

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICAS PÓS-IDENTITÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS *QUEER* NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

**José Paulo Alexandre de Barros Júnior**

*Especialista em Gênero e Sexualidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, josépauloj08@gmail.com;*

**Thaynã Emanoela Guedes Carneiro**

*Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, thayguedesc@gmail.com;*

### **Resumo**

Considerando que os letramentos atuam agentes formadores do homem e a literatura como um caminho para a humanização e liberdade do indivíduo, a presente pesquisa possui como objetivo geral, analisar as contribuições do Letramento *Queer* para a formação crítica e humana do leitor literário no Ensino Médio, a partir de seu contato com obras literárias escritas por/ sobre minorias sexuais. Buscou-se, portanto, problematizar os processos de subjetivação, performances e (des)construção de identidades desencadeados a partir dessa relação ou da ausência de tal proposição no currículo que norteia a prática docente. Para fundamentar a pesquisa, utilizaram-se as discussões de teóricos como: LOURO (2000, 2001, 2018), FOUCAULT (1988), BUTLER (1997) MOITA LOPES (2002), COSSON (2014, 2017), SOARES (2004), STREET (1984), KLEIMAN (2002), CÂNDIDO (1995), entre outros a partir de um estudo de natureza bibliográfica. Apoiando-se nos resultados da pesquisa, pode-se concluir

que ao negar a importância da representatividade, a escola se firma como uma das instituições responsáveis pela condição de precariedade de muitos indivíduos. Compreendendo que a linguagem possui um papel fundamental na construção desses discursos opressores, é urgente práticas de letramentos os subvertam, é preciso tornar *queer* as práticas de letramento na escola. Isso é possibilitado a partir da diversidade e da contraposição a visões monolíticas e uniformizantes de mundo e sociedade durante um efetivo processo de didatização da leitura literária.

**Palavras-chave:** Gênero e sexualidade. Educação. Teoria *Queer*. Leitura Literária.

## 1 Introdução

Desde que a sexualidade tornou-se um dispositivo de controle e regulação social (FOUCAULT, 1988), ou uma “questão” (LOURO, 2018), ela vem sendo manipulada a partir de discursos institucionalizados que conferem ou não a sua legitimidade. Hoje, além do estado, da igreja e da família, a escola também se constitui como uma das principais instituições reguladoras do processo construtivo e formador das identidades sociais.

É por meio dessa relação discursiva estabelecida por esses poderes institucionais, que se garantem a ordem e os padrões tradicionais relacionados a cultura, ao corpo e comportamentos. Desta forma, a escola também é responsável pela manutenção do discurso que também difunde padrões de gênero e sexualidade. Esses discursos são veiculados por meio de toda estrutura arquitetônica, intelectual e ideológica dos espaços escolares e chegam aos estudantes por meio do currículo de ensino e do próprio livro didático que trazem insuficientes representações da diversidade social humana, forjadas a partir de um ideal heteronormativo<sup>1</sup>.

Consequente a isso, o debate sobre gênero e/ou sexualidade tem sido alvo de numerosas interferências, e a escola vem ausentando-se dessa discussão, silenciando sujeitos que possuem performances<sup>2</sup> e identidades que subvertem esse ideal (MOITA LOPES, 2002). Considerando que o indivíduo compreende a si mesmo no processo da compreensão do outro, a falta de representatividade e as desigualdades produzidas nesse processo de exclusão, comprometem profundamente as relações humanas. Assim, a homofobia, o sexismo e outras violências encontram nesse silenciamento um espaço fértil para disseminarem-se. Torna-se necessário então revisar epistemologias, concepções tradicionais e verdades que a norma postulou como verdade absoluta. É preciso questionar, desnaturalizar e sugerir estratégias férteis e criativas para pensar em todas as performances de

1 Compreende-se por heteronormatividade a construção de ideais culturais pensados a partir de uma norma compulsória à heterossexualidade. (LOURO, 2009, p. 90)

2 Performance é o conceito utilizado por Butler (2019), para descrever o caráter socialmente construtivo das identidades de gênero.

existências identitárias dentro do próprio currículo escolar. É preciso torna-lo *Queer*<sup>3</sup>,

A linguagem e a experiência literária possibilitam o intercâmbio de saberes e valores culturais que são importantes para edificar posicionamentos na vida como ser político e social. Esse intercâmbio é efetivado na escola com o ensino da literatura e das outras artes, concretizando o direito do(a) aluno(a), conforme prescreve a LDB (9.394/96), em seu Art. 35, inciso III, a fim de que haja o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Quando esse direito não é efetivado na escola, implica na formação humana do(a) aluno(a). Logo, incorporar a epistemologia *Queer* nas práticas de letramento, é sobretudo, considerar o ato de leitura uma prática social que compreende o texto literário como um espaço dialógico com diversas vozes ali representadas.

Considerando, pois, tal importância, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do Letramento *Queer* para a formação crítica e humana do leitor literário no Ensino Médio, a partir de seu contato com obras literárias escritas por/sobre minorias sexuais, problematizando assim, os processos de subjetivação, performances e (des)construção de identidades desencadeados a partir dessa relação.

Levando em conta os questionamentos e impasses apontados, levanta-se como inquietude motivadora desse estudo a seguinte problemática: Quais as contribuições do letramento *Queer* para a formação crítica e humana do leitor literário e quais são as implicações e transgressões produzidas por meio de sua implementação nas aulas de literatura do Ensino Médio?

A fim de responder à questão central desta proposta de estudo, alguns objetivos específicos foram levantados para norteá-la, a partir da metodologia da pesquisa bibliográfica: 1) Analisar as práticas de letramento adotadas pela escola, compreendendo como tais práticas implicam na construção discursiva e identitária dos alunos, especificamente nas

3 Ser *queer* é sobretudo “um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias (...), que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível”. Ao pretender tornar o currículo *Queer* ou “estranhar o currículo”, busca-se, na verdade, desconfiar dele (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual, desconcertá-lo ou transtorná-lo. (LOURO, 2004, págs. 7-8)

relações de gênero e sexualidade; 2) Compreender se a leitura literária a partir Letramento Crítico *Queer* contribui na representação e no imaginário da identidade, do gênero e da sexualidade e, se sim, quais são suas implicações na formação humana do leitor literário.

Justifica-se a relevância desse trabalho, pois além da urgência de problematizar questões que constituem a escola como um ambiente heteronormativo, repleta de silenciamentos e de falta de representatividades, o Brasil hoje testemunha ataques reacionários a educação a partir de projetos políticos que visam proibir a promoção do debate sobre igualdade de gênero e sexualidade na escola. Além disso, existe uma lacuna que deve ser considerada: nota-se a escassez de pesquisas que mostrem ações e propostas metodológicas na área de educação que, sob a perspectiva do Letramento Crítico *Queer*, enfatizem discussões que problematizem práticas curriculares no ensino de literatura capazes de provocar reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade no Ensino Médio. Trabalhos encontrados na plataforma da *Capes* como os de Carvalho (2013), Rocha (2013), Silva (2015) Souza (2020), dentre outros, trazem discussões e resultados acerca da implementação dos Letramentos *Queer* apenas no ensino de língua estrangeira ou em outras etapas de ensino da educação básica. Considerando e os letramentos como agentes formadores do homem e a literatura como um caminho para a humanização e liberdade do indivíduo (CÂNDIDO, 1995), os futuros resultados obtidos nessa pesquisa serão de significativa contribuição para a literatura acadêmica.

A partir dos resultados que serão alcançados, espera-se também contribuir para o ensino de literatura, e assim ressignificar a prática de leitura literária na escola, privilegiando aquela que promova o letramento crítico, ou literário. Dessa forma, pretende-se instrumentalizar profissionais de educação a compreenderem a urgência relevância da representatividade, da visibilidade e de práticas inclusivas capazes de questionar concepções tradicionais que criam abjeções dentro do contexto escolar.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Letramento Literário e Ensino de Literatura

O termo letramento é inserido no contexto educacional brasileiro em meados da década de 1980 (SOARES, 1998) para distinguir

as pesquisas acerca dos efeitos sociais da escrita das pesquisas sobre a alfabetização. O letramento, surge então, na necessidade de estabelecer as profundas diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado. Assim, as práticas de alfabetização passaram a ser a ser delimitadas como o domínio dos sinais gráficos da língua e das suas peculiaridades fonológicas e ortográficas para as práticas de ler e escrever (KLEIMAN, 2002), enquanto o letramento envolveria práticas sociais mais complexas entre a leitura e a escrita (SOARES, 2004).

Conforme afirma Kleiman (2002, p.19), pode-se definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Tal prática pressupõe o uso cultural e ideológico da linguagem, mais precisamente sua apropriação e uso nos mais diversos contextos situacionais da língua, inclusive contextos escolares. As práticas de letramento devem levar em conta as múltiplas possibilidades de leitura de um texto a partir do manejo dos diversos gêneros textuais, inclusive o literário (SOUZA; COSSON, 2013).

O letramento literário demanda uma metodologia pedagógica complexa para a compreensão global, estética e social do texto literário. Como um distinto uso social da língua escrita, o letramento literário possui uma diferente ligação com a escrita/leitura, pois a literatura possui um caráter único na sua relação com a linguagem, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2014, p. 17). Assim, a escola é o espaço único e ideal para que o letramento literário efetive-se a partir de metodologias eficientes de manejo do texto literário, que uma simples leitura não supriria:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

Partindo dessa concepção, compreende-se o letramento literário também como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Assim, processo de apropriação crítica estabelecida pela relação entre leitor e texto literário envolve uma experiência imagética na produção de sentidos de compreensão do mundo e de si próprio. Tal afirmação se justifica pois, Segundo Cosson (2014), a linguagem e a leitura literária possibilitam uma experiência estética do mundo por meio da linguagem e por consequência, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relacionados a história, crítica e teoria literária.

A fim de que os fundamentos do letramento literário se concretizem a partir prática pedagógica, Cosson (2014) estabelece três etapas fundamentais no processo de leitura: a pré-leitura, leitura concreta do texto pelo método interpretativo e o saber literário.

Para um efetivo letramento literário a partir dessas etapas, Cosson (2014, p.47) também introduz alguns pressupostos. O primeiro afirma que o texto literário não deve ser usado como pretexto para ensino, e que a partir dele deve-se viver a “experiência do literário”, incentivando práticas de entendimento global do texto literário. O segundo deles refere-se ao que o autor chama de “princípio da diversidade”, no qual a escolha dos textos devem ser feita de forma plural, respeitando “as várias manifestações literárias”, não apenas elegendo o cânone literário como a única possibilidade. E por fim, o terceiro pressuposto chama atenção para a importância da criação de uma comunidade leitora pois, a partir desta, as pessoas envolvidas “interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura” e intercambiam experiências culturais e sociais (COSSON, 2017, p. 138).

Contudo, a escola, “a mais importante das agências de letramento”, ainda mantém um modelo de abordagem ineficiente, parcial e equivocada (KLEIMAN, 1995, p. 20). Em muitos os casos, pressupõe-se um único tipo de letramento a ser desenvolvido, baseado na ideia autônoma da escrita como um processo acabado, que não necessita de produção de sentidos e contextos para sua global compreensão (STREET, 1984). Desta forma, ao entrar em contato com o leitura literária, os alunos não a compreendem como “uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29).

Assim, conseqüente a esse modelo autônomo, há o agravante do fracasso escolar, que implica diretamente na formação social e

humana do leitor, em uma sociedade que não questiona o modelo de letramento adotado pela escola (JUNG, 2003). Tal consequência se justifica pelo fato dos sujeitos impostos a esse processo fazerem parte de um sistema hierárquico, que privilegia um modelo etnocêntrico e ideológico de letramento, voltado para atender as estruturas políticas e hegemônicas da sociedade, já que a escrita, em sua maior amplitude, é domínio apenas de camadas sociais que detém o poder. O letramento, assim, é concebido de forma descontextualizada a não promover o pensamento crítico, produzindo desigualdades e contribuindo para a marginalização de sujeitos.

## 2.2 Literatura e Representatividade

Considerar que todas as práticas de letramento são ideológicas, é compreender que tais práticas “[...] são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Já que a prática de letramento autônomo impulsiona exclusões que negam a efetiva participação de todos na sociedade, é necessário que a escola enquanto instituição busque métodos que contraponham essas desigualdades.

Para refutar essa visão, Street (1984), propõe um modelo ideológico de letramento associado aos aspectos culturais e sociais que devem estar inerentes a significação da escrita nas mais diversas situacionalidades. Assim, o modelo ideológico de Street nos direciona a proposta dos multiletramentos, visto que as práticas de letramentos variam a partir dos diversos contextos de leitura e escrita, bem como seus usos que são atrelados também a concepções de identidade e modo de ser.

Para Street (1995), os discursos transparecem aspectos singulares das subjetividades por meio da linguagem presente nos textos e que algumas identidades podem sentirem-se ou não pertencidas aos processos dos letramentos. Por isso, se tratando da escola, é essencial contextualizar as práticas de letramento a fim de criar saberes que legitimem essas identidades e impulsionem o senso de pertencimento a esse contexto.

Um efetivo letramento literário é essencial para esse processo de legitimação, já que a literatura possibilita ao leitor desenvolver sua própria humanidade, conhecendo a diversidade da sociedade que o cerca, para compreender a si próprio: “a literatura corresponde a uma

necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos” (CANDIDO, 1995, p. 256).

Portanto, se faz necessário que a escola rompa com as noções de letramento tradicionais, problematize os saberes que impõe e o próprio currículo, pois assim como as práticas de letramento são ideológicas, há implicações políticas e sociais na própria escolha institucional dos textos literários. Percebe-se a escolha de um cânone que idealiza o “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã e essa passa a ser a referência” (LOURO, 2000, p.9), e assim esse ideal exclui e segrega outras possibilidades e performances e identidade nos discursos construídos durante os processos de letramentos.

Entretanto, “A vocação normalizadora da educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado” (LOURO, 2018, p. 27). A escola e as práticas de letramentos estabelecidas por essa instituição não podem “ignorar as novas práticas, os novos sujeitos, suas contestações ao estabelecido” (LOURO, 2001, p. 542). O maior desafio da escola não é apenas reconhecer a possibilidade da existência desses sujeitos, que suas práticas e performances sexuais e de identidade de gênero se multiplicaram. É necessário romper esse silenciamento, quebrar esquemas binários e construções tradicionais implícitas no currículo e nas prática de letramentos. É necessário representatividade.

### 2.3 A teoria *Queer* e o Letramento crítico *Queer*.

A teoria *Queer* é uma corrente de estudos pós-estruturalista<sup>4</sup>, que surge a partir do confronto com a corrente de estudos culturais norte-americanos, mais precisamente estudos sobre poder, corpo, discurso e sexualidade. A teoria inicia seu marco epistemológico a partir de questionamentos a discursos institucionais que regulam, impõem papéis sociais e comportamentais para disciplinarização de sujeitos. Desta maneira, os estudos *Queer* utilizam de seus conceitos

4 O pós-estruturalismo pode ser compreendido como um conjunto de teorias que surgem na necessidade de repensar a estática perspectiva estruturalista. Os questionamentos sobre a maneira de como a sociedade está estruturada e as concepções de como as identidades não são estáticas constituem alguns de seus pressupostos (HALL, 1998)

epistemológicos<sup>5</sup> para desnaturalizar noções primitivas de gênero e sexualidade, apontar incertezas sobre aquilo que a hegemonia heteronormativa postula como essência do ser<sup>6</sup> e, assim, questionar esses ideais de verdades que ignoram outras formas de identidade nas práticas sociais, nas decisões políticas institucionais e nas crenças do imaginário social.

Enquanto crítica pós-identitária<sup>7</sup>, a Teoria *Queer* é incorporada na educação a partir do anseio de teóricos buscarem novas estratégias de ensino, para (re)pensar metodologias não-normativas no que se refere a gênero, sexualidade e relações sociais na escola. Assim, busca-se a partir de seus pressupostos, contrapor os princípios que sustentam a heterossexualidade compulsória<sup>8</sup>, no propósito de minimizar silenciamentos e marcas de abjeção no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade:

“Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher e masculino/feminino. (LOURO, 2018, Págs. 39-40)

Entretanto, a teoria *Queer* não pretende criar um modelo *Queer* de mundo ou de inserir conteúdos num currículo que já é “superpovoado”. Seus discursos questionadores “falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito,

5 Para a teoria *Queer*, entende-se o gênero como um ato performativo, intencional e regulado que depende das experiências vividas pelo corpo para produzir significados (BUTLER, 2019); como um dispositivo histórico que se constitui a partir de múltiplos discursos (FOUCAULT, 1988) e também, como uma categoria histórica, forjada nos arranjos sociais e constituinte da identidade das pessoas (LOURO, 1997).

6 Essências do que é ser masculino, essências do que é ser feminino.

7 A teoria *Queer* é uma política pós-identitária, pois seus pressupostos transcendem questões de identidade para que através dela, articule-se cultura, estruturas linguísticas e discursivas.

8 A heterossexualidade compulsória é a heterossexualidade imposta, responsável por regular o gênero em uma relação binária: homem/mulher, criando imposições e papéis sociais de gênero (RICH, 2000)

isto é, como sujeitos *queer*<sup>9</sup>. Trata-se de dialogar com as diferenças, e com aqueles que através dos seus privilégios as tornam abjeções, para que assim cada sujeito seja capaz de “dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam” (LOURO, 2018, p. 49).

Interseccionando os estudos *Queer* para o campo da educação, mais precisamente para o campo de ensino e estudos da literatura e da linguagem no Ensino Médio, procura-se questionar inclusive a lacuna existente sobre essa discussão nas próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), assim como problematizar as noções de letramento, linguagem e currículo adotadas no atual sistema de ensino.

Para Butler (1997), somos seres linguísticos pois a materialização dos nossos corpos e a construção das nossas subjetividades são feitas por meio da linguagem. Assim como ocorre com essa construção discursiva, o poder também se exerce por meio da linguagem e opera sobre vulnerabilidades. Nesse sentido, ser vulnerável, é uma consequência de sujeição daqueles que não dominam a linguagem e se tornam dominados por ela, a partir de discursos operados por instituições hegemônicas, que regulam o acesso desses saberes e criam exclusões. Desta maneira, margens sociais são criadas e nelas habitam os sujeitos que são “impensáveis”, pois “não se enquadram numa lógica, ou num quadro admissível” (LOURO, 2018, p. 70) às normas da cultura. Esses sujeitos são excluídos do discurso social e a eles é negada qualquer forma de representação.

### 3 conclusão

Ao negar a importância da representatividade, a escola se firma como uma das instituições responsáveis pela condição de precariedade de muitos indivíduos, pois desde seu princípio sempre atuou na produção de desigualdades, na separação de sujeitos e na manutenção de ideologias dominantes através de “múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização” (LOURO, 2003, p.57).

---

9 “*Queer* é o sujeito da sexualidade desviante. Anteriormente à teoria, a expressão foi utilizada de maneira pejorativa para se referir a homens e mulheres homossexuais.” (LOURO, 2004, p. 38).

Esses mecanismos são instituídos inclusive por meio do currículo, quando a escola elege durante os processos de letramento que deve ou não trabalhar, de forma respaldar interesses da sociedade hegemônica e heteronormativa. Compreendendo que a linguagem possui um papel fundamental na construção desses discursos opressores, é urgente praticar de letramentos os subvertam, é preciso tornar *queer* as práticas de letramento na escola.

Portanto, práticas de Letramento *Queer* seriam definidas como práticas subversivas que “têm de extrapolar a capacidade de ler, tem de desafiar convenções de leitura e exigir novas possibilidades de leitura” (LOURO, 2018, p. 61) do mundo, do outro e de si mesmo. Sobretudo, são práticas que, ao se alinharem as questões abordadas pela visão dos multiletramentos (COSSON, 2012) e do letramento ideológico de Street (1984), direcionam visões para as estreitas relações entre os usos da língua e as esferas das representações sociais humanas. Se tratando da leitura literária, trata-se de habitar um espaço em que discursos legitimadores entram em disputa.

Para atingir esses propósitos, a diversidade e a contraposição a visões monolíticas e uniformizantes de mundo e sociedade precisam ser atitudes adotadas pelo docente durante o processo de didatização da leitura literária. Assim, além do próprio cânone literário, é necessário considerar aquilo que homossexuais, lésbicas e outras minorias sociais produziram, principalmente ao falar de si durante o processo para um efetivo letramento crítico *Queer*.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam*. Sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismos e subversão da identidade. 17ª ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. in: **Vários Escritos**. 3. ed. rev, e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. pp. 235 – 263.

CARVALHO, Alvaro Monteiro. **Práticas de leramento queer na sala de I/LA**. Discursos e performances identitárias em fricção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/2013-alvarocarvalho.pdf>. Último acesso em 29 ago. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, Michael. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 1998.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, ANGELA B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEWIN, K. **Action research and minority problems.** Journal of Social Issues, n. 2, p. Journal of Social Issues 34-36, 1946.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação.** Revista de Estudos Feministas. Ano 9(2), 2001. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

RICH, A. 2000. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: KOLMAR, W. e BARTKOWSKI, F. **Feminist theory:** a reader. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria Queer e a sala de aula de inglês na escola pública**: performatividade, indexicalidade e estilização / Luciana Lins Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/teses/2013-lucianarocha.pdf>. Último acesso em 29 ago. 2020.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. UFMG/FaE, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS8DXFZX/1/tese\\_vers\\_o\\_9\\_final\\_2010\\_11\\_10.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS8DXFZX/1/tese_vers_o_9_final_2010_11_10.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

SILVA, Luciana Leitão. **Letramentos queer e trajetórias de socialização na “sala de aula de inglês” no Ensino Fundamental I**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2561782](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2561782). Acesso em: 29 ago. 2020

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.

SOUZA, Gustavo Tozzeti Martins. **A língua fora do armário**: Uma abordagem transviada no ensino de Línguas Estrangeiras. Brasília: UNB, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38914/1/2020\\_GustavoTozzetiMartinsdeSouza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38914/1/2020_GustavoTozzetiMartinsdeSouza.pdf). Último acesso em 29 ago. 2020.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Social Literacies. **Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harrow: Pearson, 1995.