conta o número de alunos existentes na escola e foram constituídos de gêneros variados, entre os quais: conto, crônica, novela, histórias em quadrinhos, memória, diário, biografia, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, poema e romance. Ao realizarmos a análise dos editais do PNLD Literário 2020, principalmente do último, cujo resultado final listava as obras aprovadas, notamos uma mudança severa na transparência das informações quanto à descrição dos títulos, autores e editoras aprovadas. Nas edições do findado PNBE, o resultado era publicado nos *sites* oficiais da união, por meio de tabelas contendo, de forma clara, o nome das obras e seus respectivos autores e editoras, como demonstrado no Quadro 1. Nesta última edição, as obras foram restritamente descritas por categorias e códigos numéricos, impossibilitando-nos o acesso imediato a informações que diziam respeito às obras recomendadas. O Guia Digital disponível para consulta informava exclusivamente o código e o título da obra, sendo necessário realizarmos uma busca, no *site* das editoras, para termos acesso aos autores das literaturas.

No Quadro 5, a seguir, destacamos algumas obras indicadas, por categoria, inseridas no Guia Digital para conhecimento e processo de escolha nas escolas. Dentre as obras literárias indicadas pelo programa, selecionamos 10 literaturas com o objetivo de verificar, quais mudanças ocorreram – após encerramento do PNBE, foram sete anos sem inscrição e distribuição de literaturas para os anos finais do ensino fundamental – sobretudo, as relacionadas

à inclusão de literaturas contemporâneas sobre gênero e sexualidade que trouxessem alguma reflexão a respeito de conceitos e estereótipos cisheteronormativos. A seleção, como realizada nos acervos do PNBE, levou em consideração, a possibilidade de estudos sobre as representações de gênero e sexualidades a partir dos títulos e sínteses das obras:

**Quadro 5** - Obras literárias do PNLD para EF2: título/atores/editora

<b>LITERATURAS INDICADAS PARA A CATEGORIA 1- (6º e 7º ANOS)</b>		
<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>EDITORAS</b>
JOÃO E MARIA E OUTROS CONTOS DE GRIMM	MARIA CLARA MACHADO	NOVA FRONTEIRA
O PRÍNCIPE ATRASADO: UMA PARÓDIA TEATRAL DE CONTOS DE FADAS	CASSIA LESLIE	MADREPÉROLA
CUIDADO GAROTO APAIXONADO	TONI BRANDÃO	CALLIS
CAIXA DE DESEJOS	ANA CRISTINA MELO	TORDESILHAS
<b>LITERATURAS INDICADAS PARA A CATEGORIA 2- (8º e 9º ANOS)</b>		
<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>EDITORAS</b>
O AMOR NOS TEMPO DO BLOG	VINICIUS CAMPO	SEGUINTE
CHAPEUZINHO ESFARRAPADO E OUTROS CONTOS FEMINISTAS	ETHEL JOHNSTON PHELPS	SEGUINTE
O PRÍNCIPE E OUTRAS FÁBULAS MODERNAS	RABINDRANATH TAGORE	MARTIN CLARET
EXTRAORDINÁRIAS: MULHERES QUE REVOLUCIONARAM O BRASIL	DUDA PORTO DE SOUZA, ARYANE CARARO	SEGUINTE
PROCURA-SE UM AMOR	ADRIANA FALCÃO	SALAMANDRA
EXERCÍCIOS DE AMOR	ROSEANA MURRAY	LÊ

Fontes: *Guia Digital PNLD Literário 2020* e sites oficiais das Editoras

Para além das obras listadas acima, destacamos a aprovação das obras *Malala, a menina que queria ir pra escola*, cuja autora, a jornalista Adriana Carranca, relata a história da adolescente paquistanesa Malala Yousafzai, baleada por membros do Talibã aos 14 anos de idade, por defender a educação feminina. A repórter apresenta suas percepções sobre o *Vale do Swat*, a história da região e a definição dos termos mais importantes para entendermos a vida de Malala; *Anne Frank: a biografia ilustrada em colaboração com a casa de Anne Frank*, uma biografia ilustrada da autora do diário, que entrou para a história como o mais famoso testemunho do Holocausto. Os autores Sid Jacobson e Ernie Colón tiveram acesso irrestrito aos arquivos da Casa de Anne Frank, em Amsterdam, e a partir de suas intensas pesquisas e contextualização histórica concretizaram uma *graphic novel*, que reconstitui a vida de Annelise Marie Frank, desde seu nascimento até sua morte, no campo de concentração.

A indicação da obra *Os nove pentes d'África*, pelo PNLD Literário 2020, também precisa ser destacada. A obra que inaugura Cidinha da Silva na cena literária tem como protagonista e narradora uma menina negra. Conta a história de uma família negra, abordando para tanto, temas como racismo, identidade racial, arte afro-brasileira, história africana e afro-brasileira, relações familiares, perda, amor, entre outras questões:

[...] tradição e contemporaneidade tecem um bordado de poesia e surpresa na tela de uma família negra brasileira. Os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a pulsão de vida presente nas experiências das personagens e dos rituais cotidianos da narrativa” (Fragmento de texto extraído do *site* da editora Mazza)<sup>7</sup>.

E, finalmente, *Memórias de um adolescente brasileiro na Alemanha nazista*, que narra a história de Rudolf, um sobrevivente de bombardeios, que decidiu contar a saga da família à escritora Elisabeth Loibl, sua irmã, nascida na Alemanha durante a guerra.

Essas literaturas valem o destaque porque, muito embora abordem temas como família, amigos, escola, mesmo que não façam qualquer relação com os estudos de gênero e sexualidade ou mesmo às personagens LGBTQIA+, trazem outros encontros com a diferença, autorias femininas, negra e lésbica como é o caso da autora Cidinha da Silva; além do protagonismo feminino negro nas narrativas e diálogos com a história e a filosofia. Fatores ausentes na maioria das literaturas do PNBE, conforme apresentamos neste estudo.

A partir da análise das literaturas listadas no Quadro 5, observamos que o protagonismo feminino aumentou substancialmente nas literaturas selecionadas pelo PNLD Literário 2020, com uma mudança fundamental: a maioria delas protagonizam atitudes de liderança, sororidade e coragem.

É o caso da obra *O príncipe atrasado: uma paródia teatral de contos de fada*, que a princípio nos apresenta um típico príncipe com capa, espada e cavalo branco, cavalgando pelos vales e enfrentando perigos. Tudo na intenção de encontrar sua bela princesa adormecida. Mas, como o próprio título adianta, nem tudo ocorreu como o previsto e o príncipe acaba se atrasando em sua jornada. Quando finalmente chega ao castelo da princesa adormecida, ela não estava

<sup>7</sup> <https://www.mazzaedicoes.com.br/pnld/>



mais lá. Tinha acordado há anos. Abandonando a lenda dos contos tradicionais, a princesa muda o seu destino e faz suas próprias escolhas:

- Olha aqui, "alteza", primeiro que não sou arrumadeira. Há dois meses a rainha me promoveu e agora sou CA-MA-REI-RA. Vai falar assim com as arrumadeiras do seu castelo, apesar de ser uma tremenda falta de educação. Segundo, o engano é: você (com desdém até o fim) quer dizer, sua alteza está atrasado.

- Atrasado? (voltando a arrumar) Uhum.

- A Princesa já dormiu, já acordou, já tá tomando café. Tá lá embaixo. Já, já ela sobe. Justamente hoje ela pediu pra eu arrumar aqui, porque vai transformar esse quarto numa biblioteca. Este é o antigo quarto dela.

- Antigo? Há quanto tempo ela acordou?

- Foi agora pouquinho, teve festa ontem, menino, e que delícia de torta que eu fiz. Ela dançou além da conta e tá agora com dor de cabeça e nas pernas...

- Não, mulher! Há quanto tempo ela acordou da maldição?

(nostálgica) - Ah, mas isso faz muitos anos...

(boquiaberto, espantadíssimo) - Muitos anos?!

- Sim, sim... Tá ouvindo? Ela tá subindo e aí conversa com você.

- Minha querida, você viu aquela tiara que usei no casamento da Rapunzel? Não me lembro onde... (vê o Príncipe e espanta-se). Mas... quem é você? O que faz aqui? (debochada e contendo o riso)

- Ele é um príncipe, Alteza. Veio te acordar. (ri) (confusa)

- Me acordar? Por acaso ainda estou dormindo?

- Enfim, estamos prontos para sermos felizes para sempre. Para isso basta responder à minha pergunta: Quer se casar comigo? Camareira suspira. Princesa respira fundo tentando manter a calma e ser educada.

- Oh, Príncipe! Que lindo seu pedido! Mas, não.

(espantado)

- Não? Não. Por que não?

(surpresa) - Por quê? (Irônica, para o público). Ah, precisa justificar a resposta... (Para o Príncipe) Bom, meu rapaz. Acontece que já fui amaldiçoada, meus pais arranjaram pra minha cabeça quando esqueceram de convidar a fada má. Dormi por algum tempo, mas é ÓBVIO que não ia ficar deitada esperando um príncipe subir na mais alta torre e me encontrar ali dormindo, babando e roncando (LESLIE, 2018, p. 19).

O texto propõe o resgate e aproximação do teatro da cultura popular. Para tanto, os autores uniram os contos maravilhosos ao texto dramático, com marcante presença do humor, contempla fatores da contemporaneidade, sem abrir mão dos aspectos que determinam os contos de fadas. Porém, o que vale maior destaque é a ação de revisitar os papéis das personagens principais, para promover uma reflexão acerca de alguns estereótipos enraizados em nossa cultura.

O jogo de identificação de personagens dos contos de fada tradicionais, como *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *A Branca de Neve*, *Romeu e Julieta* possibilita a revisão de padrões de comportamento, consolidados em nossas memórias, através dos tradicionais enredos compostos por castelos, príncipes e princesas. Os três atos nos permitem acompanhar, de modo claro, a mudança de modelos pré-construídos pela qual o príncipe passa. No 1º Ato, ele age exatamente como se espera, considerando a memória de leitura dos contos de fada: atrevido, corajoso, pronto para realizar sua tarefa de salvar a princesa. Todavia, as princesas não são mais como nos tempos remotos, inertes, dependentes de um príncipe que as salve de todos os perigos e as peça em casamento. No 2º Ato, ele se depara com mulheres que, simplesmente, não querem se casar. O que desestrutura todas as suas crenças e convicções e o obriga a rever seus conceitos, para, no 3º Ato, estar finalmente pronto para o amor, que não é direcionado, necessariamente, a uma princesa.

A obra, todo tempo, faz alusões contemporâneas, seja das novas tecnologias, como o uso da *internet*, veículos bicompostíveis, castelo com elevador; seja reforçando a ideia de que as princesas dos nossos dias, não passam a vida à espera de seus príncipes encantados. E ainda que desejem se casar, o matrimônio para elas não é uma condição *sine qua non*.

No caso das outras três obras direcionadas para a categoria 1, listadas no Quadro 5, a saber: *João e Maria e outros contos de Grimm*; *Cuidado garoto*

*apaixonado*; e *Caixas de desejos*, em duas delas ainda encontramos estereótipos e preconceitos:

Eu vi também, em um lugar dentro da minha cabeça, um sinal luminoso, vermelho, de PERIGO! que piscava sem parar. Tudo isso porque eu tinha visto uma menina totalmente nova. E que **usava boné de menino**. E um batom vermelho. Vivo. E que essa miragem estava parada ao meu lado, falando sozinha (*Cuidado garoto apaixonado*, p. 18, grifos nossos).

É só amarrar o menino e levá-lo para o cercado dos gansos. Ficaré engordando e, daqui a alguns dias, estará ótimo para ser comido. **A menina comerei depois... Antes quero que me ajude a limpar a casa, a cozinhar e a engordar o irmão!** É isso... O que ela mais gostava de comer eram **crianças gordinhas**, com molho de salsa e pimenta malagueta! (*João e Maria e outros contos de Grimm*, p. 15, grifos nossos).

Em *Cuidado garoto apaixonado*, embora o fato de a garota *usar boné de menino* não influencie no interesse do protagonista pela garota, essa definição reforça a representação incutida nos vestuários para homens e mulheres e, em certa medida, correspondem aos estereótipos de gênero que se mostram através das cores, dos acessórios e dos brinquedos – Tui, o protagonista, poderia apenas mencionar que ela usava boné. Esse tipo de qualificação de personagens em histórias infantojuvenis pode contribuir com a naturalização de aspectos e comportamentos, do que definiria o que é ser homem e o que é ser mulher e, conseqüentemente, com a discriminação e exclusão daqueles que fogem a essa identidade cisheteronormativa. A performatização das personagens a partir do modelo heteronormativo, forja o que Berenice Bento (2017) chama à atenção no tratamento dado ao gênero. Segundo a autora, o gênero serve apenas para construir corpos em séries, como uma máquina de produção. O pênis define um homem e a vagina, uma mulher; e nos dois casos, você, obrigatoriamente, deve ser heterossexual. Para ela, esse sistema tem provado que não serve, uma vez que produz exclusão e sofrimento e propõe a ideia de libertar o conceito de gênero do biopoder, defendendo o direito radical à autodeterminação de gênero.

Na obra *João e Maria e outros contos de Grimm*, uma adaptação de Maria Clara Machado para os contos dos irmãos Grimm, a ordem escolhida pela bruxa, para comer as duas crianças, é definida pela utilidade que possui cada uma delas. Mesmo sem conhecê-las previamente, a “velha” decide alimentar-se da

menina depois que ela a ajudasse nas atividades domésticas, inclusive alimentando João, seu irmão. Percebemos que a escolha da bruxa, em comer a menina depois, é totalmente vinculada aos papéis atribuídos, hegemonicamente, aos gêneros femininos e masculinos: as meninas limpam, cozinham, alimentam; os meninos não.

Cabe aqui, abrir um breve parêntese para o fato de a bruxa deixar João para comer depois que o engordar. O comportamento da bruxa parece-nos reforçar a ideia de castigo e exclusão relacionada ao corpo gordo. Na história, a bruxa pretende criar esse corpo mais volumoso, para servi-la como alimento. Uma alusão ao que dizia o nutricionista Jean Trémolières: “a sociedade cria os obesos e não os tolera” (FISCHLER, 2005, p. 69), culpa-os por comer em excesso e pela incapacidade de se controlar. Para que João engorde, além de comer muito, fica evidente que ele não realizaria tarefas diárias. De maneira implícita, é, portanto, um julgamento que geralmente se dirige aos obesos: comem mais do que deveriam e são preguiçosos. A autora Claudia Fischler (2005) realiza uma análise das ambivalências referentes aos obesos, das contradições entre a simpatia aparentemente evocada pelos corpos gordos e a recusa quase fóbica que parece se manifestar, principalmente hoje, contra a gordura. Estudo que colabora com a reflexão, a respeito do que está nas entrelinhas das representações do corpo gordo, como a que analisamos aqui. Ao citar um fato notado pelo psiquiatra-psicanalista Bernard Brusset, Fischler assevera que:

Os gordos são considerados transgressores; eles parecem violar constantemente as regras que governam o comer, o prazer, o trabalho e o esforço, a vontade e o controle de si. Dito de outro modo, o obeso (seu corpo o trai) passa por alguém que come mais do que os outros, mais do que o normal, numa palavra: mais do que sua parte. Assim, a obesidade remete à glotoneria e está percebida, muito profundamente, como uma violação às regras da divisão dos alimentos. Ora, a divisão da comida, na maior parte das sociedades, simboliza a essência mesma do vínculo social. De sorte que o glutão (o obeso, em consequência) está implicitamente sob a acusação de ameaçar os próprios fundamentos da organização social, o que o remete à animalidade (FISCHLER, 2005, 74).

Geralmente, ouvimos dizer que animais, a exemplo do porco, precisam ser engordados até chegar ao peso ideal para serem ingeridos. O Caranguejo deve

ser cevado. João, nessa perspectiva, é associado a um animal quando conduzido ao “cercado dos gansos” onde “ficará engordando para ser comido”.

Fechado o parêntese, quanto à diversidade de gênero e sexualidade nos contos indicados para a categoria 1, o príncipe, ainda que não termine com a princesa, mantém a obrigatoriedade da heterossexualidade, já que é por outra mulher que ele se apaixona e alcança o “final feliz”; o personagem do livro *#Cuidado garoto apaixonado*, tem sua paixão dirigida à nova aluna da escola, que “usa boné de menino” e batom vermelho, como descrito no excerto acima. Em *Caixa de desejos*, a protagonista, Marília, uma adolescente, durante o processo de aceitação da separação de seus pais, conquista seu primeiro namorado, um colega da escola.

Na categoria 2 (dois), entre as obras destinadas à estudantes de 8º e 9º ano, selecionamos *O amor nos tempos de Blog* e acompanhamos uma história de amor que se desenrola através das conversas entre três adolescentes. Com temas contemporâneos, como a cultura digital e os conflitos que fazem parte do cotidiano dos jovens, a narrativa, em alguns momentos, expõe estereótipos de gênero e comportamentos heteronormativos:

Na verdade, é isso que todos esperam que aconteça: que o garoto e a garota mais incríveis formem um casal (p. 38).

Coitadinha, ela não percebe o quanto é boba. Já está na hora de ela deixar de acreditar em sapatinho de cristal e contos de fadas.

Se ela não fizer uma verdadeira reformulação no visual, nunca conseguirá um namorado bacana (p. 41).

Hoje na escola comecei a escutar boatos de que o Pietro estava saindo com a Maria Eugênia. Que horror, esse nome! E pelo nome vocês já podem imaginar como é essa menina. Não tem nenhum conhecimento de moda, zero de senso de estética e nunca se maquia. Horrível! (p. 44).

Embora a personagem responsável pelas falas acima, sofra uma sutil transformação no final da história, inicialmente ela acredita que toda menina precisa conseguir um namorado, e para isso, ela, obrigatoriamente, tem que seguir os padrões da moda, com uma estética bem delineada pelos corpos magros, além de estar sempre maquiada. Nessa perspectiva, onde se encaixam as meninas que preferem namorar meninas e não usam maquiagem? Na

classificação da personagem, meninas que não seguem os padrões de feminilidades impostos socialmente são horríveis.

No entanto, há um fato inusitado e inovador nessa narrativa. Uma das personagens principais, Bernardo, é surdo. Condição que só é revelada ao leitor, quase, no final da história:

Cheguei à biblioteca, eu estava muito nervoso. Não tinha dormido quase nada. Fiquei até tarde ensaiando o que ia dizer para ela. Como sou surdo, tive dificuldades para aprender a falar. Eu consigo, mas tenho que falar devagar para as pessoas me entenderem. Eu estava com medo de que isso fosse incomodá-la, que ela não gostasse da minha voz (p. 75).

A inclusão de um personagem surdo na narrativa, não mostrando a surdez como assunto central ou problemático, anuncia uma literatura engajada com representações que outrora eram excluídas das narrativas. Durante todo o enredo, Bernardo lida com as sutilezas do cotidiano adolescente, a primeira paixão do colégio, amizades, relacionamento com os pais e em nenhum momento a surdez aparece como um impeditivo para suas atividades e relacionamentos, como percebemos na fala de sua “Cinderela Virtual”: “Adorei conversar com ele na língua de sinais, e ele também parecia feliz. Quando soube que ele era surdo, me inscrevi num curso para amigos e familiares ouvintes” (p. 80).

Ainda na lista de literaturas indicadas para os estudantes de 8º e 9º ano, encontramos outras inovações: meninas e mulheres heroínas, em papéis de liderança, resolvendo problemas apresentados no enredo. *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*, é um exemplo. Obra composta por 25 contos, com mais de 50 mulheres e meninas, e em apenas duas, elas fazem papéis cruéis e detestáveis. São histórias de coragem, esperteza e humor. A começar pela personagem e protagonista *Chapeuzinho Esfarrapado*, uma jovem que usa roupas nada convencionais, rasgadas e não perde tempo preocupando-se com o que vão pensar da sua aparência: “vou assim, como estou” é o que responde à sua irmã, quando lhe oferece um vestido bonito para acompanhá-la a um banquete no castelo.

No conto, que faz parte da mesma obra, *O que aconteceu com seis esposas que comeram cebola*, as seis mulheres foram obrigadas a escolher, entre continuar casadas ou comendo cebolas:

– Achamos uma planta nova para comer. Provem só! – disseram elas, oferecendo cebolas aos maridos.  
 – Não! – exclamaram eles, com nojo. – Não precisamos nem provar depois de sentir esse cheiro. Que horrível!  
 Os maridos as obrigaram a passar aquela noite do lado de fora da cabana, porque o cheiro não os deixava dormir.  
 Estava frio lá fora, e as esposas não gostavam de ficar sozinhas, sem os maridos. (p. 49)

Os latinos, segundo Plutarco, proibiam o uso do bulbo da cebola, porque acreditavam que ele crescia quando a lua diminuía. No conto, curiosamente, é no céu que essas mulheres ficam para fugir de seus esposos e continuar desfrutando do prazer de comer as cebolas:

No dia seguinte, quando eles foram caçar, as esposas voltaram até o lugar onde as cebolas cresciam e comeram mais do que no dia anterior. Aquelas cebolas eram tão gostosas que elas não conseguiam parar de comer.  
 [...] - Vamos abandonar nossos maridos para sempre – propôs uma delas. – Eles não gostam mais da gente.  
 Todas concordaram.  
 Assim, subiram e subiram por um enorme rochedo. Cada esposa levava sua corda de pena de águia. Uma delas era acompanhada com a filha.  
 - Agora, chegou a hora de fazer mágica. Ainda querem abandonar seus maridos?  
 - Sim! – gritaram todas.  
 Com isso, a líder das esposas disse uma palavra mágica mono e atirou sua corda de pena de águia para o céu. (p. 50)

Para as civilizações mais antigas, o cheiro, sensação muito recorrente no conto, provocava um sentimento de força vital e virtudes afrodisíacas, tanto por sua composição química, quanto por suas sugestões imaginativas. No conto, o odor das cebolas incomodou os maridos, que as proíbe de comê-las. No entanto, com astúcia e desobediência, as seis mulheres configuram um plano e ignoram a proibição. Decidem fazer suas próprias escolhas e continuar desfrutando de seus prazeres:

Lá embaixo os maridos olharam para o alto e viram suas esposas. Agora que as mulheres tinham ido embora, os maridos as queriam de volta. Sentiam-se sozinhos e tristes.  
 [...] – Será que devemos deixar que nos alcancem? – perguntaram umas às outras.  
 - Não! – exclamou uma delas. – Nossos maridos disseram que não nos queriam mais. Não vamos deixar que nos alcancem nunca.  
 Todas concordaram que preferiam ficar sozinhas no céu.

[...]. Os homens tiveram que ficar onde estavam – abaixo das mulheres. (p. 53)

Seis dos 25 contos são sobre a necessidade de interação entre casais. Segundo a autora, os temas enfatizam o conceito de que cooperar e respeitar a capacidade um do outro é crucial para uma “união bem-sucedida”.

Na história *A grande mestra* é a heroína Maj quem permite que o príncipe escape do poder do gigante. Os dois protagonistas são mais humanos e bem desenvolvidos como personagens do que a maior parte dos casais de contos de fadas. O conto deixa a mensagem que as heroínas podem ter mais sabedoria e conhecimento do que os heróis, e que um homem não precisa ser heroico e habilidoso para ser amado.

Rainhas governam na ausência dos reis e as habilidades das esposas são essenciais para resolver os dilemas. Em *O príncipe e seus três destinos*, um conto oriundo da região do Nilo, a força e determinação da princesa permitem que ela salve a vida do marido. “Minha esposa prova ser mais forte que o meu destino” afirma o príncipe, grato pelas ações decisivas da princesa, que evitam a concretização do destino trágico de seu esposo. É a princesa quem salva o príncipe. Em *Três mulheres fortes*, três gerações de mulheres dão exemplos de igualdade e respeito entre pessoas de gênero e idades diferentes. São contos que trazem mulheres ativas, que exigem liberdade, trabalham e escolhem com quem querem se casar.

De certo modo, essas personagens dos contos analisados na obra, *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial* refletem um elemento, até pouco tempo, ignorado pelo feminismo – a *heterossexualidade compulsória*. Este termo foi cunhado pela professora estadunidense Adriene Rich (2010), no seu ensaio teórico chamado *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. Nesse ensaio, Rich incentiva a teoria feminista tradicional a fazer críticas à heterossexualidade e instituições patriarcais que controlam o corpo e a vida das mulheres. Para ela, enquanto a heterossexualidade compulsória se coloca de forma violenta, por meio de forças que abarcam desde a escravização física das mulheres à dissimulação e à distorção de outras possibilidades de existência e subjetividades, as feministas heterossexuais



limitam suas pautas, desviando-se de questionar o problema central, qual seja, a heterossexualidade.

Nessa perspectiva, a autora propõe substituir o termo “lesbianismo”, de cunho mais patológico, por existência lésbica – *continnum* lésbico para abranger um conjunto de experiências, não necessariamente sexuais, que convoque a reconstruir de forma contínua outros significados, outras alianças, amizades e a recusa da opressão masculina. No conto, *O que aconteceu com seis esposas que comeram cebola*, seis mulheres se unem pela renúncia à privação e correção de seus maridos, que as rejeitam, na tentativa de coibi-las “de comer cebolas”. Uma metáfora do direito sobre o corpo feminino, as escolhas, a liberdade e a vida das mulheres. Foi na relação de comunhão entre elas, na identificação de suas experiências, que encontraram força e coragem para decidirem “ficar sozinhas no céu”, livres para escolher seus próprios caminhos. É essa comunidade de mulheres que possibilita, segundo Rich, que todas existam em um *continnum* lésbico, ainda que não se relacionem sexualmente com mulheres, mas se conectem por identificações diversas, a exemplo de amizades, redes de solidariedade ou da recusa ao casamento. Atitudes que, de certo modo, destituem a centralização na heterossexualidade:

A identificação entre mulheres é uma fonte de energia e de poder feminino potencial, contido e minimizado pela instituição da heterossexualidade. A negação da realidade e da visibilidade da paixão das mulheres por outras mulheres, da escolha das mulheres como por outras como suas aliadas, companheiras de vida e de comunidade, ao se obrigar que tais relações sejam dissimuladas e até desintegradas sob intensa pressão tem representado uma perda incalculável do poder de todas as mulheres em mudar as relações sociais entre os sexos e de cada uma de nós se libertar (RICH, 2010, p.40).

Então, o que Rich parece propor, por meio de uma existência lésbica, é exatamente, o que as personagens dos contos, *O que aconteceu com seis esposas que comeram cebola*, *As três mulheres fortes* e *A Chapeuzinho Esfarrapado* realizam: alianças entre mulheres. Alianças como meio de resistência às opressões constituídas dentro da obrigatoriedade da heteronormatividade, uma *resistência continua* ao patriarcado.

Outro fato que julgamos importante ressaltar é a inclusão de personagens mais velhas protagonizando as narrativas das literaturas selecionadas. Elas

possuem um aguçado senso de humor, são dotadas de inteligência e independência. Três, dos 25 contos da obra *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial* apresentam mulheres idosas, vivendo sozinhas, trabalhando em colheitas e rebanhos. São senhoras alegres, destemidas, que lutam pelo direito de viver suas vidas como querem, e recusam convenções e regras impostas por filhos. Outras são simpáticas heroínas, contrariando os perfis das mulheres mais velhas, dos tradicionais contos de fadas que figuravam, quase sempre, em imagens negativas de bruxas, madrastas e feiticeiras, capazes das mais diversas atrocidades, como nas histórias de *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *Branca de Neve* e *Cinderela*.

A obra, *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, proporciona inusitadas experiências e representações de revolucionárias, de diferentes etnias e regiões que viveram desde o século XVI até os nossos dias. São precisamente 23 mulheres brasileiras que exerceram influência na nossa história, mas foram silenciadas e apagadas dos livros de história. Entre elas, destacamos *Madalena Caramuru*, pioneira em mostrar a importância da alfabetização das mulheres para ampliar a atuação delas na sociedade, num contexto (1500-1822) cuja participação feminina se resumia à procriação e aos trabalhos domésticos; *Dandara*, guerreira negra que aprendeu a fabricar espadas e lutar. Capoeirista, ela planejava ações de combate contra o colonialismo e a escravidão e liderava seus companheiros na luta pela liberdade. A história de *Dandara* continua viva, por meio de relatos e lendas populares como a rainha do Quilombo de Palmares e companheira de Zumbi; *Sônia Guajajara*, líder dos povos indígenas brasileiros, militante ambiental, que ganhou projeção internacional pela luta travada em nome dos direitos dos povos originários; *Djamila Ribeiro*, ativista negra, um dos nomes mais conhecidos da quarta onda do feminismo, com atuação focada no feminismo negro.

E, finalmente, destacamos outra mulher extraordinária, segundo a obra: *Felipa de Souza*, símbolo da luta LGBT, denunciada, condenada e castigada por “lesbianismo” pela Inquisição no Brasil colonial – primeira mulher das Américas a reconhecer publicamente sua homossexualidade. Segundo Souza (2018), autora de *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, não há muitos registros documentais sobre a vida de Felipa de Souza. Mas, sabe-se que era uma mulher

letrada, condição rara para sua época, que viveu em Salvador como costureira, e que foi denunciada à Inquisição em 20 de agosto do ano de 1591, por Paula de Siqueira que disse haver recebido cartas de amor de Felipa com a qual tinha contatos íntimos. E ainda, que “antes de ir para sua casa, lhe contou a dita Felipa de Souza que tinha pecado no dito modo com Paula Antunes, Maria de Peralto e com outras mulheres e moças, altas e baixas, e também dentro de um mosteiro” (p. 173). Após a primeira denúncia, outras mulheres se apresentaram, acreditando que seriam perdoadas, por se confessarem voluntariamente. Felipa não negou as acusações, pelo contrário, as reconheceu, em pleno século XVI, quando as práticas homossexuais levavam à tortura ou mesmo até à morte. Paula ficou presa durante seis dias, enquanto Felipa, sentenciada em 24 de janeiro de 1592, foi castigada publicamente:

Na ocasião, segurava uma vela acesa e estava vestida apenas com uma túnica. Expulsa da Bahia teve de pagar 992 réis pelos custos de seus processos. Durante a Inquisição, mais de uma dezena de mulheres foram denunciadas e castigadas por serem homossexuais na Bahia e em Pernambuco. (...) Vale lembrar que o primeiro ato político realizado pelas minorias sexuais no Brasil, segundo a pesquisa de Luiz Mott “Histórias da homossexualidade no Brasil: cronologias dos principais destaques” acontecem apenas em 1977, quando o advogado gaúcho João Antônio Mascarenhas convidou o editor da publicação norte-americana Gay Sunshine para conferências no Brasil. Um nome muitas vezes esquecido na história do país, Felipa foi a primeira na luta pelos direitos da população LGBT, séculos antes (SOUZA, 2018, p.173).

A repulsa às lesbianidades e o decoro imposto ao sexo feminino explicam os precários registros de tantas Felipas na história brasileira, bem como o silêncio dessas vozes também na literatura. Existências camufladas pelo sistema patriarcal e espriadas nas diversas dimensões da vida.

De acordo com Trevisan (2018), essas lacunas de informação só começariam a ser atenuadas a partir da década de 1990, com o interesse crescente entre pesquisadores, por obras como as da poeta Elisabeth Bishop e sua relação amorosa com a brasileira Lota de Macedo Soares, arquiteta e paisagista. “Acostumada a refrear seus sentimentos, Bishop escondia-se atrás de grandes silêncios. Mas, a atração revelou-se mútua. Obviamente, foi Lota quem se atreveu e passou a assediá-la com graça. Até dar-lhe um primeiro beijo” assevera Trevisan (p.101). A relação entre elas ficou registrada em cartas escritas

por Bishop: “Embora saiba que dizer isso é provocar a Providência divina, há dez anos que não me sinto tão feliz”, comentou numa carta à sua amada (p. 102).

Trevisan também cita o caso de Felipa de Souza e assegura que houve outros numerosos casos de “lesbianismo” no Brasil colonial, comprovados em vários relatórios inquisitoriais da Bahia de 1590:

Mulher de um pedreiro, Felipa era famosa na Bahia de 1590 porque “tinha damas”, e lhes falava “requebros e amores e palavras lascivas, melhor ainda do que se fora um rufião à sua borregã”. Ela mandava recados com presentes às suas pretendentes, a quem chegava a oferecer dinheiro, disputando-as com seus maridos; afirmava ter “usado do dito pecado [nefando]” num convento de freiras e ter tido caso, entre “muitas mulheres e moças altas e baixas”.

Maria Lourenço, também casada e de quarenta anos, confessou ter mantido relação com a mesma Felipa, “porem não houve nenhum instrumento exterior penetrante entre elas mais que somente seus vasos naturais dianteiros [...] ajuntados [...] e assim se estiveram ambas deleitando até que a dita Felipa de Souza, que de cima estava, cumpriu”.

Guiomar Pinheira, mulata de 38 anos, por várias vezes viúva, confessou ter seduzido, aos dezoito anos de idade, Quitéria Seca, mulher casada com alcaide de Ilhéus. Guiomar Piçarra, também casada e quarentona, confessou que, quando tinha entre doze e treze anos, manteve “desonesta amizade” com a escrava Mécia, de dezoito anos; nessa e noutras ocasiões, “se ajustaram ambas em pé uma com a outra, com as fraldas afastadas, abraçando-se e combinando e ajuntando suas naturas e vasos dianteiros um com o outro, e assim se deleitavam como homem com mulher” (TREVISAN, 2018, p. 141).

Para o autor, as elites brasileiras defensoras dos ideais patrióticos e valores patriarcais sempre estiveram na defensiva, e por esse motivo, ofendidas com a ideia da existência e prática de sexualidades dissidentes. Alimentaram a homofobia na mesma dimensão do cuidado com as normas morais. Essa mesma elite cuidou de manter viva a repressão sexual, no cotidiano dos brasileiros, por meio de teorias psiquiátricas, difundindo conceitos de normalidade e instituindo ações que proibiam as práticas homoeróticas, como a Inquisição.

Ainda na categoria 2 das obras literárias do PNLD 2020, observamos inclinações de lesbianidades, pontuadas por signos que deixam subentendido uma possível relação amorosa entre as personagens principais da narrativa de um dos contos. Trata-se de *Exercício de Amor*, da autora Roseana Murray. O livro

apresenta 15 histórias de amor que ora revelam-se explicitamente, ora camuflam-se por entre metáforas, pontos, entre outras ferramentas que são utilizadas pela autora, para tecer suas colchas narrativas. A leitura do sétimo conto, intitulado *Clara e Bela*, revela-nos, entre expressões e disfarces, as sutilezas de um amor romântico entre as duas jovens:

Bela, sentada no sofá verde-escuro espera sua amiga. Três vezes por semana vão juntas para aula de dança. Ainda é cedo, e a mãe de Clara termina de arrumar a mesa para o café. Clara **irrompe** na sala como um feixe de luz, e **ao vê-la, Bela também se ilumina** (MURRAY, 2018, p. 45, grifos nossos).

Elas estudam juntas, passam o dia juntas. Bela não consegue respirar sem a amiga. Clara não consegue respirar sem Bela. [...] Clara sonha com sua própria companhia de dança, um dia, onde a amiga seria a grande estrela. Bela sonha com uma bolsa de estudos no exterior. Mas não iria sem a amiga.

Clara passa o dia inventando coreografia em que as duas dançam juntas. Imagina um **castelo** num tempo irreal. **Bela seria uma princesa prisioneira**; Clara era sua irmã. Bela fora sequestrada quando criança e Clara passava a vida à sua procura. Clara montava um **cavalo mágico**, que era como a extensão de seu próprio ser. Quando cavalgavam, Clara fechava os olhos e sentia seus pensamentos. Milhares de vezes percorrem vales em busca de Bela (p. 46, grifos nossos).

A expressão “irrompe”, no primeiro excerto, remete a uma entrada arrebatadora, isto é, não foi uma entrada comum, mas que causou um forte entusiasmo em Bela, ao ponto de iluminá-las. No segundo fragmento, temos elementos dos contos de fadas, que irão aparecer por todo desenrolar do enredo: *castelo, princesa prisioneira, cavalo mágico, vales*. Nas fantasias de Clara, é como se ela fosse o “príncipe” que irá salvar a princesa Bela. Nos contos de fada tradicionais, todos esses elementos aparecem e, é o príncipe, apaixonado pela princesa, quem usa de todos os artefatos possíveis para tirá-la do castelo e casar-se com ela.

Durante todo conto, a confissão do amor romântico entre as duas, ora nos parece revelar-se, ora esconder-se, por entre palavras e vazios. É o caso de Clara imaginar a “amiga” como “sua irmã”. Únicas denominações, socialmente, possíveis para uma relação entre pessoas do mesmo sexo. Geralmente, uma relação homoerótica tende a ser escondida por trás dos termos amigas-irmãs/amigos-irmãos e primos/primas. Termos usados, com o objetivo de

neutralizar, camuflar o que é impróprio, escuso, e silenciar as sexualidades dissidentes. Ainda que diferente de Clara e Bela, um casal de gays ou lésbicas, decida “assumir” suas relações, a sociedade, com toda sua limitação, as/os batiza como amigas/os, irmãos/os, primas/os, recusando-se a legitimar qualquer outra forma de relacionar-se afetiva e sexualmente, que não seja a da heterossexualidade.

O amor lésbico entre as personagens, em uma leitura superficial, poderia, de fato, ser interpretado como uma genuína relação entre jovens amigas-irmãs que vivem dentro dos modelos da heteronormatividade. Todavia, além dos elementos dos contos fantásticos, a leitura dos espaços entre palavras, dos pontos e dos vazios rasuram o ideal de uma pura amizade entre duas pessoas: os papéis sociais de masculinidade e feminilidade e a própria instância heteronormativa:

Do outro lado do nevoeiro, um castelo os esperava. Era um dia de festa. As pontes estavam abertas. Pessoas entravam e saiam, e Clara pôde entrar sem dificuldades. Seu cavalo a esperava nas bordas do nevoeiro. Clara percorria os aposentos como se fosse invisível e, então, da ala esquerda escapavam um fio de música, uma canção esquecida, que as duas irmãs cantavam num tempo muito distante, junto com a mãe. Clara segue as notas musicais, abre a porta de um quarto; sua irmã, em frente à jaula, toca harpa e canta. **Clara chama: - Bela...** A irmã se vira e as duas se abraçam. **Clara trouxe para Bela uma roupa de homem.** Ela se troca. Saem juntas do castelo sem que ninguém interrompa seu caminho. O cavalo as espera. Entram no nevoeiro denso e **juntas cavalgam para sempre.**

Clara não conta à sua amiga sua fantasia. **Alguns pensamentos ela guarda no armário** escuro e só ela possui a chave para acender a luz.

Elas entram no sobrado. O professor é esguio, Clara pensa, parece um elfo. Elas se trocam. **Quando dançam, se tocam. Não há mais nenhuma fronteira. Quando dançam, uma é a outra.** (p. 47, grifos nossos).

A sensação vivida por Bela, quando finalmente é encontrada por Clara no castelo, corporifica-se por meio de reticências, que produzem um efeito de suspiros e palavras silenciadas pelo anseio interrompido ao ver a “princesa” que viria salvá-la. E as simbologias continuam: “Clara traz para Bela uma roupa de homem” e “juntas cavalgam para sempre”. Quando Bela se veste de homem, há,

então, uma rasura das práticas normativas entendidas como femininas e masculinas, e conseqüentemente, uma desconstrução da heteronormatividade.

Por medo da rejeição de sua fantasia, relacionada a Bela, Clara “guarda” no “armário” seus pensamentos. O “armário”, simbolicamente, remete ao lugar no qual, lésbicas, gays e bissexuais escondem suas sexualidades para a sociedade mais ampla. “A saída do armário”, o “assumir-se” é o momento de confessar suas sexualidades, consideradas desviantes pelo sistema heteronormativo. A pesquisadora Eve Sedgwick (2007), esboça uma reflexão sobre o “armário” como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que se refere, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade. A autora busca verificar e questionar certas ações que, há séculos, vêm orientando as estruturas que sustentam os “armários”. Ações que acabam por representar não apenas aspectos individuais, mas movimentos sociais e a sociedade em geral que, por sua vez, está fundada sob uma base heteronormativa e homofóbica, cuja hegemonia heterossexual é legitimada de tal modo que não pleiteia nem confissão nem discricção. A “saída do armário”, se por um lado é considerado um momento de libertação, para lésbicas, gays e bissexuais; por outro lado, como ilustra Sedgwick, até entre as pessoas mais assumidas, são raras as que não retornam ao armário diversas vezes, ao longo da vida, a cada novo emprego, médico ou nova turma de estudantes. Assim, novos armários são construídos, cujas leis exigem de parte desses sujeitos novas estratégias. O conto, *Clara e Bela* projeta todo tempo, nas entrelinhas da narrativa, esse sistema de visibilidade voltado para o segredo e a revelação.

Ao término da leitura, pareceu-nos tratar de uma escrita bastante consciente do universo homoerótico. As metáforas e outros elementos utilizados pela autora, com o intuito de mascarar/esconder uma possível relação de amor entre duas, dão ares de saída estratégica como uma forma de tratar *discretamente* a lesbianidade, uma vez que *Exercício de Amor* é uma obra recomendada para o público infantojuvenil. Facco (2009) defende que utilização de subterfúgios às vezes é necessária, tendo em vista que a reação de alguns pais, educadores e das próprias crianças pode atrapalhar o debate a esse respeito. Não é uma questão de “enganar”, diz ela, mas de suavizar o assunto.

“Forçar os limites sem, contudo, desrespeitá-los, a fim de evitar um retorno ao silêncio total sobre a homossexualidade” (FACCO, 2009, p. 238-239).

É inegável a relevância da inclusão das obras feministas, no PNLD Literário 2020, para os anos finais do ensino fundamental, especialmente, por trazer subjacente às temáticas o humor, a altivez e o poético como recursos narrativos, ao contrário de uma tradição literária que relaciona o lugar da mulher, da lésbica, da negra, da indígena, ao silêncio e à tragicidade. Pontuar em todas as instâncias e, especialmente na escola, um espaço para a promoção da cidadania, promovendo debates a respeito da desigualdade de gênero, dos papéis culturalmente impostos ao masculino e feminino, ajudam a desconstruir as “certezas” que aprisionam os sujeitos e a rever posicionamentos excludentes e perversos.

## **6. LITERATURAS INSURGENTES: o estremecer das prateleiras canônicas**

As primeiras referências às sexualidades dissidentes na literatura brasileira, como abordamos anteriormente, vêm do século XVII, na Bahia, por meio das poesias satíricas de Gregório de Matos Guerra, apelidado Boca do Inferno. Em seguida, não tão explícito quanto as referências desse poeta, temos Álvares de Azevedo, poeta que viveu aquilo, que Mario de Andrade intitulou de “medo do amor entendido como realização sexual”. Mário argumentava que, se a obra de Álvares de Azevedo for analisada minuciosamente, poderia levar “a suposições psicopatológicas”, o que para Trevisan, remete à homossexualidade implícita do poeta (TREVISAN, 2018, p. 239).

Na literatura contemporânea, existem outras menções, em várias obras. Os romances do baiano Jorge Amado são citados como exemplo de literatura que apresentam “bichas populares: basta lembrar *Capitães da Areia* (1937), em que a quadrilha de delinquentes caracterizava-se por várias relações homossexuais” (TREVISAN, 2018, p. 253). Segundo esse autor, temos, ainda, o escritor Gasparino Damata que organizou, em 1967, uma coletânea de textos literários com clima homoerótico, cujas autorias aludem a renomados escritores brasileiros, entre eles Machado de Assis e Graciliano Ramos



Eram literaturas ainda bastante marcadas pela heterossexualidade compulsória, estigmas e preconceitos da época, como as personagens dos romances de Cassandra Rios, na década de 1970, que ousou fazer declarações públicas sobre a homossexualidade feminina, fato que lhe rendeu forte censura no período da ditadura militar, iniciada em 1964. No entanto, Cassandra criava as personagens homossexuais cheias de culpa, como a moça Anastácia, protagonista de seu romance homônimo, que matava as mulheres por considerar seu desejo pecaminoso. Acerca disso, ela argumentava que: como a “ficção imita a realidade”, obviamente, a punição interior vivida pelas personagens, apareceria nos seus textos e justificou-a com as punições que ela própria sofria, por parte da polícia e da Justiça que a condenou ao pagamento de multa por “infrações” cometidas em suas obras (TREVISAN, 2018). São exemplos, dentre tantos outros, de “histórias de amor maldito” na literatura brasileira que, muito embora fossem obras ousadas para a época em que foram lançadas, ainda estavam atravessadas pelas estruturas heteronormativas, resistindo sutilmente, para não causar incomodo às estruturas hegemônicas de poder.

Michel Foucault traz aportes fundamentais para pensarmos as representatividades e as resistências de gêneros e sexualidades nas literaturas atuais, sobretudo porque destaca o papel do indivíduo e das coletividades nas lutas de transformação das estruturas de poder vigentes. Conforme abordamos em *As relações de poder postas nos currículos*, inicialmente, as pesquisas de Foucault incidiram nas práticas do poder, ao examinar como “o poder domina e se faz obedecer”. No entanto, a partir de 1978, quando se depara com uma série de fatos marcantes àquela época, a exemplo dos movimentos sindicais, ele percebe que, de certo modo, por meio de atos revolucionários é possível contradizer os sistemas hegemônicos.

Esse é o paradigma central para o Foucault de 1978 a 1984, que dá continuidade às questões abertas na análise do poder, mas com uma nova roupagem. Ele passa a analisar a função da resistência e suas dimensões na rede das relações de poder na atualidade. A partir disso, Foucault, começa a compreender que as resistências ao poder devem ser percebidas, com a finalidade principal de interceder em favor da liberdade.

O pensamento foucaultiano interessa-nos, para pensar o potencial revolucionário, ainda possível, nesses tempos de tentativa de retorno à censura literária, de desmonte de programas de distribuição gratuita de literaturas para as escolas públicas, e de boicote à menção dos termos gênero e sexualidade nos documentos curriculares. Segundo o pensamento foucaultiano, não há poder sem resistência do outro lado, e essa resistência causa tensionamentos, forçando ou resultando em uma negociação. Nesse sentido, tem importante valia compreender, se a militância feminista, as lutas LGBTQIA+ que pulsam no cotidiano de nossas vidas, contestando o sistema cisheteropatriarcal nos últimos anos, têm vazado para a literatura como um processo de resistência à hegemonia canônica.

Enquanto movimento político, as lutas feministas e LGBTQIA+ foram conquistando espaços, estrategicamente, nos últimos anos. É bem verdade que, a literatura, assim como as telenovelas, serviços de *streaming* seguem as necessidades de um mercado cultural, isto é, são produtos capitalistas. No caso das literaturas que abordavam a temática LGBTQIA+, algumas, por anos, foram rejeitadas por grandes editoras, sob o pretexto de tratar-se de literaturas que não vendiam. No entanto, o movimento LGBTQIA+ constituiu-se como sujeito de suas ações e vem combatendo as práticas de dominação do mercado editorial, ao criar meios de adentrar essas produções, ocupar esses espaços, criar editoras especializadas, produzir rasuras.

É nesse sentido, que corporificamos o pensamento foucaultiano, para dizer que não se pode pensar o poder (aqui, materializado nas editoras maiores e no cânone literário) como um sistema de dominação que controla absolutamente tudo, sem deixar lugar para a liberdade; prova disso é que a partir de 2011 ocorre uma ampliação das produções literárias com temáticas LGBTQIA+, ainda que produzidas por editoras menores ou produções caseiras, independentes.

Hoje notamos lançamentos vários, dentro e fora de grandes editoras. O próprio Trevisan e a autora Natália Borges Polezzo são exemplos de uma excelente safra da literatura brasileira com temáticas LGBTQIA+, com históricos de “nãos” de editoras maiores, para publicação de seus livros. Polezzo ganhou o *Prêmio Jabuti* de narrativas curtas em 2016, o mais tradicional prêmio literário do Brasil, com o livro de contos *Amora*, publicado pela Não Editora, em 2015. No Brasil, a obra já vendeu quase 10 mil cópias e foi uma das literaturas aprovadas e

distribuídas pelo PNLD Literário 2020, para os alunos do Ensino Médio, gerando uma circulação de mais de 45 mil volumes.

*Amora* reúne protagonistas exclusivamente lésbicas, nos seus 33 contos, transcorrendo por todas as idades. Mas, como atenta Polesso, não se trata de um livro “sobre” lésbicas e sim “com” lésbicas. A autora defende que as literaturas são escritas com o corpo todo, com as vivências, com o que seus autores sentem na pele e debaixo dela. Então, se a sua existência neste mundo é uma existência composta pela lesbianidade, obviamente isso vai aparecer de alguma maneira no seu texto. Não necessariamente como temática, mas como um modo de ocupar os espaços, de viver essas experiências (ILHA, 2019). Assim, as personagens lésbicas não são colocadas por imposição nas suas obras, mas, porque fazem parte da perspectiva de seu mundo.

Em 2020, a mesma escritora gaúcha recebeu o prêmio Minuano de Literatura com o livro *Controle* (2019), publicado pela Companhia das Letras na categoria Romance/Novela. A obra é considerada um *Bildungsroman* feminino contemporâneo. O *Bildungsroman* é uma forma literária narrativa de origem alemã que surge em meio à consolidação da sociedade burguesa, refletindo o momento de transição social, econômica, política e humana no final do século XVIII. Em virtude disso, pode ser compreendido por “gênero da burguesia emergente”. Quanto à morfologia do termo, *Bildungsroman* é composto pela junção de *Bildung* (formação) e *Roman* (romance). O termo foi cunhado em 1810 por Karl Morgenstern, professor de filologia clássica. No entanto, a expansão do termo e do conceito (romance de formação) ocorreu por meio do filósofo idealista Wilhelm Dilthey com a obra *A vida de Schleiermacher* (1870) (GALBIATI, 2011, p. 1716).

O Romance de formação, tradicionalmente, está ligado a um processo no qual o protagonista cresce, aprende e desenvolve-se na busca por integrar-se socialmente. A trajetória de amadurecimento do protagonista é progressiva e extensa. De acordo com a tradição, o *Bildungsroman* é um gênero literário masculino, uma vez que, na época, as mulheres eram privadas da liberdade que possibilitava ao herói o contato com múltiplas vivências indispensáveis no processo de autoconhecimento. Posteriormente, em consequência de sua temática e notoriedade o romance de formação também foi adotado na literatura

escrita por mulheres. Segundo Galbiati (2011), obras como *The Voyage Out* (1915) e *Jacob's Room* (1922) de Virginia Woolf contribuíram para a consolidação do gênero *Bildungsroman*, para a importância do reconhecimento da autoria feminina e para a crescente visibilidade da mulher como escritora dentro da História da Literatura. Iniciada pelos estudos críticos feministas nos anos de 1970 esse debate teórico mostra uma necessidade de revisão dos clássicos de origem alemã. O foco era discutir a ausência de uma protagonista na tradição do romance de formação e a interrupção do desenvolvimento pessoal da personagem em detrimento de uma vida dedicada ao marido, ao lar e aos filhos, com desfechos ligados a morte, ao suicídio, a loucura e a exclusão social. Considerando que cada texto literário dialoga com a época e o contexto cultural no qual foi escrito, com o surgimento de novos valores socioculturais, esse gênero modificou-se, alargando-se com o objetivo de abarcar outras realidades. Os estudos sugerem que o romance de formação feminino considere as especificidades do processo da formação de uma menina. Daí a urgência de histórias escritas por mulheres, que representem os conflitos, dilemas e experiências cotidianas a partir de uma visão de mundo particularmente feminina. Romances de formação feminino contemporâneos como *Controle* de Natália Poleso, assumem um caráter de releitura de temas, transformações na produção, recepção e no tratamento de temas da literatura. Nessas narrativas verificamos a tentativa de redefinição dos papéis sexuais e de gênero e a afirmação identitária de outras minorias tais como, de raça, classe e etnia. A protagonista de um *Bildungsroman* feminino contemporâneo é capaz de conjecturar sobre seu lugar como sujeito no mundo e tem consciência sobre sua diferença. São protagonistas lésbicas, negras, índias, de classe média (baixa), de faixas etárias e níveis de escolaridades distintas que procuram afirmar suas identidades, liberdade de escolha, prazer sexual, realizar-se pessoal e profissionalmente.

*Controle* traz uma narrativa empolgante sobre relações homoeróticas entre mulheres. A protagonista, Maria Fernanda, Nanda, como é chamada pelos seus amigos e sua família, na infância corria, caía, sacodia a poeira e seguia. Nada do que se espera de meninas dentro dos padrões heteropatriarcais: dóceis, tranquilas e bem-comportadas. Ela confina-se em seu mundo, via fones de

ouvido, logo após a descoberta do diagnóstico para epilepsia. *Controle* mostra os dilemas existenciais da protagonista, sua busca por libertar-se, não apenas no tocante à sua sexualidade, mas, da proteção excessiva dos pais e da depressão que a acompanha desde a adolescência:

Eu fugi daquilo tudo, da cena, das outras fotos e viagens que vieram. Mas porque eu não me sentia parte. Não tinha fotos de viagens, não tinha fotos de idas ao parque, às cascatas, às piscinas, às fazendas, ao estádio de futebol. [...] não fui à excursão da oitava série, não tenho fotos das seguintes, em Florianópolis, Garopaba, Camboriú, na Ilha do Mel. Não sei para onde foram. Meus professores, também meus colegas, que não eram meus amigos porque eu tinha perdido o ano, também não queriam a “mina do tremelico” estragando a viagem deles. Eu nem tinha mais tantas crises. [...]. Isso ficou tão gravado no que sou que até hoje sinto nojo da escola, das pessoas da escola. Digo “as pessoas da escola” e tremo (POLESSO, 2019, p. 65-66).

Não é pela sexualidade que Nanda é estigmatizada, mas pela epilepsia. Assim como os contos de *Amora*, *Controle* consegue esquivar-se do rótulo de romance, puramente, homoerótico. Isto é, o enredo, ainda que atravessado por elementos do universo LGBTQIA+, como o autodescobrimento e aceitação, não centraliza a narrativa nesses subsídios. Permanece uma narrativa *com*, não uma narrativa *sobre*.

O público leitor tem sido uma questão para autores como Trevisan e Polesso. Existe uma preocupação em não concentrar suas obras, necessariamente, para o público LGBTQIA+, embora reconheçam as necessidades dessas representações realizadas por escritoras/es LGBTQIA+. São olhares específicos, de quem está na margem e é capaz de revelar uma realidade que não está ao alcance de outras personagens.

Outro nome que tem se destacado é o da escritora Amara Moira, desde o lançamento do livro *E se eu fosse puta*, lançado em 2016, pela Hoo editora. Travesti-Doutoranda-escritora-puta-feminista, Amara narra suas vivências na prostituição e seu desejo de escrever, promovendo uma verdadeira revolução literária, linguística, social e moral. Ao mesmo tempo em que vive becos e ruas, denuncia as violências e os diversos abusos que sofre nesses espaços. A escrita afronta os padrões canônicos da literatura e suas representatividades historicamente branca, heterossexual e masculina.

As obras literárias de Trevisan, Natália Polesso e Amara Moira são grandes exemplos da abertura do mercado editorial, nos dias atuais, para a escrita de corpos que perturbam as normas de gênero e sexualidades, com suas narrativas inundadas de potências de vida.

### **6.1 Do silêncio à insurgência: literaturas juvenis LGBTQIA+ que resistem nas brechas da heteronormatividade**

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente

(Apesar de você- Chico Buarque)

O apagamento ou inclusão apenas de forma didática ou implícita de personagens LGBTQIA+, nas literaturas indicadas pelos programas do governo federal, levou-nos além dos muros das escolas. Fomos impulsionados a investigar se existem autores literários, principalmente no Brasil, escrevendo para o público juvenil, e se essas obras traziam as representatividades de gêneros e sexualidades.

Nessa esteira, esclarecemos que o que está em discussão quando problematizamos a ausência de obras juvenis *com* personagens LGBTQIA+, nas escolas públicas, não é a tentativa de impor que gêneros e sexualidades dissidentes sejam promovidos nesses espaços, mas, que por meio da leitura dessas histórias, as visões hegemônicas, que já não dão conta de abarcar todas as formas de existir em sociedade, sejam questionadas, possibilitando, inclusive, uma encruzilhada de outras questões, a exemplo do racismo, feminicídio, gordofobia e da diferença de classes nas literaturas juvenis.

Em 2009, quando publicava *Era uma vez um casal diferente*, Facco afirmava que aqui no Brasil, os títulos com a questão homossexual para o público

infantojuvenil ainda eram poucos, e que os/as professores/as desconheciam os livros destinados a esse público que tratassem da orientação sexual, e gostariam de dicas bibliográficas a respeito do assunto. Grande parte dos professores e das professoras entrevistados/as nesta pesquisa, afirmou ter dificuldades em encontrar livros com essa temática para desenvolver trabalhos com seus alunos. Entretanto, destacamos alguns títulos que, no momento da pesquisa estavam sendo publicados no Brasil para o público infantil, como o livro *Menino ama menino*, de Marilene Godinho (2000). Um dos primeiros a abordar o tema no Brasil, o livro conta a história de um garoto que se descobre apaixonado por outro. A obra, segundo Facco (2009), fez parte dos acervos literários distribuídos pelo MEC às escolas públicas.

Todavia, durante nossas pesquisas não encontramos esse título nos acervos literários do PNBE para os anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2006 a 2013.

De qualquer modo, importa-nos ressaltar que, em 2009, Facco já destacava algumas literaturas infantojuvenis, que poderiam ser adotadas por pais e educadores para contribuir com a “formação de estudantes pensantes”, como *O menino que brincava de ser*, de Giorgina Martins (2000), que traz a história de Dudu, um menino de 6 anos que gostava de “brincar de ser” bruxa, fada, princesa e também brincava de ser Peter Pan. O último personagem não incomodava as pessoas ao seu redor, especialmente aos adultos, “os amigos acabaram se acostumando”. O que chocava era Dudu gostar tanto de fantasiar-se com as “roupas femininas”: Dudu, vá colocar uma roupa decente, que nós vamos sair, vou comprar uma bola pra você. Você está precisando é de brinquedos de homem (p. 20). A fala do pai caracteriza o preconceito fixado pela cultura do machismo. O protagonista é ameaçado pelo pai com uma surra, caso não o obedecesse, é obrigado a aprender a jogar futebol e a passar por inúmeros médicos, especialistas para detectar a sua “doença”. A violência física e psicológica é uma realidade vivida pelos LGBTQI+ dentro do seio familiar, espaço que deveria ser de acolhimento. A sociedade e a família acham que devem administrar o desejo e as relações dos indivíduos, mesmo que para isso tenham que lançar mão de violência para forçá-los a gostarem ou não de algo.

É por meio da arte, da representação que Dudu encontra sua liberdade para “brincar de ser”. Ele descobre que os artistas usam maquiagem e vários adereços para representarem seus papéis. Decide, então, que quer continuar sendo menino, mas quer ser ator para vestir-se do que quiser, sem se deparar com olhares de preconceito e discriminação. O livro, indicado para jovens de 11, 12 anos, também conquistou adultos, conforme exposto nas opiniões registradas na contracapa:

O livro é lindamente ilustrado e coloca muitíssimo bem a questão da viagem identitária que provoca tanto exílio em crianças consideradas diferentes (José Silvério Trevisan - escritor).

Adorei o livro! Confesso que me provocou a vontade de chorar pela emoção de ver aquele menininho tão indefeso, tão incompreendido, mas tão autêntico. É interessante, cativante, bem escrito e muito criativo. Acho que não é só para crianças, é para todo mundo (Luiz Mott- antropólogo, professor da Universidade Federal da Bahia e pesquisador do GGB).

Uma fantástica escritora de livros infantis. Eu adorei os livros dela. Ótima literatura infantil, que os adultos deveriam dar uma olhada. As ilustrações de Pinky Wainer para *O menino que brincava de ser* são primorosas (Marília Gabriela, Gabi, Rede TV, 2001).

*O menino que brincava de ser* é acompanhado de um encarte explicativo sobre orientação sexual e indicações de público alvo, além de sugestões de atividades com base no texto.

Facco cita outras literaturas para o público infantojuvenil, com abertura para discussão da diversidade sexual e de gênero na escola, como *Menino brinca com menino?*, de Regina Drummond (2006), *O gato que gostava de cenouras*, de Rubem Alves (2001), todas com uma linguagem e vivências mais relacionadas aos estudantes de 08 a 12 anos de idade. O que nos leva a concluir que obras literárias com temáticas sobre as diferenças sexuais e de gênero já estavam sendo escritas e publicadas no mercado editorial para o público infantojuvenil, embora poucas mencionassem, diretamente, a homossexualidade, bissexualidade ou a transgeneridade nas narrativas.

O livro *Sempre por perto*, de Ana Claudia Ramos (2006) é o único apontado pela autora, à época indicado para jovens leitores, por sua linguagem mais elaborada e pela maneira de abordar a orientação sexual:



Trata-se de reflexões da personagem Clara, que vai ao apartamento da avó, a qual falecera. A narrativa vai e volta entre presente, passado, passado mais distante, e flui como fluem as recordações. Ela pensa sobre sua família, sua difícil relação com o pai, a separação dos pais, seu jeito diferente de agir – sempre como queria e não como queriam que ela agisse. Gostava de futebol, de vestir camiseta e short, mas ao mesmo tempo adorava se enfeitar, usar saia (FACCO, 2009, p.239).

Clara é bissexual, já que namora meninos e meninas: “E era tão diferente amar uma mulher. Existia uma amizade, uma cumplicidade, uma força intensa. Não era melhor, nem pior do que amar um homem. Era diferente. Não dava para comparar” (RAMOS, 2006, p. 49).

Interessante que em 2006, já existissem escritas abordando a bissexualidade em literaturas para adolescentes. Ainda hoje, geralmente, quando não é apagada, a bissexualidade é estereotipada em séries, filmes, livros e novelas. É o caso do filme francês *Azul é a cor mais quente*, 2013, classificado como filme lésbico. Hoje, reivindica-se o apagamento da bissexualidade feminina da personagem Adèle.

Criadora de conteúdo digital sobre representação bissexual em séries, novelas, livros, Tallita Cancio defende que Adèle, o contrário do que é imposto pela crítica e pela própria narrativa, é bissexual e claramente se relaciona com mais de um gênero ao longo da trama. O texto escrito e divulgado, em suas redes<sup>8</sup>, no mês da Visibilidade Bissexual, manifestava a insatisfação pelo apagamento e má-representação da bissexualidade, especialmente, nas produções audiovisuais e literárias.

Maria Freitas, bissexual, assexual e escritora, concorda quando o assunto é a invisibilidade na literatura. Em virtude dessa ausência escreve contos e romances juvenis com protagonistas bissexuais e assexuais. Freitas é autora de *Cartas para Luísa*, *Sempre estive aqui* e da série de contos com protagonistas bissexuais *Clichês em rosa, roxo e azul*, que juntos já foram baixados mais de 70 mil vezes na Amazon. Venceu o prêmio Mix Literário 2020, um dos maiores e mais importantes prêmios da Literatura LGBTQIA+ do Brasil, com *Cartas para Luísa*.

---

<sup>8</sup> BINAMIDIA. *Azul é a cor mais quente*: esse não é um filme lésbico. 10 dez. 2020. Instagram: @binamidia.

A obra premiada descreve a história de uma menina apaixonada pela melhor amiga, contada em cartas cheias de dor, saudade e uma amizade profunda que o tempo não é capaz de destruir. Segundo a própria autora, um livro feito para jovens, cheio de músicas, com protagonista bissexual e assexual:

Eu não gostava das suas bandas, você não gostava dos meus livros. Mas a gente gostava uma da outra, e isso sempre havia bastado. Hoje, me lembro dessa época com tristeza. Eu estava tão plena, tão feliz. Em um estado raro de graça, desses que precedem o desastre. E o desastre veio, sentou-se ao meu lado, entre nós duas, enquanto segurava uma bebida achocolatada na mão direita e encarava a reunião dos nossos colegas em volta da mais nova carta anônima. O desastre tinha status e nome: meu namorado, Artur [...] E, o pior de tudo, Luísa, era que eu o amava também (FREITAS, 2020, p. 309-320).

*Cartas para Luiza* merece ser evidenciado, tendo em vista que entre o público leitor, os jovens, há quem esteja em fase de experimentar a própria sexualidade e se identificar com a bissexualidade. Leituras como essas, que tratam do assunto com leveza, expondo medos e angústias próprias da juventude, auxiliam a reflexão, o autoconhecimento e a autoaceitação, além do entendimento, de modo geral, de que não há nada de errado em sentir-se atraído de maneira plural e diversa.

Bissexuais comumente sofrem discriminação, não apenas por parte dos heterossexuais, mas também por gays e lésbicas que acreditam que homens e mulheres que se envolvem com os dois gêneros “estão confusos”, ou “traindo a comunidade” por não se decidirem ou se posicionarem. Há muitas ideias preconcebidas em torno da bissexualidade, todas geridas não apenas pela lógica da heterossexualidade compulsória, mas, também, pelo engendramento da própria homossexualidade. Segundo a lógica de oposição homossexual/heterossexual, só é possível ser bissexual se o indivíduo for binário, metade atraído por um gênero, metade atraído por outro. Essa dialética é, em grande parte, responsável pela condenação e opressão sofrida pelos bissexuais, tendo em vista que incentiva a crença de que, se um homem bissexual está em um relacionamento com outro homem, ele está vivendo apenas metade da sua sexualidade, portanto, incompleto sexualmente e, em algum momento dessa relação, haverá a necessidade de trair seu parceiro.

Narrativas que validam vozes bissexuais, como a da escritora Maria Freitas, dão visibilidade a esses corpos, geralmente apagados ou estereotipados quando o assunto é representatividade.

O livro *Amora*, distribuído pelo PNLD para o Ensino Médio, da autora Natália Polesso, traz alguns contos que se adequam ao público dos anos finais do ensino fundamental: *Vó, a senhora é lésbica?* e *Flor, flores e ferro retorcido* são exemplos. As narrativas trazem outro tema que, em pleno século XXI, com todos os avanços em termos de sexualidade, ainda é tabu na sociedade: a lesbianidade. As mulheres lésbicas na sociedade contemporânea, ainda sofrem com os reflexos da segregação e subordinação impostas pela cultura androcêntrica<sup>9</sup>. Quando assumem seus relacionamentos, seja para família, amigos ou colegas de trabalho passam, muitas vezes, a serem vítimas de atitudes machistas e lesbofóbicas. Outras, por medo ou negação da identificação do direcionamento de seus desejos, não assumem sua sexualidade. Esses são alguns elementos encontrados nos contos de Polesso (2019, p. 34):

Vó Clarice deixou cair os talheres no prato, fazendo a porcelana estalar. Joaquim, meu primo, continuava com o queixo suspenso, batendo com o garfo nos lábios, esperando a resposta. Beatriz ecoou a palavra como pergunta “o que é lésbica?”. Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor letal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas. Previ a cena: vó, a senhora é lésbica? Porque a Joana é. A vergonha estava na minha cara e me denunciava antes mesmo da delação (*Vó, a senhora é lésbica?*)

A história se passa inicialmente, na casa da vó Clarissa, professora de História aposentada, que há anos mantém em sigilo sua relação homoerótica com Carolina, que visita regularmente sua amada, mas mantém, ao longo de vinte anos, um casamento heterossexual para disfarçar. O conto tem início, com uma narração detalhada de um momento à mesa, na hora da refeição, com a presença da vó Clarissa, as crianças e a adolescente Joana, neta que inicia um processo de autoaceitação de sua lesbianidade e relacionamento com uma colega da

---

<sup>9</sup> Criado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903, o termo “androcentrismo” está intimamente ligado à noção de patriarcado. Entretanto, não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos. e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina.

universidade. No excerto acima, fica marcado o medo de Joana da revelação de sua condição de mulher lésbica, pelo primo Joaquim, que por sua vez personifica o perfil patriarcal e castigador do “crime” da prima: “Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para minha vó”.

Muito embora a sociedade ainda veja a composição familiar pela ótica da heteronormatividade, isto é, pai, mãe e filhos, vivendo no mesmo ambiente, fica claro que o conto faz uma crítica a esse arranjo familiar imposto socialmente, quando traz duas personagens, provavelmente acima de 50 anos, que, embora em casas separadas, vivem uma união estável há mais de 20 anos.

Em *Flor, flores e ferro retorcido*, a narradora tenta descrever passagens de sua infância, ruas, vizinhanças e amigos. Mas, quando pensa nessa fase da sua vida, as imagens mais marcantes são da senhora de “cabelos crespos” “chapéu e alpargatas” e um dos almoços de seus pais com a família Klein, dia em que ouviu a frase: “como pode uma machorra daquelas?” Curiosa, a protagonista mirim, perguntou o que significava a palavra “machorra”. Esse questionamento é o grande responsável pelo clímax da história. A mãe, na tentativa de fugir do assunto, disse que a filha ouviu errado, era “cachorra”. Mas a menina, muito esperta, ficou atenta à conversa e teve certeza: “falavam da vizinha da oficina. Ela era uma machorra”.

Não satisfeita, ela continua investigando o significado e sua mãe, já sem paciência, responde que é uma doença, “doença de ferro retorcido”. Sendo assim, resolve levar flores, como um desejo de melhoras:

Na manhã seguinte, eu fiz o que qualquer pessoa faria por um doente, ou o que eu entendi, na minha cabeça: levei flores. Eu tinha visto na tevê. Peguei as flores que cresciam atrás da minha casa, flor de mato mesmo, umas amarelinhas e um punhado de margaridas. Fui até a mecânica bem cedo sem que ninguém me visse e deixei as flores na porta dela, dentro de um copo d’água. Deixei também um bilhete desejando melhoras e pedindo que, por favor, colocasse as flores num vaso e devolvesse o copo, porque minha mãe poderia dar falta. Ao meio dia, quando eu voltava da escola, vi que as flores não estavam mais lá e sorri contente, porque ela as tinha recolhido (POLESSO, 2019, p. 60).

Fica claro, no conto, que a “machorra” se trata de uma mulher lésbica que, com seus trajes e modo de vida, bagunçava as normas de gênero e perturbava a “normalidade” para algumas pessoas da vizinhança. Sem juízos de valores, a

criança demonstra empatia, não se importando com suas “diferenças”. Para isso, temos o posicionamento em que Facco (2009, p. 232) afirma:

As crianças, por ainda manterem a simplicidade e uma espécie de ingenuidade diante dos acontecimentos do mundo, ou seja, ainda ignorarem as convenções e as regras que ditam à sociedade o que é certo e o que é errado, têm a capacidade de “inventar moda”. São criativas, sinceras quanto a seus sentimentos e os deixam aflorar, como o poeta, que seria um adulto incontaminado. Crianças e poetas têm sensibilidade e se deixam guiar por ela, e não pelas normas sociais.

A temática de gênero e sexualidade está presente por toda narrativa, e é abordada de uma forma tão naturalizada que soa quase imperceptível, ora revestida de tom poético, ora de humor. Como no momento em que, não um adulto, mas outra criança, amiga da protagonista, resolve escancarar a verdade por trás da “machorra”:

Eu tinha oito anos, a Celói tinha onze ou doze. Ela pegou uma boneca e o ursinho e começou a explicação. Esse é o homem e essa é a mulher, quando os dois se amam, vão para o quarto e ficam assim – e colocou um em cima do outro -, teu pai e tua mãe fazem isso e é por isso que tu existe e teu irmão também. Eu sacudi a cabeça e tentei acompanhar o raciocínio. Depois ela pegou as duas bonecas, fez a mesma coisa e disse que tinha gente que fazia daquele jeito. Isso é uma machorra, mas é feio falar isso, meu pai disse. [...] o fato era que bonecas eram bonecas, ursos eram ursos e machorras eram machorras. A Celói tentou de novo: vamos ver, por exemplo, tu gosta mais de boneca ou de carrinho? Depende qual a boneca e qual carrinho. A Celói revirou os olhos. Prefere dançar Xuxa ou brincar de pegar? Eu não sabia responder, porque tudo dependia e eu não estava entendendo aonde ela queria chegar. [...] Meu Deus, essa é sua última chance, gosta mais de mim ou do Claudinho? De ti, é claro, eu respondi. Então tu é machorra, ela falou sem paciência. (POLESSO, 2019, p. 61-62).

No final, a protagonista descobre que não há nada de “errado” em parecer com a vizinha “machorra” que, por sinal, chamava-se Flor e, para ela, era a flor mais bonita que já tinha visto (POLESSO, 2019, p. 63).

Outra obra literária com protagonista lésbica, indicada para todas as idades é *Coração na Aldeia, pés no mundo*, publicado em 2018 pela editora U’KA. Essa literatura de cordel contemporânea tem como autora, Auritha Tabajara. Uma contadora de histórias, cordelista e poeta indígena. É neta de uma das maiores

contadoras de história do povo Tabajara, Francisca Gomes de Matos. Seguindo os passos da avó, Auritha também promove contações de histórias em escolas. Obra, com ares autobiográficos, *Coração na Aldeia, pés no mundo* pulsa diversidade, representatividade feminina e indígena, ao mesmo tempo em que contradiz o cânone, enaltece os cordéis clássicos. É uma história de princesa, sem príncipe ou reino encantado, sem castelos e sapato de cristal. O que pulsa desse barbante nordestino é uma narrativa de luta e superação de uma princesa indígena:

Quando se fala em princesa  
É de reino encantado,  
Nunca, jamais, do Nordeste  
Ou do Ceará, o estado.  
Mas mudar de opinião  
Será bom aprendizado

Auritha nos brinda com mais um romance de formação, ao contar a história de uma indiazinha nascida no interior nordestino, criada na cultura de seu povo, ouvindo suas histórias, tornando-se uma menina admirada por todos, mas para alguns, diferente: “conversava com espíritos, mas ninguém acreditava. Conseguiu fazer remédio com as ervas que sonhava” (AURITHA, 2018, p. 10). Com treze anos, Auritha resolve sair de casa, para conhecer a cidade, com a benção de sua avó e conhece a maldade do mundo. Passa por todo tipo de obstáculos, como assédio sexual e ser levada como presente à esposa de um deputado para serviços domésticos. Tomada pelo medo constante das coisas da cidade grande, decide retornar à sua aldeia, quando completou 15 anos de idade. Lá conhece um rapaz, por quem se apaixona:

Ao conhecer, na aldeia,  
Um moço recém-chegado,  
Paixão à primeira vista,  
Desfecho precipitado.  
A pressa do casamento  
Pra esquecer o passado.  
Teve filhos com o moço  
Pra honrar a tradição (TABAJARA, 2018, p. 25).

A protagonista, ao chegar à adolescência vive a experiência de conhecer sua sexualidade como, geralmente, ocorre nessa fase, entretanto casou-se cedo e teve filhos. Nos parece que não apenas pelo ímpeto de apagar o que vivera na

cidade e honrar a tradição de sua aldeia, mas também para corresponder à lógica heteropatriarcal, vez que no excerto seguinte, declara:

Auritha tinha um segredo  
 Que não podia contar.  
 Somente pra sua avó  
 Se encorajou a falar.  
 Não gostava de meninos,  
 E não sabia falar.  
 Chorava à noite e pedia:  
 “Oh, Tupã, meu criador,  
 Forças estão me faltando,  
 Devolva-me, por favor”.  
 Fazendo diminuir  
 O grande fardo da dor (TABAJARA, 2018, p. 27).

A diversidade sexual e de gênero dos indígenas é um tema ainda pouco explorado. No entanto, há relatos de crimes cometidos contra indígenas por conta da orientação sexual datado de 1614. O antropólogo e historiador Luiz Mott, há seis anos publicou um livreto chamado *São Tibira do Maranhão – Índio Gay Mártir*. Mott resgata a história de Tibira<sup>10</sup>, um índio tupinambá, executado com a anuência de religiosos da Igreja Católica em missão no Brasil, em virtude de sua orientação sexual. Seu caso é o primeiro registro de morte por homofobia no Brasil. O movimento LGBTQIA+ tem lutado para dar visibilidade ao fato, e para que Tibira seja reconhecido como mártir. Mais uma vez, a obra de Trevisan – *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade* é uma referência sobre o assunto, na obra são mencionadas as “práticas homossexuais” entre os *Kraô*:

Sérgio contou que, a noite, acordava várias vezes com miúdos de solteiros bolinando-se no *Kó*<sup>11</sup>, onde dormiam agarrados e abraçados. Quando se tratava de transar, os rapazes preferiam ir para o mato. Sérgio tornou-se amigo de um belo índio *Kraô* de quinze anos, que incansavelmente e de maneira bem explícita o convidava para “fazer cunin” (TREVISAN, 2018, p. 217).

Trevisan revela que, embora mais vagos, há relatos também sobre mulheres indígenas em papéis masculinos – as *tríades*. O padre Pero Correa, segundo ele, escrevera, em 1551: “Há cá mulheres que assim nas armas como em todas as outras coisas seguem ofício de homem e têm outras mulheres

<sup>10</sup> Tibira é um termo utilizado por indígenas para se referir a um homossexual (VEIGA, 2020).

<sup>11</sup> Pátio central

com quem são casadas”. E, ainda, por volta de 1576, o português Pero Magalhães de Gandávo, que viveu no Brasil nessa época, também atestou a existência de mulheres Tupinambá com práticas homossexuais. Mediante esses fatos os cristãos consideravam que os costumes indígenas eram demasiados anormais e atribuíam essa “anormalidade” ao paganismo (TREVISAN, 2018, p. 60-61).

Aos poucos, os códigos sexuais mais relacionados ao puritanismo e à moral ocidental daquela época foram sendo incorporados à cultura indígena. Assim, a necessidade de Auritha de manter em segredo seu desejo direcionado às mulheres, e o medo das consequências dessa revelação é uma, das muitas, heranças da colonização, da cultura do machismo e da lesbofobia.

A autora acredita que a literatura tem uma dupla atuação em sua vida: “autoexpressão e resistência”. Por meio da palavra, ela procura desconstruir estereótipos comumente atribuídos às mulheres indígenas. A obra, portanto, é mais um exemplo de literatura que inclui o protagonismo LGBTQIA+, mas a temática não centra apenas na sexualidade da personagem.

Embora indicado para jovens a partir dos 14 anos de idade e, portanto, mais adequado ao público do Ensino Médio, *O amor não é óbvio* de Elayne Baeta é considerado um grande sucesso com mais de 400 mil leituras no *Wattpad*, plataforma que muitos autores se utilizam para publicar seus trabalhos de maneira independente e gratuita. Em consequência desse sucesso, foi publicado pela Galera Record, editora responsável pela publicação de tantas outras literaturas contemporâneas para o público juvenil com protagonistas LGBTQIA+, como *Você tem a vida inteira*, 2018 de Lucas Rocha, *Garoto encontra garoto*, 2015 de David Levithan, e *George*, 2016 de Alex Gino.

Elayne Baeta é soteropolitana, tem 22 anos e diz que “escreve as coisas que queria ter lido. No seu mundo ideal, o preconceito não existe, Salvador não faz 70 graus de manhã e nos contos de fadas as princesas se beijam”. Escritora, ilustradora, suas narrativas exalam o olhar de quem foge das normas de gênero e sexualidade impostas, e possui uma sensível condição de materializar suas vivências através da arte.

*O amor não é óbvio*, é a história de Íris Pêssego, adolescente comum de 17 anos, nada popular, que tem como segunda melhor amiga – Dona Símia, de



68 anos. Ela alimenta um amor platônico desde sua infância, pelo garoto mais popular da escola, Cadu Sena, que, por sua vez, namora a garota mais popular, Camila Dourado. A reviravolta na narrativa inicia-se com o inesperado término do “casal perfeito”, seguido pela notícia que Camila havia trocado o namorado por uma garota, Édra Norr. A partir das últimas revelações, Íris passa a concretizar um “experimento científico”: descobrir o motivo que fez Camila trocar Cadu, o garoto mais desejado da escola, por Édra. Algo que ela jamais poderia imaginar que pudesse acontecer. A estratégia, para tanto, foi analisar Édra de perto, torná-la seu *corpus* de pesquisa.

Íris foi criada dentro do padrão heteronormativo, desse modo, acreditava na sua paixão por um garoto e se questionava sobre a hipótese de uma garota apaixonar-se por outra. A protagonista, então, passa a seguir seu objeto de análise. O que Íris não contava era com a possibilidade de apaixonar-se por Édra também, tal qual Camila. Durante suas investigações, a personagem se depara com preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade nas instituições sociais, questionando-os, mas, especialmente descobre, com euforia e naturalidade, pessoas e universos plurais:

Tinha tantas pessoas diferentes. Homens maquiados e vestidos com perucas gigantescas, pessoas que eu não sabia distinguir entre garoto ou garota, mulheres como eu, mulheres como Édra, mulheres como a Dona Símia, só que mais modernas. Um mundo de cabelos coloridos em tons hipnóticos, como a barba do rapaz da entrada. Pessoas que se beijavam em grupo, pessoas que conversavam, pessoas que sorriam, pessoas que encaravam as outras com um olhar enciumado. Pessoas dançando no- e fora do ritmo. E que batida gostosa! [...] vi incontestáveis corpos que beijam outros incontestáveis corpos do mesmo gênero. Vi muitos beijos que terminavam em sorrisos (BAETA, 2019, p. 64-65).

Aquele universo era totalmente novo, como a protagonista relata ao conhecer o “Submundo”, casa de festa LGBT, uma das tantas metáforas utilizadas por Baeta para significar elementos dessa comunidade:

O submundo é definitivamente o melhor lugar (e mais incrível) que eu já pisei (p. 202).

Tive a sensação de que havia feito tudo o que eu tinha de fazer. Passei por entre aquelas pessoas me sentindo diferente, me sentindo viva. Estava me sentindo como se não houvesse nada que eu não pudesse fazer. Levantei de cabeça erguida. Vi casais rindo, vi amigos brindando, vi beijos que pareciam infinitos. Tudo isso embaixo de luzes oscilantes. O Submundo abrigava as pessoas, que, constantemente, são rejeitadas no mundo fora daqui. Mas, aqui dentro, somos todos tão importantes uns para os outros. Nos enxergamos. Nos gostamos. Nos cumprimentamos. Dançamos no mesmo espaço. Me senti parte daquilo. Me senti como se eu fosse um dos pisca-pisca emaranhados. Como se nós fossemos luzes [...]. Eu fui corajosa (BAETA, 2019, p. 217).

O romance vai muito além de uma história sobre a “saída do armário”. As personagens enfrentam outras situações próprias da adolescência, e as sexualidades dissidentes não são postas como um entrave. A inclusão de uma personagem mais velha, como uma das duas melhores amigas da protagonista, por exemplo, é algo que merece destaque:

Sempre que o capítulo vai ter algo interessante, já sabemos que veremos juntas. Então eu roubo uma pipoca do meu pai e a Dona Símia já prepara cookies e sucos frescos, fora as balas que ela armazena naqueles potes. Os cachorros dela, que parecem travesseiros quando deitam no sofá, também ficam com a gente. Assistimos juntas e choramos juntas. E não sei se Polly, ou qualquer outro adolescente, entenderia esse tipo de relação que tenho com uma idosa que não é a minha avó (BAETA, 2019, p. 10-11).

Dona Símia é descrita por Íris como uma pessoa incrível, o “cabelo dela é enorme e branco, muito mais bonito que o de qualquer pessoa” (BAETA, 2019, p. 11). No universo adolescente, é quase impossível haver uma relação com idosos, que vá além da relação de parentesco com os avós. Na literatura, a representatividade de pessoas mais velhas, com características que fogem do padrão representado pela tradição dos contos de fadas, bem como a receptividade delas no mundo dos jovens é uma feliz realidade nas narrativas ficcionais contemporâneas, como vimos nas literaturas indicadas pelo PNLD literário 2020 para os anos finais do ensino fundamental.

Outra personagem secundária, incluída na trama, é Nicole, garota transgênero que Íris conhece no “Submundo”:

- Meu nome é Nicole. Ah então era uma garota. Olhei para os seios só para confirmar, mas a blusa *cropped* parecia não ter nenhum volume. Agora eu estava definitivamente confusa.

- É, isso aqui eu ainda pretendo resolver – Ela deu de ombros, olhando para o decote do *cropped* – É que ainda estou em processo de transição. Mas vai chegar a minha vez de brilhar!

- Transição? Perguntei curiosa. Sentei na baqueta giratória presa na frente do balcão.

-Ah, você não faz ideia do que estou falando, né? Nem te culpo, essa cidade é atrasada. – Ela riu de mim. – eu sou trans. Uma mulher no corpo de um homem. Não me identifico com isso aqui, mas tudo bem, porque é só uma carcaça que precisa de ajustes (BAETA, 2019, p. 66).

A autora inclui uma personagem trans no enredo e, quase em tom didático, *tenta* configurar o que vem a ser uma pessoa trans, levando o público leitor, que por ventura desconheça sobre a existência desses corpos, assim como a protagonista, a informar-se a respeito. Embora haja ruídos na conceituação realizada na trama, e a passagem de Nicole se dê como um *flash* na trama, podemos inferir, entretanto, que tal aparição representa uma abertura à reflexão e discussão sobre a possibilidade da existência trans. Assim como Íris, muitas pessoas desconhecem a realidade de pessoas trans. O absoluto desconhecimento de Íris é resultado da impregnação mental de que todos, em menor ou maior grau somos vítimas, em decorrência da crença em um sistema binário de gênero fixo e imutável relacionado obrigatoriamente ao sexo biológico. Para Butler (2018, p. 26):

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.

O transgênero, pessoa que se entende com um gênero diferente do que foi designado no nascimento, desconstrói essa ordem binária edificada pelo sistema cisheteronormativo, que dita que comportamentos femininos e masculinos são naturais e biologicamente determinados. Por todo trajeto de vida, somos levados a acreditar nessa lógica e a silenciar corpos que destoam dela. Íris é uma representação desse sistema na ficção. Os corpos inteligíveis para ela, até aquele momento, eram os visibilizados, os que se encaixavam nas normas sociais.

O ruído, do qual mencionamos na citação acima, quanto à construção da personagem Nicole, refere-se, especificamente, à tentativa de padronização de gênero, direcionada, também às pessoas transgênero. Quando uma pessoa se entende trans, espera-se, socialmente, que ela corresponda a tudo que é dito do gênero que ela se identifica. Por exemplo, espera-se que uma mulher trans, como Nicole, seja extremamente feminina, obrigatoriamente tenha seios e odeie seu corpo. A sociedade mede, inclusive, o quanto esses corpos merecem respeito, a partir da dimensão da proximidade da sua aparência e postura com pessoas cisgêneras. Assim, a obra, ao representar uma garota trans, de maneira superficial e estereotipada, pode colaborar não apenas com expectativas impostas às pessoas trans, como também, às cis que não se encaixam nesse padrão de feminilidade e masculinidade fixadas socialmente.

Com exceção de determinadas problemáticas, referentes à construção de algumas personagens, a exemplo da mencionada, *O amor não é óbvio*, de Elayne Baeta, vem correspondendo às expectativas do público a quem se destina, quando discorre sobre garotas que amam garotas, sem dramas e finais trágicos. Tem sido considerado pelas leitoras, inclusive adultas, o tipo de romance que muitas garotas gostariam de ter lido na adolescência, quando descobriam o desejo por outras garotas, pois foge aos típicos romances escritos por homens, cis, heterossexual e seus olhares patriarcais que ora silenciavam, ora reforçavam preconceitos e estereótipos sobre corpos femininos.

As literaturas contemporâneas, de autoria feminina e lésbica, produzidas a partir da ausência dessas representatividades nas obras literárias em geral, suscitam um novo olhar sobre a produção literária. São narrativas que edificam a representação da mulher lésbica, ao desconstruir o olhar opressor que objetifica esses corpos e os marginaliza.

Embora não seja uma literatura brasileira, *George*, uma história contada pelo autor Alex Gino, traduzida por Regina Winarski e publicada no Brasil em 2016, é um livro voltado para o público infantojuvenil, e aborda a temática da transgeneridade de maneira clara e muito peculiar. Ainda que se adote o nome da personagem, correspondente ao gênero designado no seu nascimento (a começar pelo título da obra), o narrador refere-se a *George*, desde o primeiro parágrafo do livro, no feminino, dando uma impressão de um, possível, equívoco de edição:

George tirou a chave prateada do bolso menor de sua grande mochila vermelha. Mamãe havia costurado a chave de casa dentro da mochila para que ela não se perdesse, mas a linha não era longa o suficiente para chegar ao buraco da fechadura se a mochila estivesse no chão. Então George tinha que ficar **equilibrada** de mau jeito, em um pé e com a mochila apoiada no outro joelho. **Ela** mexeu a chave ate encaixá-la no lugar (GINO, 2016, p. 7, grifos nossos).

Ao acompanhar o desenvolvimento do enredo, compreendemos que, talvez, essa tenha sido a maneira que o autor encontrou para exprimir a ideia de que *George* não tinha em sua memória, registro, por menor que fosse, de haver se identificado com o gênero que designaram para ela no nascimento.

*George* é a história de uma menina trans de 10 anos de idade, contada de maneira natural e delicada. Desde muito pequena, ela sabe que é uma garota, mas além dela ninguém mais sabe. Não gostava do nome que haviam escolhido para ela. *Melissa* era o nome que ela se chamava quando se via no espelho e se penteava como se tivesse franja. Não gostava das roupas e nem do “banheiro de meninos. Era o pior lugar da escola. Ela odiava o cheiro de xixi e água sanitária e odiava os azulejos azuis na parede que só serviam para lembrar onde ela estava” (GINO, 2016, p. 18-19). Suas únicas confidentes eram as moças das revistas que escondia, no fundo do seu guarda-roupa. Desejava ser uma daquelas meninas.

George estava sempre buscando subterfúgios para expressar seu gênero. Um desses momentos se configura na tentativa de a protagonista participar de uma das peças da sua escola. Ela queria participar mais do que qualquer outra coisa, mas não queria ser *Wilbur*, o porco, “queria ser *Charlotte*, a aranha gentil e sábia”. Ela conta o quanto gostaria de encenar o papel da aranha para sua melhor amiga, Kelly, que viu com naturalidade o seu desejo, já que para ela não havia nada de errado em um garoto “fingir” ser uma garota.

Para George, não seria exatamente fingimento, mas ela não sabia como dizer à amiga. Kelly a encoraja pedir o papel para a professora, argumentando que:

-Olha, acho que você teve uma ótima ideia.

- Que ideia? - a de fazer o teste para Charlotte. A Sra. Udell vai adorar, porque você gosta tanto do personagem a ponto de querer interpretar o papel no palco, mesmo ela sendo garota e você sendo garoto. Mas é tudo fingimento, né?

- Hã...- Isso foi tudo que o George conseguiu dizer. Fazer papel de garota não seria exatamente fingimento, mas ele não sabia como dizer isso para a amiga.

-Ela sempre fica falando que não devemos deixar as expectativas das pessoas limitarem nossas escolhas.

- Mas, é mais do que só a peça – tentou explicar George.

- Claro que é. Tem uma história toda de garotos fazendo papel de garotas no teatro. Você sabia que todos os personagens nas peças de Shakespeare eram feitos por homens? Até os papéis femininos. Mesmo se eles tivessem que se beijar! Dá pra acreditar nisso? [...] Romeu e Julieta foram feitos por garotos. Garotos! Imagina só. O próprio William Shakespeare pode ter feito papel de Julieta. Se você quer ser Charlotte, devia poder fazer o teste como todo mundo. É justo (GINO, 2016, p. 28 - 29).

George gostaria de ter a coragem de revelar para a amiga, que não se tratava apenas de uma representação teatral para ela. Estar no papel de uma garota, significava uma oportunidade de expressar, publicamente sua identidade de gênero. Mas percebemos por meio da fala de Kelly que a ideia de George ser do gênero feminino, não é algo inteligível para ela. Gêneros “inteligíveis”, segundo Butler (2017, p. 43) são aqueles que, de certo modo, estabelecem e sustentam relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Assim, George, para Kelly, pertencia ao sexo masculino, seu gênero e sexualidade deveriam seguir essas relações de coerência, isto é, a ordem “natural” dos corpos. Entretanto, *encenar* o papel de uma menina na peça da escola, é totalmente compreensível e aceitável, para Kelly:

- Ainda não vejo qual é o problema. E daí que você quer fazer uma menina no palco? Não é que você queira *ser* uma menina. Você está nervoso por causa do teste? – perguntou Kelly. – não fique. Meu pai diz que homens fazendo papéis de gêneros não tradicionais é bom para a causa feminista. Ele diz que é importante, como artista, estar em contato com seu lado feminino (GINO, 2016, p. 46-47).

Já a professora não vê com naturalidade a vontade de George, embora ele demonstrasse saber todas as falas da personagem de maneira impecável:

As primeiras palavras saíram apressadas da boca, mas ela desacelerou até chegar à cadência que tinha ensaiado. Sentia-se Charlotte e dedicou toda atenção a cada palavra que saía da língua. [...] George chegou ao final do monólogo de Charlotte [...] Ela abriu os olhos. A Sra. Udell estava com a testa franzida [...]:

- George, o que foi isso? – perguntou ela.

- Eu... – começou George, mas não havia palavras para terminar a frase. – Eu...

- Era para ser algum tipo de piada? Porque não foi engraçada.

- Não era piada. Eu quero ser Charlotte. – A voz de George soou bem mais baixa agora que ela estava falando as próprias palavras.

- Você sabe muito bem que não posso escalar você como Charlotte. Tenho meninas demais que querem o papel. Além do mais, imagine como as pessoas ficariam confusas. Agora, se você estiver interessado em ser Wilbur, isso é uma possibilidade. Ou talvez Templeton. Ele é um sujeito engraçado (p. 54).

- Não, obrigado. Eu só...eu queria...

George ficou falando sozinho enquanto colocava o livro de matemática na bolsa. *Idiota idiota Idiota. Corpo idiota. Cérebro idiota* (p. 55).

A professora, não enxerga a possibilidade de George fazer um papel feminino na peça da escola. Diferente de Kelly e seu pai que acham “normal” um “menino” vestir-se de menina.

De maneira delicada, com vistas a atingir o público infantojuvenil, o autor estabelece uma crítica à ideia de gênero e sexualidade como estruturas imutáveis e naturais, que sobrepõe o sexo biológico à subjetividade de todo sujeito, aprisionando-o antes mesmo do nascimento a um nome, um gênero e uma sexualidade.

Nesse viés, Butler vai dizer que a identidade de gênero é uma realização performativa imposta pela sanção social e tabu. Assim, o gênero é construído ao longo do tempo, por meio de uma cadeia de encenações, discursos repetitivos, de atos recorrentes de fala, gestos, como se encenássemos um papel criado para atuarmos cotidianamente, causando uma falsa sensação de ser um gênero estabelecido, fixo e imutável. A estrutura binária de gênero, homem/mulher, molda-se a partir de uma relação de poder imperceptível. Quando Butler formula esse pensamento, ela menciona Foucault, para o qual os sistemas de poder produzem os sujeitos que subseqüentemente passam a representar. O poder

regula nossos corpos por meio da limitação, da proibição. Desse modo, os sujeitos são o resultado dessas sanções historicamente construídas, induzidos a acreditar que essas “verdades” são naturais e únicas.

A fala de Kelly, dos colegas da escola e da mãe representa o resultado desse amoldamento dos corpos a partir da equação sexo biológico/gênero/sexualidade:

- Aposto que leu as falas da aranha idiota por engano! Jeff deu uma risadinha. –Ele é uma garotinha esquisita mesmo.
- Não liga pra eles. – Kelly puxou o cotovelo da camisa da melhor amiga, mas George ficou paralisada no lugar.
- Eles são uns idiotas – disse Kelly. – Você não é garota.
- E se eu for? – George levou um susto com as próprias palavras.
- O que? Isso é ridículo. Você é um menino. Quer dizer – ela apontou vagamente para baixo no corpo de George -,  *você tem um você sabe o quê, né?*
- Tenho, mas... – George parou de falar e olhou para o chão. Chutou uma pedrinha, que quicou até um tufo de grama. Ela não se sentia menino (GINO, 2016, p. 67).
- Ah, Gee, eu estava lá quando você nasceu é cem por cento menino. Além do mais, você só tem 10 anos. Não sabe como vai se sentir em alguns anos. – O coração de George pareceu murchar. Ela não podia esperar que os anos passassem. Ela mal podia esperar mais um minuto (p. 94).

Fica claro, no conceito de Kelly, dos outros colegas e da mãe, que a ideia de George ser uma menina é algo impensável, já que ele tem um pênis e não uma vagina, fato que obrigatoriamente o faz menino. Como se uma parte do corpo e somente ela tivesse o poder de carregar e antecipar os gêneros dos sujeitos, desconsiderando intersecções políticas e culturais em que invariavelmente são produzidos e mantidos (BUTLER, 2017). Por causa das proibições sociais que ditam que menino não veste roupa rosa, determinados acessórios ou brincam “como meninas” ou vice-versa, George sofria com o preconceito e a exclusão na escola: “ela sabia as rimas que elas cantavam, mas ninguém a convidava para participar. Garotos não brincavam de pular corda” (p. 77).

No entanto, no desenrolar da trama Kelly começa a expor uma empatia pela situação de George, o compreende e desculpa-se por ter ignorado seus sentimentos:

- Quer saber? Se você acha que é menina [...] então eu também acho que você é uma menina! - Kelly pulou na melhor amiga e deu um abraço tão grande que as duas quase caíram. A surpresa



boquiaberta e a alegria no rosto de George só fizeram Kelly sorrir ainda mais.

- Então você é transgênero, alguma coisa assim? (GINO, 2016, p. 78).

O autor criou uma série de oportunidades para que houvesse uma afinidade entre leitores/as e a melhor amiga de George, que ignora as regras sociais impostas, quando estimula o desejo de George a *ser* uma menina na peça da escola, e posteriormente fora dela. Nesse ponto da narrativa, a criança ou adolescente leitor poderá refletir a respeito da questão, bem como se agiria como Kelly e o pai dela que compreenderam a vontade de George, ou como a professora e os colegas que não entendem que ela é diferente e, por isso, a deixam triste. Provavelmente, o leitor/ a leitora já criou empatia por George e não quer vê-la sofrer por ser diferente.

Essa foi a estratégia que o autor encontrou para levantar a questão dos papéis de gênero impostos, que invalidam não só os corpos transgêneros, mas também os cisgêneros que não correspondem efetivamente aos atributos de gêneros esperados socioculturalmente.

No final, feliz por sinal, a protagonista tem a apoio dos pais, da melhor amiga e da Diretora da escola. Na contracapa, o autor alerta em palavras garrafais e coloridas, sobre o que de fato é importante: *Seja quem você é*.

Outros dois livros, lançados para o público jovem, que possuem uma especial relevância são: *Querido ex, (que acabou com a minha saúde mental ficou milionário e virou uma subcelebridade)*, do jovem escritor Juan Julian, publicado em 2020 pela editora Galera, e *Quinze dias*, do autor Vitor Martins, publicado em 2017 pela editora Globo Alt. A relevância se dá, em virtude de serem obras cujos protagonistas são, respectivamente um adolescente gay negro e um jovem gay gordo. Julian, autor de *Querido ex*, explica no final do livro que menos de 3% dos autores publicados no Brasil, entre 2005 e 2014, são negros, e quando se trata de narrativas LGBTQIA+ a probabilidade é ainda menor. A partir de relatos de um jovem, cuja vida está sendo definida pelo fato de seu ex-namorado tornar-se celebridade, repentinamente, Juan surge com uma narrativa potente para tratar de temáticas silenciadas na literatura como racismo estrutural, homofobia, e as nuances de um relacionamento abusivo. Portanto, obras com

assuntos e representações, ausentes e necessárias na nossa literatura nacional, conforme atestamos nas análises das literaturas indicadas para o público juvenil das escolas públicas brasileiras.

## **6.2 Por uma prática plural: formando uma comunidade de leitores**

A presença cada vez maior de jovens que não se conformam com os modelos impostos socioculturalmente de gênero e sexualidade, seja por situações de violência e discriminação, seja por uma postura afirmativa, é algo que está presente no cotidiano escolar. Essa presença, marcada especialmente por performances de gênero que destoam da norma, é o motivo que acarreta uma variedade de perturbações, constrangimentos e embates na escola. Muitos educadores/as assumem esse constrangimento e a incapacidade em lidar com esse assunto, mas também demonstram a intenção de romper padrões preconceituosos e buscar meios de compreender e se relacionar com esses sujeitos, modificando não apenas seu modo de se relacionar enquanto pessoa, mas sua prática como educador/a.

Pensando nisso, sugerimos algumas readaptações de atividades de leitura literária, para que professores e professoras possam explorar as obras de maneira adequada, mas também possam refletir sobre preconceitos, estigmas, estereótipos e violência de gêneros e sexualidades na escola e, além disso, comecem a repensar e transformar as suas práticas pedagógicas, suas escolhas curriculares e posturas diante das diferenças.

Para nortear aqueles que desejam desenvolver um trabalho por meio da literatura sobre diversidade sexual e de gênero, mas, como dissemos, hesitam por não se sentirem, de certo modo, seguros ou prontos (tecnicamente ou pessoalmente). Inspiramo-nos na proposta elaborada pelo Professor Rildo Cosson (2014) para sugerir a *formação de uma comunidade de leitores* das literaturas feministas do PNBE e PNLD Literário 2020, bem como das literaturas LGBTQIA+ levantadas neste estudo. Como já dissemos antes, a nossa proposta aqui é de tratar a diversidade sexual e de gênero, não apenas como um tema acessório, que deverá ser ajustado aos nossos planos de aula, mas sim como uma perspectiva de mudança curricular, que encare essa diversidade implicada à

um processo de formação direcionado para toda a educação básica. Por isso, essas questões não precisam, obrigatoriamente, limitar-se a uma disciplina específica, podem e devem atravessar todo currículo, insurgindo como possibilidade nos diferentes momentos de aprendizagem. A literatura aqui é apresentada por nós como uma via, entre outras.

A proposta de Cosson se configura de maneira única, porque se propõe a aperfeiçoar e expandir a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, busca formar uma *comunidade de leitores* que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2014, p. 104).

A leitura e interpretação dos textos no ensino fundamental para os anos finais acontecem, geralmente, por meio do livro didático, também cedido pelo governo federal. Os textos advindos desses livros, em sua maioria, são incompletos; as atividades são compostas de resumos de texto, interpretações superficiais, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo principal objetivo é recontar a história lida com suas próprias palavras – atividades que, no final, servem apenas para comprovar que a leitura foi realizada. No ensino médio, a educação literária limita-se a detalhar os estilos de época, suas características principais e autores pertencentes a cada estilo. A leitura integral de uma obra literária raramente é realizada. Para Cosson, em qualquer que seja das situações mencionadas, estamos diante da falência do ensino da literatura, tendo em vista que, trabalhada desse modo, a literatura não está sendo ensinada para garantir o seu papel social, qual seja, o de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Concordamos que falta uma maneira de ensinar que permita que a leitura literária seja feita com prazer, mas com o *compromisso* de conhecimento que todo saber exige; e, que devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, por isso responsabilidade da escola:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa

ensinar o aluno a fazer essa exploração. (...). Ler implica troca de sentidos não só entre o escrito e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (COSSON, 2014, p. 316-317).

Assim, o sentido do texto só acontece quando há eficácia nesse percurso que une meu mundo ao mundo do outro. Mas, para que esse trânsito ocorra é fundamental que estejamos abertos à pluralidade do mundo e a capacidade que a palavra tem em descrevê-la.

Antes de apresentar as sugestões de atividades que conduzem ao letramento literário na escola precisamos reforçar que a seleção de livros LGBTQIA+, para além daqueles selecionados pelos programas, não tem o objetivo de desprezar os acervos do PNBE (ainda presentes nas escolas) e do PNLD Literário 2020. A indicação de obras contemporâneas que incluem gêneros e sexualidades não hegemônicas, não defende a exclusão do cânone literário na escola, pois compreendemos que há nele, como observado neste estudo, preconceitos e estereótipos, sejam de gêneros, sexualidades, raça ou classe, mas também há nossa história cultural; e reconhecemos que dialogar com esses legados, seja para abdicá-lo ou revisá-lo, como fazem as obras literárias feministas do PNLD 2020, enriquece nossa jornada enquanto leitores.

Literaturas LGBTQIA+ selecionadas, o próximo passo é trabalhá-las adequadamente em sala de aula, fazendo uso de atividades que não centrem na mera leitura das obras, mas considere o processo de *letramento literário*. O professor Cosson (2014) sugere uma sequência básica do *letramento literário* na escola, composta por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Assim, a leitura demanda ações antecipadoras.

A **motivação** consiste em preparar o estudante para entrar no texto, e aqui indicamos sugestões. Podemos usar como exemplo uma motivação que poderá ser realizada antes da leitura do livro *George*, de Alex Gino, que, como vimos, trata da história de uma menina transgênero de 10 anos, incompreendida algumas vezes por expressar sua identidade de gênero diferente da esperada socialmente. Tomando como base o núcleo dramático da história, a motivação, consistiria em conversar com os alunos sobre os papéis de gênero impostos aos meninos e às meninas desde o seu nascimento. Em seguida, solicitar que reflitam

sobre a violência de gênero e suas consequências na nossa sociedade. Essa reflexão pode ser um caminho para que o sexismo e a LGBTfobia não sejam tolerados e, por isso, combatidos por todos e todas. Em um segundo momento, o/a professor/a poderá solicitar que anotem o que consideram importante para combater o *bullying* escolar motivado pela violência de gênero e sexualidade. Um bom exercício pode ser, também, pesquisar sobre a Lei Maria da Penha, os crimes cometidos em decorrência da transgeneridade e da homofobia. Trazer esse debate pode ser um bom suporte para motivar o primeiro passo da sequência do letramento literário, não só do livro *George*, mas também das demais obras LGBTQIA+ indicadas neste estudo. A motivação não deve ultrapassar o tempo de uma aula, para que não se prolongue a ponto de se perder o objetivo, qual seja, o de *preparação* para a leitura literária da obra.

A **introdução** é a apresentação do autor e da obra. Nesse momento, a professora/o professor deve falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim suas escolhas e as razões que o levaram a realizá-las em lugar de outras. Essa introdução deverá ser feita ao apresentar a obra fisicamente aos alunos. Cosson (2014) defende que ao usar uma cópia ou reprodução, é fundamental deixar os alunos manusearem a original do professor/da professora.

Geralmente, as/os professoras/es solicitam que os alunos leiam um texto, e nada mais fazem durante o tempo dedicado àquela leitura. Se o texto for pequeno, como aqueles introduzidos no livro didático, certamente, o que devemos fazer é esperar que o aluno termine a leitura feita em sala de aula. No entanto, quando se trata de uma obra inteira esse processo é inadequado.

A **leitura** escolar, terceiro passo apontado por Cosson, precisa de *acompanhamento*, porque tem uma finalidade a cumprir. Não significa, todavia, vigiar a leitura, mas acompanhar o processo para ajudá-lo quanto às dificuldades. Ao sugerir o texto, o professor deve negociar com seus alunos o tempo necessário para que todos realizem a leitura e, nesse período, convém marcar os intervalos que naturalmente, não devem ser extensos para que o foco da atividade não se perca. Durante as atividades do intervalo, o professor perceberá as dificuldades de leitura dos estudantes. Esse momento, para Cosson funciona como um *diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura*. É esse espaço temporal que o/a professor/a terá oportunidade de resolver problemas

relacionados ao vocabulário, à estrutura, aos termos relacionados às questões de gênero e sexualidade, entre outras dificuldades vinculadas à decifração.

Finalmente, é na **interpretação** que o letramento literário realizado na escola se diferencia, de modo evidente, da leitura feita de forma autônoma:

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 942)

Nesse ponto, temos a configuração completa da *comunidade de leitores* que encontra nesta última etapa o seu ápice. As atividades da interpretação devem ter como princípio o seu registro, que poderá ser feito a partir da resenha do livro, dramatização de trechos, registro em um diário anônimo exposto em um varal no fundo da sala ou produção de um mural sobre as atividades realizadas durante o processo de leitura, referente às questões de gênero e sexualidade, como pesquisas sobre transgeneridade, a criminalização da homofobia; números e estatísticas de violência contra mulheres e LGBTQIA+; sobre o patriarcalismo e suas consequências, coleta de histórias a partir das conversas com pessoas mais velhas relacionadas à construção de gênero quanto à educação familiar, à formação da família, os brinquedos e brincadeiras da infância, os namoros de adolescentes para contrastar diferentes experiências incluídas nas literaturas lidas com suas próprias experiências, comprovando que as construções de gênero e sexualidade mudam socioculturalmente. Na exposição, também é possível, trabalhar com imagens de arranjos familiares encontrados em revistas, filmes, propagandas. O importante é que o termo família, bem como as masculinidades e feminilidades, sejam sempre usados no plural, para combater a ideia de um modelo padrão e reforçar a diversidade.

Desse modo, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de pensar sobre a obra literária lida, e expor suas reflexões, oportunizando o diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

No geral, quando se tratar de um texto curto como os contos de Natália Polessó, a leitura pode ser dividida em dois momentos: a leitura do reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos. Ao final do texto, os alunos poderão questionar o final. O professor deverá explicar que retirou o final do conto para que eles, reunidos em grupo, apresentem uma versão coerente, baseada nas suas vivências de leitores do mundo e de textos literários. Nesse caso, a interpretação é justamente a construção de um final alternativo. Para tanto, o/a professor/a dividirá os estudantes em grupos, buscando atingir a leitura solidária que fundamenta a *comunidade de leitores*, isto é, a atividade deverá ser realizada em pequenos grupos proporcionando o compartilhamento das impressões iniciais de leitura e fortalecendo o sentido do texto por meio do debate. Nesse modelo de atividade, é importante o/a professor/a lembrar que seu objetivo não é de induzir os estudantes a “adivinhar” o final dado pela autora, nem mesmo a se aproximar dele, mas sim compor, com base nos elementos textuais e na sua vivência, um final coerente. E, ainda, tão essencial quanto o final alternativo é o percurso realizado pelo aluno para construí-lo com coerência.

No caso do conto *Flor, flores, ferro retorcido* de Natália Polessó – uma história que recupera o olhar infantil sem preconceitos, diferente do olhar adulto já contaminado –, pode-se percorrer os grupos atentando-os para as estratégias de construção do conto, tais como o humor da narradora, a perspectiva infantil, a utilização da escrita autobiográfica e do recurso de memória, o preconceito e a discriminação evidenciados para com a vizinha “machorra” e a própria temática da lesbianidade. Quando os grupos finalizarem a redação dos seus finais, volta-se para o segundo momento da leitura, solicitando que um aluno de cada grupo leia em voz alta o conto final alternativo. As observações, opiniões, que certamente ocorrerão poderão ser deixadas para um debate posterior à leitura do final dado pela autora. É um momento propício para observar como os alunos percebem e compreendem as questões das diferenças sexuais e de gênero. A leitura e a discussão de textos como esses são uma oportunidade importante para construirmos uma perspectiva crítica sobre nossas ideias e pensarmos como a

linguagem, a fala e a escrita produzem efeitos no mundo. Efeitos que estigmatizam, que excluem, que legitimam verdades sobre as pessoas.

Normalmente, na educação básica, hesitamos em escolher livros cuja temática envolva as sexualidades dissidentes. Quando selecionamos livros ou contos como os indicados neste estudo, raramente não nos preocupamos com a censura, seja por parte dos responsáveis ou da própria escola. Trabalhar esses textos na sala de aula demanda coragem e negociação com a comunidade escolar. Certamente manter essas questões em total sigilo não se configura mais como uma possibilidade. A *comunidade de leitores* é um caminho possível para a mediação da leitura dessas obras e tratamento desses assuntos tão necessários, de maneira leve e responsável.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, não sabíamos ao certo como seria sugerir a introdução de textos literários, na escola, para incluir um assunto tão complexo e caro à sociedade, como a diversidade de gênero e sexualidade. Até aquele momento, desconhecíamos as literaturas juvenis que tratassem do tema e estivessem acessíveis aos educadores e estudantes das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas. Além disso, um postulante a limitar a discussão sobre o assunto encontrava-se em ebulição: a reformulação de currículos locais, baseado em um importante documento oficial, a BNCC, aprovada sem a menção dos termos “gênero” e “sexualidade”.

A aprovação de uma normativa curricular, sem a inclusão desses termos, originou, ou apenas reforçou, a ideia equivocada que, a partir disso, estaria proibido tratar sobre o assunto nas escolas. Paralelo à revisão dos currículos, *fake news* a respeito dessa temática eram disseminadas por todos os veículos de comunicação. A notícia de que um kit gay havia sido distribuído para as escolas pelo governo petista foi um exemplo, entre tantos outros, da disseminação de notícias infundadas, para difamar o PT, associando gays a ideias “sodomitas”, “pedófilas”, “contra a moral e os bons costumes”. Fato que, não por acaso,



reacendeu o espectro de pecaminoso e de sujo atribuído à homossexualidade e que povoa a memória coletiva desde os tempos coloniais. Sem meandros, a “bancada da bíblia” no Senado Federal tinha, claramente, dois objetivos exclusivos: neutralizar o debate sobre as diversidades de gênero e sexualidade em todos os espaços da sociedade, e os partidos políticos que apoiam o direito das “minorias”.

Em detrimento a essa onda do conservadorismo e suas recorrentes tentativas de inculcar ou reforçar valores socioculturais hegemônicos, especialmente dentro das escolas, a recepção de crianças e jovens diante aos textos literários que rompem com esse sistema, era uma preocupação.

Não obstante, a vivência cotidiana aponta que é natural para algumas crianças e adolescentes crescerem com duas mães ou dois pais, ter tios, tias, irmãs ou irmãos LGBTQIA+, enquanto que para outras é motivo de estranhamento e gozação. O que distingue esses jovens, na mesma idade e série escolar, com relação ao tratamento das diferenças é, seguramente, a presença/ausência de representatividade nas relações cotidianas e o contato com adultos mais próximos. Pais, mães e educadores que silenciam ou abordam de forma preconceituosa e/ou estereotipada as diversidades sexuais e de gêneros, ou mesmo aqueles que não se preocupam em desconstruir estigmas, continuarão formando cidadãos lgbtfóbicos na nossa sociedade.

A educação é um poderoso instrumento para superar ações discriminatórias, instauradas socialmente, e transformar a realidade por meio da reestruturação dos valores democráticos e humanitários. A diversidade, de maneira ampla, está presente no cotidiano das escolas, seja pela presença real de corpos negros e negras, deficientes, mulheres, idosos, LGBTQIA+, seja pelo próprio compromisso político de igualdade, no qual a educação se baseia, como valor fundamental para todas as pessoas. Muitos documentos normativos reafirmam esse compromisso da educação se recusando a perpetuar discriminações, como vimos na análise das diretrizes curriculares, no Plano Nacional da Educação e na BNCC. O resultado da oficialização nesses documentos foi o abarcamento das diferenças, seja da desigualdade de gênero, da condição étnico-racial ou da deficiência (física, neurológica entre outras) que começaram a constar como questões importantes de serem trabalhadas no

currículo escolar: temas, inclusive, introduzidos nos livros do PNLD Literário, como observado neste estudo. No entanto, no que diz respeito às sexualidades e à diversidade de gêneros, mantêm o sigilo irrestrito.

O regime heterossexual estabelecia e estabelece o silêncio nos textos literários, e até mesmo nos documentos curriculares, como vimos na seção “orientação sexual”, no PCN sobre Temas Transversais e, recentemente, na BNCC. Manter a diversidade sexual e de gênero em segredo ou apagada não é um descuido casual, é uma tática de domínio para sustentar o discurso da heteronormatividade e invisibilizar os sujeitos e discursos que questionam os binarismos, as naturalizações e normatizações de gênero e sexualidade postos por esses dispositivos.

A amostra das obras analisadas dos acervos do PNBE distribuídos entre 2006 e 2013, para os anos finais do ensino fundamental, permitiu a constatação de significativa diminuição da predominância de personagens masculinos protagonizando narrativas, como já citado em pesquisas anteriores, (DALCASTAGNÈ, 2005; VENÂNCIO, 2009). Contudo, embora as personagens femininas fossem maioria nas obras literárias analisadas, ainda verificamos mulheres em papéis subordinados, exercendo atividades tidas por secundárias e a ideia do casamento como fator primordial para se obter valor na sociedade. Nas tramas analisadas, a construção das personagens limitava a feminilidade e a masculinidade a padrões que reforçavam o regime binário de gênero e sexualidade, naturalizando e autorizando o direito do masculino sob os corpos femininos e transviados. Como decorrência, ocupamos o quinto lugar no *ranking* mundial da violência contra mulher. Nossa cultura ainda está conformada com a discriminação da mulher, sobretudo, por meio da prática assumida ou camuflada, da misoginia e do patriarcalismo. A objetificação feminina resulta, em casos mais graves, como o feminicídio. A discriminação e objetificação sexual, ato primeiro do sexismo, imputa aos comportamentos e normas socioculturais relacionados ao feminino e masculino padrões heteronormativos e machistas, que originam as opressões e violências contra as mulheres e homossexuais. No Brasil, a cada 26 horas morre um homossexual, vítima da homotransfobia, segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia. Ocupamos ainda, a primeira posição no ranking mundial de países com mais registros de homicídios de pessoas transgêneras, ao todo 868

travestis e transexuais foram mortos nos últimos oito anos, de acordo com a Ong *Transgender Europe*.

O *impeachment* da Presidente Dilma, as alterações ministeriais, o crescimento dos movimentos conservadores e as censuras literárias, culminam com o encerramento do PNBE. Estudantes dos anos finais do ensino fundamental ficariam por mais de cinco anos sem a distribuição de obras literárias.

Felizmente em 2018, o PNLD responsabilizou-se pela ação de distribuição literária e no segundo semestre de 2020, anuncia as obras que fariam parte das bibliotecas escolares naquele ano. Dessa vez, conforme analisamos, selecionando e aprovando literaturas contemporâneas, literatura com temáticas envolvendo sororidade feminina, mulheres em papéis decisivos, independentes, rompendo tabus e preconceitos relacionados à questão da desigualdade de gênero.

A análise das literaturas do PNLD literário para os anos finais do ensino fundamental apontou que, diferente da literatura juvenil do PNBE, cujas obras ainda traziam narrativas em sua maioria com mulheres em papéis menores, estáticos e estigmatizados, os enredos das obras selecionadas para distribuição em 2020, descrevem homens e mulheres, meninos e meninas de muitos tipos, mas todas as protagonistas, de uma maneira ou de outra, têm papéis ativos, tomam decisões, escolhem seus destinos. No entanto, de todas as obras selecionadas para os anos finais das escolas públicas brasileiras, entre os anos de 2006 a 2020, analisadas neste estudo, apenas duas abordavam, diretamente a temática LGBTQIA+, como foi observado. *Cidadania, um projeto em construção*, incluída no acervo do PNBE Temático 2013, que abordou entre outros temas gênero, violência, homossexualidade e movimento LGBT; a outra, *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, incluída no acervo literário do PNLD 2020. As duas obras, abordavam a mesma temática, todavia, de uma forma mais didática, como obras de referências, não exatamente inserida em contos, romances, etc. Isto é, em nenhuma das narrativas ficcionais selecionadas, gays, lésbicas, bissexuais ou trans aparecem de maneira explícita. Acreditamos que, por meio da representatividade das personagens, a literatura seja mais eficiente em auxiliar os jovens a conhecer o mundo à sua volta e reconhecer-se nele. Concordamos com a autora Lúcia Facco, quando ela defende que a literatura

facilita a conscientização quanto à diversidade sexual, sendo melhor e muito mais eficiente que o uso do didatismo. Isto é, trará mais resultados para uma criança ou adolescente ler um texto que os faça refletir e chegar à conclusão de que o amor é um sentimento inerente ao ser humano, seja qual for a sua orientação sexual e o objeto de sua afeição, do que apenas argumentar que não é legal chamar, de maneira perjorativa, o colega de gay.

A inclusão de uma obra, como *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, é um fato inédito, no longo percurso de distribuição de acervos literários para os jovens das escolas públicas brasileiras. A representatividade LGBTQIA+ nas prateleiras das escolas, ainda que minimamente, é sem dúvida um avanço, no tocante à diversidade de gênero. Essa obra, que poderá ser lida por milhares de jovens, discute, não somente a importância das mulheres negras e indígenas para a transformação da história brasileira, mas considera, também, registros da existência de uma mulher assumidamente lésbica, do século XVI, seu pioneirismo e valor para a luta LGBTQIA+. Consideramos que essa inclusão seja o reconhecimento da coragem de mulheres como Felipa e tantas outras, que não cederam às proibições impostas pelo sistema heteropatriarcal, numa época que relações homoeróticas poderiam ser castigadas com a morte, encomendada pela nata brasileira, seus apostolados e políticos, falsos moralistas.

Apesar de ser constatado um aumento significativo, quanto à inserção das diferenças nas obras selecionadas, de modo geral ainda persiste, sobretudo para os 6º e 7º anos do PNLD Literário 2020, a criação de personagens que seguem perpetuando a crença nas linhas assimétricas entre sexo, sexualidade e gênero. Nessas histórias, mesmo os contos que se propõem realizar uma revisão de padrões de comportamento, solidificados pela tradição, não possuem relações e personagens que escapam da cisheteronormatividade, ou seja, da heterossexualidade e cisgeneridade como protótipos únicos e legítimos de sexualidade e gênero. Certamente, a exclusão de narrativas depreciativas, que apresentem preconceitos, moralismos, teor doutrinário ou religioso, e a inclusão de obras assumidamente feministas, é um progresso, como dissemos antes; mas a efetiva superação dos estereótipos e preconceitos sobre as sexualidades e os gêneros requer a afirmação da existência desses sujeitos, nos textos literários,

sem subterfúgios. Afinal, como construir uma ficção sem gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis, se essas pessoas existem e evidenciam suas existências cotidianamente?

Em algum lugar de suas histórias, indivíduos que escapam às normas de gênero e sexualidade traem as projeções sociais, as identificações, frustram famílias, amigos, e a partir disso, há uma ruptura de amor refletida por uma diminuição de afetos nesses espaços. Ainda criança, esses sujeitos são violentados, ridicularizados, até morrem. Essa ruptura e violência formam suas personalidades, às vezes definidas pelo ódio, pela timidez, pelo sarcasmo. A LGBTfobia, portanto, se estabelece contra os valores democráticos de igualdade, respeito e responsabilidade para com o outro, tendo em vista que incentiva a fixidez de gênero e sexualidade, favorecendo a apatia e a intolerância. Cada ofensa proferida evidencia a existência de códigos culturais e instituições sociais que repassam valores contaminados por ideias hegemônicas, ao mesmo tempo em que arrancam liberdades.

A escola tem um papel fundamental, no sentido de questionar esses valores e lutar contra a discriminação, seja ela qual for. Temos absoluta consciência que, considerando todo movimento crescente nos últimos anos de uma suposta defesa à moralidade conservadora, os avanços relativos à diversidade têm acontecido, ainda que de forma processual, mas o silêncio em torno dessa questão nos espaços da educação demanda estratégias de responsabilidade social, bem mais eficazes e contundentes.

Acreditamos no texto literário como um instrumento capaz de proporcionar ao sujeito leitor a construção de sentidos de forma independente. Literatura é arte e como tal, tem a competência de libertar o leitor desse universo de códigos que limita o pensamento, e reverter toda essa lógica de hierarquia social que ensina como se todos fossem iguais. Vale ressaltar que os jovens, ao contrário dos adultos, não foram completamente corrompidos pelas ideias engessadas comandadas pelas instituições políticas e religiosas. O encontro com narrativas que dialogam positivamente com a diversidade, como as analisadas, contribuiriam não somente para autoaceitação do sujeito leitor na condição de LGBTQIA+, mas para a construção da sua humanidade e disseminação de ações contra padrões de desigualdades e opressão no campo das relações. A defesa, portanto, é pela

adoção de livros, independentemente de estar ou não nas prateleiras das escolas, que incluam essa temática de modo que questionem o modelo de família, gênero e sexualidade que socialmente nos impuseram, apresentando outras possibilidades de existir, contribuindo para o fim da LGBTfobia que se baseia em uma crença deturpada e estigmatizada das diferenças de gênero e sexualidade.

Desse modo, com o objetivo de auxiliar professores e professoras que desejam trabalhar textos literários inclusivos quanto à diversidade de gênero e sexualidade, levantamos obras literárias com autorias e personagens LGBTQIA+ para o público juvenil. Durante o processo de busca, fomos surpreendidas com a quantidade de literaturas, para crianças e adolescentes, publicadas nos últimos anos com representatividade de gêneros e sexualidades. Ao todo, encontramos mais de cinquenta literaturas indicadas para o público jovem, entre romances, contos e HQs, com personagens LGBTQIA+, negros, gordos, indígenas, crianças, adultos e idosos. As literaturas LGBTQIA+, comentadas neste estudo, rebelam-se, sem subterfúgios, contra estigmas e preconceitos fundamentados no sistema cisheteronormativo, ao construírem histórias nas quais personagens protagonizam narrativas que possibilitam que a visão hegemônica seja questionada. Para além dos acervos distribuídos pelo governo federal, essas literaturas contemporâneas levantadas e analisadas nesta pesquisa, tiveram como objetivo colaborar com educadores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, demonstrando a importância de uma prática permanente de busca por livros, filmes, séries e outros meios que possam contribuir com discussões sobre temáticas fundamentais para a construção de uma sociedade mais humana.

Ao ler livros como esses, os jovens são incentivados à reflexão sobre as diferenças, por meio da empatia com as personagens, sejam elas protagonistas ou secundárias. A discussão, como já dissemos, poderá desenvolver-se a partir do simples questionamento dos preconceitos relacionados, não apenas à identidade de gênero e sexualidade, mas de raça, classe e território nos quais a sociedade se funda, com a finalidade de colaborar com a formação de sujeitos mais críticos e, acima de tudo, mais humanos.

As narrativas nos mobilizam a oferecer possíveis caminhos para trilhar. Por isso, é imprescindível refletir sobre a importância da ampliação das vozes dissidentes no texto literário, que preencham e fortaleçam as memórias de crianças e adolescentes. Vozes que suturem as ausências e feridas ocasionadas, especialmente, pelo racismo estrutural e pela LGBTfobia. As feridas produzidas pela discriminação, talvez ainda permaneçam, mas as costuras produzidas pela ficção apontarão novos caminhos, mais coloridos, justos e democráticos.

## REFERÊNCIAS

BAETA, Elayne. **O amor não é óbvio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

\_\_\_\_\_. É o *queer* tem para hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da teoria queer ao Sul do Equador. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Queer o que? ativismos e estudos transviados*. In: Bento, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EdUFBA, 2017, p.123-146; p. 243-250.

BIESTA, G.J.J.; EGÉA-KUEHNE, D. **Derrida and education**. Londres: Routledge, 2001.

BINAMIDIA. **Azul é a cor mais quente**: esse não é um filme lésbico. 10 dez. 2020. Instagram: @binamidia. Disponível em <<https://instagram.com/binamidia?igshid=dmmynfd1r19>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BOURDIER, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIER, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Toni. **#Cuidado garoto apaixonado**. 6. ed. Curitiba: A Página, 2018.

BRANQUINHO, Bruno. **Suicídio da população LGBT**: precisamos falar e escutar. 26/08//2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/suicidio-da-populacao-lgbt-precisamos-falar-e-escutar/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum. Movimento pela Base Nacional Comum.** Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 ago.2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares:** Diversidades Sexuais/Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Pelo direito à igualdade de gênero na escola.** 2016. Disponível em: <[http://generoeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/folder\\_direitoigualdadegeneroescola\\_semmarcas.pdf](http://generoeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/folder_direitoigualdadegeneroescola_semmarcas.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006.** Brasília. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3017-editais-anteriores>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2009.** Brasília. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3017-editais-anteriores>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011.** Brasília. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index>>.



php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3017-editais-antiores>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013**. Brasília. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3017-editais-antiores>>. Acesso em: 09 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE temático 2013**. Brasília. Disponível em: <file:///D:/Downloads/edital\_pnbe\_tematico\_2013%20(1).pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**/ 15. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

\_\_\_\_\_. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CAMPOS, Vinícius. **O amor nos tempos do blog**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2018.

CARRASCO, Walcyr. **Os miseráveis: clássico/ tradução e adaptação Walcyr Carrasco**. São Paulo: FTD, 2001.

COLAÇO, Rita. **Memórias e histórias da sexualidade**. <<https://memoriamhb.blogspot.com/2012/11/os-sombrios-anos-da-pestre-ay.html>>. Acesso em: 15 out. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. *E-book* (2275 p.).

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida (2014). **O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar**. Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul/dez, 2014.

DAHER, Júlia; BANDEIRA, Cláudia. **Base Nacional aprovada como fica a questão de gênero e sexualidade na escola?** <<http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez, 2005.

DERRIDA, Jacques (1972). **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 219-226.

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

FACCHINI, Regina. **Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil**: avanços e desafios. <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e>>. Acesso em: 27 out. 2019.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014** *Stud. Lit. Bras. Contemp.* 2017, n. 51, p. 221-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2316-40185111>>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, Obeso maligno. In: SANT'ANNA, Denise Bertuzzi (Org.). **Políticas do corpo**: 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 1-7.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 1975. Portugal: Edições 70, 2013.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Maria. **Cartas para Luísa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Se Liga Editorial, 2020.

GALBIATI, Maria Alessandra. **(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 40(3): p. 1716-1728, set-dez 2011.

GINO, Alex. **George**. Tradução Regiane Winarski. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, [2003] 2013.

HELAL FILHO, William; SALLES, Stéfano. **Reportagem publicada desde os anos 90 revelam violência da homofobia no Brasil**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/reportagens-publicadas-desde-os-anos-90-revelam-crueldade-da-homofobia-no-pais.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

HOFFMANN, Bruno. **Com Lula e Dilma, direitos LGBT conquistam resultados inéditos**. Disponível em: <<https://pt.org.br/com-lula-e-dilma-direitos-lgbt-conquistam-resultados-ineditos/>>. Acesso em: 22 out. 2019.

ILHA, Flávio. **Autores debatem rótulo LGBT e nova produção literária**, 2019. Disponível em: <[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/cultura/2019/04/677700-autores-debatem-rotulo-lgbt-e-nova-producao-literaria.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cultura/2019/04/677700-autores-debatem-rotulo-lgbt-e-nova-producao-literaria.html)>. Acesso em: 15 dez. 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termo**. 2. ed. Brasília 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

JORGE, Miguel. **Ana Pedro**. 2. ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2009.

NORONHA, Rafael. Educação sexual continua sendo alvo de preconceitos e *fake news* no Brasil. 20/10/2018. Disponível em: <<https://ptnosenado.org.br/educacao-sexual-e-alvo-de-preconceitos-e-fake-news-em-pleno-seculo-xxi/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

LAURETIS, Teresa. Teoria *queer*, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 397-409.

LESLIE, Cassia; DALAI, Ricardo. **O príncipe atrasado: uma paródia teatral de contos de fadas**. 1. ed. Londrina: Madrepérola, 2018.

LOURO, Guacira L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MACHADO, Maria Clara. **João e Maria e outros contos de Grimm: Jacob Grimm & Wilhelm Grimm; Luiz Raul Machado (Org.)**. Tradução e adaptação Maria Clara Machado. 3. ed. Duque de Caxias: Petra, 2018.

MACLURE, Magie; BURMAN, Erica. A desconstrução como método de pesquisa. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.) **Teoria e métodos em pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 365 - 375.

MARTINS, Georgina. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.

MELO, Ana Cristina. **Caixa de desejos**. 3. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2018.

MOTT, Luiz. **População LGBT morta no Brasil**. Relatório GGB 2018. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contralgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MURRAY, Roseana. **Exercício de amor**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 2018.

NORONHA, Rafael. **Educação sexual continua sendo alvo de preconceitos e fake news no Brasil**. 20/10/2018. Disponível em: <<https://ptnosenado.org.br/educacao-sexual-e-alvo-de-preconceitos-e-fake-news-em-pleno-seculo-xxi/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

PAIVA, Aparecida. **Selecionar é preciso, avaliar é fundamental**: acervos de literatura para jovens leitores. Porto Alegre: Educação, v. 35, n. 3, p. 301-307, set/dez, 2012.

PHELPS, Ethel Johnston [et al]. **Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial**. 1. ed. Paranaguá: A Página Store, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Controle**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUEIROZ, Raquel [et al.]. **Meninos, eu conto**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

RAMOS, Ana Claudia. **Sempre por perto**. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, *et al.* **A mortalidade por AIDS no Brasil**: um estudo exploratório de sua evolução temporal. 2007. Disponível em: <[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742007000300006](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742007000300006)>. Acesso em: 18 out. 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Vale.1980. **Revista Bagoas**: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal,RN, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun. 2010,

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Tradução de Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Maria José. **Malcriadas**. São Paulo: SM, 2006.

SOUZA, Duda Porto. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. 3. ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. 1. ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2018.

TAGORE, Rabindranath. **O príncipe e outras fábulas modernas**. 1. ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2018.

TREVISAN, J.S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VEIGA, Edison. O índio executado a tiro de canhão tido como “primeiro mártir da homofobia no Brasil”. Brasil. 2020. Disponível em:

<<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55462549>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília. 2015. Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2019.