



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE BACABAL – CCBa
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS

MATHEUS HENRIQUE CAVALCANTE DOS SANTOS

HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: desafios e os
preconceitos nos documentos oficiais da educação brasileira

Bacabal – MA
2023

MATHEUS HENRIQUE CAVALCANTE DOS SANTOS

**HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: desafios e os
preconceitos nos documentos oficiais da educação brasileira**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em Letras- Português da
Universidade Federal do Maranhão - UFMA,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira

Bacabal – MA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

MATHEUS HENRIQUE CAVALCANTE DOS SANTOS

HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: desafios e os
preconceitos nos documentos oficiais da educação brasileira

Monografia apresentada ao Curso do Curso de
Licenciatura Plena em Letras- Português da
Universidade Federal do Maranhão UFMA,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Letras.

Aprovada em: _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira (UFMA)
Orientador

Prof.^a Dra. Luziane de Sousa Feitosa (UFMA)
Membro interno

Prof.^a Dra. Regilane Barbosa Maceno (UEMA)
Membro externo

À minha amada vó, Francisca da Conceição Cavalcante (*in memoriam*), exemplo de garra, amor e determinação; à minha mãe, Ednalva Cavalcante do Nascimento, que nunca mediu esforços para me ajudar; Ao meu irmão, Marcos Alexandre do Nascimento, que muito me ajudou e me deu amparo nas horas em que precisei.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me dado forças e sustento para concluir mais uma etapa de um dos meus sonhos em minha vida.

Ao meu orientador e professor, Dr. Rubenil da Silva Oliveira, por nunca ter desistido de mim e sempre me orientar com maestria.

À minha família, base fundamental para a realização desse sonho, em especial meu irmão Marcos Alexandre.

As minhas amigas da UFMA: Ane Kely, Antônia Luciana, Daniele Magalhães e Amanda Rodrigues que durante toda a graduação foram minha base de sustento nas horas mais difíceis.

Aos meus amigos e parentes gozanguenses que me ajudaram direta e indiretamente para a realização desta tão sonhada graduação.

A literatura é o sonho acordado das civilizações.
Portanto, assim como não é possível haver
equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono,
talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

Antônio Candido

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso pretendeu compreender os desafios e os preconceitos no tocante ao trabalho com textos literários infanto-juvenis de temática homoafetiva nos documentos oficiais de educação, sobretudo, a Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular de Território Maranhense e o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental. Para isso, estabeleceu-se uma questão norteadora: como a literatura homoafetiva é vista dentro dos documentos oficiais de educação no Brasil? Para chegar a esta resposta, estabeleceu-se os objetivos específicos: a) identificar os desafios e os preconceitos dos alunos e professores no tocante à leitura de textos literários de temática homoafetiva; b) discutir os preconceitos e os desafios do trabalho com a literatura LGBTQIPAN+ no âmbito escolar e c) propor estratégias de exploração da literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva para sala de aula no ensino fundamental dos anos finais. A partir disso, optou-se por uma pesquisa bibliográfica pautada em teses, dissertações, artigos e estudiosos como Bamberg (1977) Cosson (2021) Coelho (200) Cândido (1995) Mendonça (2021) Solé (1998) dentre outros. Portanto, percebeu-se que esses documentos inviabilizam o ensino de leitura literária e que é evidente o preconceito com a temática homoafetiva, uma vez que não é posta nem como combate a LGTBfobia no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Homoafetividade; BNCC, DCT-MA; PCN.

ABSTRACT

This undergraduate thesis intends to understand the challenges and prejudices regarding the work with children's and youth literary texts with homoaffective themes in official education documents, especially the Common Curricular National Base, The Curriculum Document of Maranhense Territory, and the National Curriculum Parameters of Portuguese in the 3rd and 4th cycles of elementary school. For this, a guiding question was established: How is homoaffective literature seen within official education documents in Brazil? To arrive at this answer, the following objectives were established: a) To identify the challenges and prejudices of students and teachers regarding the reading of literary texts with homoaffective themes; b) To discuss the prejudices and challenges of working with LGBTQIPAN+ literature in the school environment; and c) To propose strategies for exploring children's and youth literature with homoaffective themes for the classroom in elementary school in the final years. From this, we opted for bibliographical research based on theses, dissertations, articles, and scholars such as Bamberg (1977), Cosson (2021), Coelho (200), Cândido (1995), Mendonça (2021), Solé (1998), among others. Therefore, it is clear that these documents make the teaching of literary reading unfeasible and that prejudice against the homoaffective theme is evident since it is not even considered a fight against homophobia in Brazil.

KEYWORDS: Literature; Homoaffective; BNCC, DCT-MA; PCN.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O TEXTO LITERÁRIO	14
1.1 Literatura LGBTQIAPN+ para crianças: uma breve discussão teórica	16
1.2 Preconceitos a literatura LGBTQIAPN+	20
2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: análise das práticas e documentos oficiais	24
2.1 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	25
2.2 Documento Curricular de Território Maranhense – DCT-MA	29
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	33
3. ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA LITERÁRIA LGBTQIAPN+ NA ESCOLA	39
3.1 Obras infanto-juvenis homoafetivas contemporâneas: uma breve discussão	43
3.1.1 Jamily, a Holandesa Negra, de Alyson Miguel Harrad Reis	43
3.1.2 Meus dois pais, de Walcyr Carrasco	45
3.1.3 Olívia tem dois pais, de Marcia Leite	46
3.2 Proposta pedagógica para o ensino da literatura homoafetiva em sala de aula a partir de obras contemporâneas	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A monografia ora apresentada consiste na expressão dos resultados investigados acerca de leituras literárias contemporâneas com temática homoafetiva dentro dos documentos oficiais de educação brasileira, e para melhor articulação desta análise este trabalho foi nomeado com o título – “**HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: desafios e os preconceitos nos documentos oficiais da educação brasileira**”. Além disso, teve como pergunta-problema: Quais os desafios encontrados nos documentos oficiais quando é falado em literatura LGBTQIAPN+ para crianças e adolescentes? Há aceitação do tema pelo corpo discente e/ou docente?

Justifica-se a proposta da temática por desejar contribuir para o ensino de leitura literária e expor novas propostas pedagógicas significativas sobre a leitura com narrativas, visto que o grupo em estudo se faz representante ao grupo de maioria minorizada, sendo eles: mulheres, idosos, negros, homossexuais, indígenas etc. Diante disso, também houve o anseio de evidenciar como essa temática é tratada nestes documentos supracitados, pois se sabe que a escola é aparada pedagogicamente por eles e planeja-se através dos mesmos.

Atualmente vem ganhando força dentro das academias e nos cursos de licenciatura, pois representa uma temática necessária para a sociedade atual, visto que há necessidade de se articular dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, embora tenha ganhado forças não se pode afirmar que estas obras tiveram reconhecimento, visto que muitos leitores menosprezam por tratar de textos com personagens gays, e até mesmo o corpo docente escolar negar-se a trabalhar com esta temática.

Segundo Mott (1997, p. 19-20) meninos afeminados tinham sua matrícula recusada na escola para “evitar que a maçã podre contaminasse as demais crianças”. Diante a confirmação, pode-se constatar que o preconceito predominou-se em nosso país de forma alarmante e há vários fatores que contribuíram para a sua distribuição em sociedade, sendo o golpe militar (1964-1985) que o nosso país sofreu, onde o grupo LGBTQIAPN+ “não tinha voz sociedade”. Contudo, sabe-se que apesar de não vivermos mais nesta época as desigualdades sociais ainda é emergente e amenizar este problema é necessário, dedicando-se aos estudos culturais dando ênfase na homoafetividade, visto que é o foco deste trabalho envolvendo e fazendo exame nestes documentos oficiais de educação brasileira.

O profissional da educação é o elo para a transformação da sociedade, e sabe-se que até mesmo muitos professores homossexuais são discriminados por estar em uma posição que para muitos é considerada como inválida para ele, justificando-se ter uma orientação sexual

diferente da vigente em nosso país, a heterossexualidade.

Entretanto, podemos observar que as leituras literárias homoafetivas na escola são escassas, pois se trata de um tema ainda polêmico na sociedade atual. Porém suas leituras explanadas em sala de aula muito contribuem para a vida do alunado, uma vez que “a leitura literária torna o indivíduo mais aberto, mais compreensivo, mais afinado em suas emoções, mais bem-disposto para com o seu próximo” (COENGA, 2017, p. 273).

Coenga (2017) em sua experiência na aplicação de leituras literárias homoafetivas em sala de aula na rede pública de ensino, pode comprovar que a oficina de leitura foi de grande importância, visto que os alunos relataram ser de grande interesse à temática para compreenderem as relações que se têm em sociedade diante o preconceito. Um aluno identificado como (A.G.P. – 17 anos), diz que “a temática da homossexualidade é um assunto muito discutido e ao mesmo tempo evitado. Já vi aqui na escola alguns meninos sendo ofendido porque ele era gay. Creio que a literatura ajuda a compreender a questão da homossexualidade” (Coenga, 2017, p. 272).

Para a identificação do preconceito existente dentro destes documentos oficiais de educação no nosso país foram escolhidos três deles, sendo: a **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** e o **Documento Curricular do Território Maranhense – DCT-MA**.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e tem como objetivo assegurar que todos os estudantes aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades comuns.

A finalidade dos PCN’s, especificamente, de Língua Portuguesa é de constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

O Documento Curricular do Território Maranhense, aprovado pelo CEE-MA no dia 28 de dezembro de 2018, servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re) elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes no Estado do Maranhão.

Por conseguinte, têm-se estratégias de leituras literárias LGBT na escola, onde serão postas três obras, sendo elas: “*Olívia tem dois papais*”, de Márcia Leite; “*Jamily: a Holandesa Negra*”, de Alyson Miguel Harrad Reis e; “*Meus dois pais*” de Walcyr Carrasco.

A primeira obra narra à personagem principal, Olívia, como uma menina esperta, que

sabe exatamente como usar algumas palavras para conseguir o que deseja. "Intrigante" é a palavra de que Olívia gosta muito, já que para ela as coisas do mundo são dessa maneira, por exemplo, quando ela quer saber como seu papai Raul sabe brincar de boneca e seu papai Luis cozinha tão bem.

A segunda conta a história de uma menina intitulada Melesse (Jamily), negra e de origem Holandesa. Ela foi colocada à adoção por seus pais por ambos alegarem que não tinham condições financeiras para criá-la. Diante disso, um casal homoafetivo, Luiz e Yan, adotaram Melesse. Foi difícil a adaptação, pois foi adotada com 1 ano e 6 meses, mas não foi impossível. Surgiram diversos problemas, sendo um deles o preconceito dentro do ambiente escolar por seus colegas de classe, logo era uma garota adotada por um casal homoafetivo.

E para finalizar a última conta a história de um garoto cujos pais vivem em um conflito em seu casamento e, por conseguinte se separam. Assim seu pai se junta com Celso, que mantém uma relação homoafetiva enfrentando muitos desafios. O principal deles foi à aceitação do seu filho, pois vivia influenciado por sua avó que era preconceituosa.

Este trabalho se faz de grande importância para a academia, pois são mínimas monografias com essa temática na graduação e na área de Letras, pois a maioria encontrada refere-se ao campo do Direito, trazendo a família homoafetiva como contemporânea e citando seu direito de adoção. Para isso, podemos consultar a monografia de Fernandes (2007)¹, Costa (2014)², Silva (2018)³ dentre outros.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os desafios e preconceitos no tocante ao trabalho com textos literários infanto-juvenis de temática homoafetiva nos documentos oficiais de educação brasileira. E os específicos, identificar os desafios e os preconceitos dos alunos e professores no tocante à leitura de textos literários de temática homoafetiva; discutir os preconceitos e os desafios do trabalho com a literatura LGBTQIAPN+ no âmbito escolar; propor estratégias de exploração da literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva para sala de aula no Ensino Fundamental II.

Para a integralização dos objetivos supracitados adota-se a metodologia de pesquisa documentos, sendo que a investigação partirá dos documentos aqui já referidos, e, como preconiza Gil (2008) "envolvendo levantamento bibliográfico para se familiarizar com o

¹ Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33398/1/2007_tcc_eplfernandes.pdf. Acesso em: 19 set 2022.

² Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33398/1/2007_tcc_eplfernandes.pdf. Acesso em: 19 set 2022.

³ Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/bitstream/aee/736/1/Monografia%20-%20Lucas%20Montalv%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 set 2022.

tema", além de se apoiar em materiais bibliográficos como livros, artigos e teses, sendo eles: Mott (2003); Cosson (2006); Solé (2014) dentre outros que serão abordados de forma complexa posteriormente. Esse levantamento visou ter o contato e aprofundamento de uma realidade específica, através da investigação dos documentos oficiais de educação vigentes no Brasil.

O presente trabalho foi dividido em três capítulos norteadores, visto que cada um deles atende aos objetivos citados anteriormente.

No primeiro capítulo temos o referencial teórico, nele é explorado categorias do que é um texto com temática homoafetiva, além disso, trouxe uma breve discussão teórica sobre Literatura LGBTQIAPN+ para crianças, fazendo uma linha do tempo sobre os principais textos diante da pesquisa de renomados autores da literatura infanto-juvenil.

O segundo pauta-se nas evidências e os preconceitos contra a literatura com esta temática fazendo uma análise das práticas educacionais e documentos oficiais (BNCC, PCN's, DCT-MA).

Por fim, no terceiro capítulo têm-se as estratégias para a leitura LGBTQIAPN+ na escola, sendo este o passo mais importante do trabalho, pois propõe estratégias de leitura e novas formas pedagógicas de trabalhar com este tema em sala de aula.

1. O TEXTO LITERÁRIO

É sabido que o texto tem fundamental importância na sociedade, pois ele é o responsável de nos transmitir e informar saberes. Nesse sentido, esse termo “texto” tem sido entendido por alguns teóricos em sentido amplo e estrito. Segundo Koch (1984, p. 21) "o texto é qualquer manifestação através de um estoque de sinais de um código. Pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano" em um poema, em um romance, em uma pintura, em um filme, etc., "isto é, qualquer tipo de comunicação realizada o meio de um sistema de signos", incluindo, portanto, outros sistemas não verbais. Para Halliday (1973), ainda citado por Koch "o texto em sentido estrito, é uma unidade de língua em uso, unidade semântica: não de forma e sim de significado".

Há ainda no campo do letramento uma grande diversidade, visto que é uma ferramenta capaz de transformar as crianças e até mesmo jovens e adultos. É neste campo que conhecemos e temos contato com os diferentes gêneros textuais e literários, e são usados de forma social para combater as adversidades no campo pedagógico. Por esta razão, cabe afirmar:

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ no domínio pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Sendo assim, o letramento se constitui na pluralidade, em razão de abarcar todos os processos do ser humano desde sua fase de crescimento, sendo capaz de torna-lo um cidadão crítico em sociedade, além de trazê-lo conhecimentos que é escasso nesta fase por conta da não alfabetização da idade certa, problema este que vem gerando grandes impactos negativos em nosso país. Diante disso, a partir do excerto abaixo pode-se falar que:

Tratando do letramento crítico, estudiosos afirmam que o propósito maior dessa orientação é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitária e democrática; capaz de lutar contra a ‘cultura do silêncio’ e defender a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força no jogo de discursos conflitantes (FREIRE, 1973; McLAREN, 1988; GIROUX, 1997 apud OLIVEIRA (2013, p. 336).

O letramento crítico, então, se faz necessário e urgente na sociedade atual, visto que a que estamos inserida ainda existe barreiras para que se torne igualitária para todos, principalmente quando se trata do público LGBTQIAPN+, pois poucos são os direitos que tem e ainda assim são desrespeitados por uma parcela da população visando assim um preconceito que se estrutura dia após dia.

De acordo com Solé (2014), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manobremos com certas garantias de uma sociedade letrada. Assim sendo, podemos afirmar que é função da escola e, cabe a ela, a tarefa de ensinar as gerações por elas ali abarcadas o processo do ato de ler. Como afirma Saviani (1991) é função da escola transmitir os conhecimentos culturalmente criados pela humanidade ao longo do tempo e dentre eles, o mais elaborado é a leitura.

[...] quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, aluno e sociedade. Esses dois movimentos estão institivamente corretos, mas precisam ser organizados (COSSON, 2021, p. 46).

Mediante isso, é necessário à discussão do texto literário, especificamente, aos textos infanto-juvenis e que o professor conduza com metodologias de leituras complexas para que esse alunado tenha o conhecimento integral do tema, dado que este é o objetivo principal ao se trabalhar com determinado tema, fazendo assim com que o aluno tenha diferentes percepções ou até mesmo a desconstrução de sentidos preconceituosos. Esse tipo de texto conduz o leitor a mundos imaginários, causando sensações de prazer aos sentidos e sensibilidade do ser humano.

Ao se tratar da literatura infanto-juvenil, é comum que já consideramos livros direcionados a uma faixa etária exclusiva, que envolva a passagem da criança para o adolescente. Mesmo nessa razão, pode-se dizer que a literatura para o público infantil e adolescente é capaz de lapidar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e a resolução dos conflitos internos que parem em cada indivíduo (DAVID, 2016, p. 67).

Diante do excerto, podemos deduzir que esta literatura é fundamental, logo que transforma o ser humano na sua fase de crescimento, fazendo assim uma criança tolerante e que reconheça as diferenças existentes no seu convívio familiar, escolar, social etc... Entretanto, o foco deste capítulo é pautado no texto literário de temática homoafetiva e sabe-se que dentro do universo infanto-juvenil este tema é evidenciado em várias obras de

renomados autores como Walcyr Carrasco, autor da obra **Meus dois pais**. Ela é objeto de estudo e aplicação deste projeto monográfico, retratando-a através da sua narração o preconceito contra este tipo de relacionamento, porém apesar de toda essa discriminação tem-se a inversão de valor do sentido pejorativo para um valor respeitoso, acolhedor e, acima de tudo, quebrando padrões impostos pela sociedade.

1.1 Literatura LGBTQIAPN+ para crianças: uma breve discussão teórica

A literatura infanto-juvenil é destinada especialmente a crianças e adolescentes, entre cinco e treze anos. Ela se torna importante porque é responsável por ensinar aos seus leitores regras da sociedade e/ou comportamentos sociais e a criança, na maioria das vezes, é a personagem protagonista das obras literárias.

Segundo Coelho (2000) a literatura infanto-juvenil brasileira no século XX se distribui em duas grandes áreas: a do *questionamento* e a da *representação*, assim, pode ser afirmado que:

Geralmente, as que integram na primeira área são classificadas como obras *inovadoras* e as da segunda área, de obras *continuadoras*. O que as diferencia entre si é, basicamente, a intencionalidade que as move: as primeiras questionam o mundo – procurando estimular seus pequenos leitores a *transformá-lo*, um dia; as segundas *representam* o mundo- procurando mostrar os caminhos ou os comportamentos a serem assumidos para a realização de uma vida plena e mais justa. Dessa intencionalidade derivam as diferenças literárias que distinguem (COELHO, 2000, p. 150).

Mediante o excerto, é evidente que as obras infanto-juvenis propostas para leitura literária em sala de aula deste trabalho monográfico são inovadoras, logo que são obras contemporâneas, não vistas anteriormente, e que estimula seus leitores a transformar a sociedade a qual estamos inseridos através da leitura. Nesta perspectiva, Clay (Rowel *apud* 2007, p.3) explica os pontos positivos na utilização dessas obras no ambiente escolar.

As maiorias das histórias narrativas baseadas na realidade têm enredo, ação, diferentes tipos de configurações e situações que podem suscitar reflexões infantis e discussão em classe. A inclusão de alguns destes livros no currículo pode ajudar a tornar a sala de aula (...) um lugar mais seguro, mais justo e igual para filhos de lésbicas e famílias homossexuais (ROWEL, 2007, p.3).

Entretanto, é importante a investigação desta temática não somente na contemporaneidade, pois se sabe que a discussão está presente há várias décadas, mesmo que não inserida na literatura infanto-juvenil, pois ainda é considerada tabu nos dias atuais. Por isso, Amaral e Ribeiro (2018) salientam que:

Como constituinte das culturas em que está imersa, a literatura buscou – e ainda busca – falar sobre a homossexualidade, seja almejando promover o respeito ou mesmo de forma caricaturada fazendo com que certos estereótipos reverberem, disseminando discursos discriminatórios. De uma maneira ou outra, a homossexualidade constituiu o universo da literatura – e por ela é constituída – durante muito tempo, não sendo temática exclusiva da contemporaneidade. Antônio Silva e Carlos Eduardo Fernandes (2014) afirmam que a literatura homoerótica (assim classificada por eles), está presente na literatura antes mesmo do século XX. (AMARAL e RIBEIRO, 2018, p. 1729)

Assim sendo, podemos comprovar através do realismo, escola literária que surgiu no final do século XIX, especificamente, em 1881 através da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O realismo teve outros autores como, por exemplo, Raul Pompeia, importantíssimo escritor deste movimento literário no Brasil e em suas escritas podemos encontrar traços da literatura LGBTQIPAN+.

Raul Pompeia foi um escritor pertencente ao movimento realista e naturalista. Sua obra mais importante do realismo é “o ateneu”, publicado em 1888. Esse romance tem-se Sérgio como narrador-protagonista. Um garoto de 11 anos que estuda em um colégio agropecuário renomado na cidade do Rio de Janeiro, intitulado como Ateneu. Essa escola só tinha alunos do sexo masculino, e a figura homoafetiva entre esses alunos é presente na obra. Essa relação pode ser identificada quando o diretor Aristarco, após uma briga de Sérgio Alves e Bento, achar um papel no jardim, e diante disso diz aos alunos: “Tenho a alma triste. Senhores! A imoralidade entrou nesta casa! [...] Está em meu poder um papel, monstruoso corpo de delito! assinado por um nome de mulher! Há mulheres no Ateneu, meus senhores!” (POMPEIA, 2004, p. 132). Essa carta foi escrita por Cândido, assinada em nome feminino, ao personagem Emílio Tourinho.

A partir desses trechos, podemos identificar pela expressão do diretor Dr. Aristarco Argolo de Ramos, personagem do romance, o preconceito a homossexualidade, visto que ao saber que a carta foi escrita por Cândido em nome feminino, Cândida, ele pune os alunos. Se fosse uma carta entre duas pessoas heterossexuais não tinha punição.

Embora esta obra não seja direcionada ao público infanto-juvenil há a presença de personagens na faixa de idade de classificação dessa literatura. Conquanto, é importante demonstrar para fins de comprovação de que esta temática envolvendo este público não é evidente somente na contemporaneidade, e sim em séculos anteriores, porém o estudo e o reconhecimento deram-se há poucos anos atrás.

Dentre as obras contemporâneas, vale destacar:

- **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga (1976);
- **O passarinho vermelho**, de Milton Camargo (1980);

- **O peixe e o pássaro**, de Bartolomeu Queiroz (1991);
- **Do jeito que a gente é**, de Marcia Leite (1993);
- **É proibido miar**, de Pedro Bandeira (1995);
- **O gato que gostava de cenoura**, de Ruben Alves (1999);
- **O menino que brincava de ser**, de Georgina Martins (2000);
- **Amor entre meninas**, de Shirley Souza (2006);
- **Olivia tem dois papais**, de Marcia Leite (2010);
- **Jamily: a holandesa negra**, de Alyson Miguel Harrad Reis (2014);
- **Meus dois pais**, de Walcyr Carrasco (2017);
- **Não foi por acaso**, de Vinicius Grosso (2021).

A **bolsa amarela**, de Lygia Bojunga é um romance publicado em 1976, época em que o Brasil vivia uma ditadura militar. O romance narra a história de uma garota, intitulada de Raquel, que tem três desejos e os esconde dentro desta bolsa, sendo o primeiro a vontade de crescer, o segundo é de se tornar garoto e o terceiro de se tornar uma grande escritora.

A vontade de crescer e de se tornar garoto tinha o mesmo objetivo: liberdade! Raquel queria se libertar daquela vida e se tornar uma grande escritora porque era um desejo além do que ela pudesse explicar.

A bolsa amarela representa a saúde mental e seu equilíbrio frente a tantos desafios que enfrentava. No refúgio da amizade que a vida de Raquel se torna mais leve, sendo alguns personagens inventados por ela mesma, como o galo Rei que depois passa a se chamar de Afonso.

É proibido miar, de Pedro Bandeira é uma fábula que narra a história de um famoso cãozinho que ao invés de aprender a latir ela aprende a miar, pois cria amizade com outro gato e admira muito o seu miado. Diante disso, decepciona seu pai e ainda diz ao seu filho que sua família era composta de vira-latas de respeito e isso era um insulto à raça canina.

Bingo, o cãozinho, sofre tentativas de enquadramento às normas padrões de todos os cães e como não se enquadra consegue vê que seu pai e a família que o acolhe perdem total interesse por ele. Com isso, foi aprisionado junto aos seus “iguais” em um Canil Municipal onde se tinha aberrações e com isso torna-se mais triste, visto que não entendia o motivo de ninguém gostar do seu miado. Certo dia bingo um homem, no escuro, entrou na jaula onde ele estava e começou e quando se deparou com ele percebeu que não era um gato e deu-lhe um chute para sair daquele lugar que para o homem não era o local de Bingo, visto que ele era um cão e miava. Por conseguinte, Bingo foge com seu amigo gato que lhe esperava do lado de

fora e viveu livre para miar.

Amor entre meninas, de Shirley Souza, pelo seu título nos revela que trata da temática homoafetiva, amor existente entre duas meninas.

A adolescência é uma fase complicada e daí surge à inquietação sobre a nossa verdadeira identidade sexual. A obra narra à dúvida de meninas sobre a sua sexualidade, pois conseguem encontrar belezas em outras garotas. Será que sou homossexual porque achei aquela menina bonita? Perguntas assim são feitas com frequência por garotas que estão em dúvida sobre sua sexualidade.

A autora, Shirley, trata do amor entre iguais, destacando desde a possibilidade de experimentação, de autoconhecimento e de identificação como parte do desenvolvimento pessoal, até conflitos associados a desejos, sentimentos e emoções decorrentes da relação entre meninas.

Entretanto, essa literatura dentro dos documentos oficiais de educação em nosso país aparece de forma inapropriada, podendo ter como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A literatura dentro da BNCC para os anos finais, 6º ao 9º ano, é configurada através de um campo de atuação, sendo nomeado de campo *artístico-literário*. Segundo esse documento, seu objetivo é:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

A partir do exposto pode-se perceber que a literatura infanto-juvenil neste documento é posta como símbolo de fruição de leitura, ou seja, o contato literário é para que os alunos consigam ser leitores fluentes sem que sejam leitores críticos no que diz respeito as temática sociais e, principalmente, a LGBTQIAPN+.

Posteriormente, finaliza-se destacando a relevância deste campo como compreensão de si mesmo e que o alunado desenvolva atitude de respeito; veja:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e

conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

Este documento é referência nacional, ou seja, é norteador para a educação do nosso país, e nele há esse apagamento das temáticas sociais relacionadas aos grupos minoritários da nossa sociedade, conforme citado acima, há um apagamento e até mesmo uma explicação mais ampla, pois na finalização o objetivo do campo é “compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 139). Respeito a quem? Quem seria esse diferente?

1.2 Preconceitos a literatura LGBTQIAPN+

Sabe-se que o nosso país foi colonizado por europeus desde seu “descobrimento” até o ano de 1822 quando se tornou “independente”, e, conseqüentemente, enraizaram em nossa pátria culturas e costumes eurocêntricos. Diante disso, condenavam-se as relações entre pessoas do mesmo sexo, visto que o cristianismo e/ou as religiões dos homens brancos impostos por eles aos povos nativos e colonizados – indígenas, africanos etc. - abominava esses tipo de relação, segundo as escrituras da Bíblia Sagrada.

Conquanto, estudos do antropólogo Estevão Fernandes, afirma que relações homoafetivas eram comuns e normais entre os indígenas antes da chegada dos europeus, e diante da dominação das terras brasileiras pelos povos supracitados gerou-se preconceitos, e discriminações, tornando-se uma prática escassa, por eles considerarem atos imorais. Em consideração aos quase 300 anos de colonização, as relações homoafetivas foram consideradas como anormais e esta prática foi apagada por conta cultura imposta no nosso país pelos europeus que nos escravizaram. Enraizando o coloquialismo, a homossexualidade foi considerada durante décadas como doença.

Em 1886, o sexólogo Richard von Krafft-Ebing listou a homossexualidade e outros 200 estudos de casos de práticas sexuais em sua obra **Psychopathia Sexualis**. Ele propôs que a homossexualidade era causada por uma "inversão congênita" que ocorria durante o nascimento ou era adquirida pelo indivíduo. Porém, no final do século XX a Organização Mundial da Saúde - OMS retira da sua lista de doenças a homossexualidade, antes considerada como doença, mas não acabou com os discursos preconceituosos enraizados pelas culturas europeias. Desse modo, a literatura, foco deste trabalho, também sofreu/sofre

discriminação por suas escritas com temática em favor do grupo LGBTQIAPN+, principalmente, quando se trata do público infanto-juvenil por considerarem que essas leituras influenciam a mente das crianças para a prática de “aberrações”.

A homofobia, fator gerado a partir do preconceito e da discriminação contra pessoas que têm relação com outros do mesmo sexo, sempre foi presente em nosso país, desde o período do seu surgimento. Porém, neste tópico, será ressaltado durante a década de 1970-1980, momento histórico em nosso país, e que começou essa discussão e visibilidade na sociedade e nas academias. Nessas décadas que se teve mais visibilidade da temática homoafetiva para o público infanto-juvenil através da literatura.

Vimos vários autores consagrados no gênero literário infantil, desde o final da década de 1970, abordarem em suas obras questões identitárias. [...] A partir desse contexto, a literatura infanto-juvenil passou a contemplar os mais variados temas, inclusive os considerados polêmicos como aqueles que dizem respeito à orientação sexual ou estilo de vida de seus personagens. Passou a ser objeto de estudo e alvo de discussões nas academias por incorporar temáticas à sua tessitura literária, que possibilitam contribuir com o respeito aos vários grupos marginalizados, marcados pela discriminação, entre eles o homoafetivo (COSTA, 2011, p. 61).

Diante o excerto, pode-se constatar que apesar dessas discussões no meio acadêmico ainda há um grande preconceito à literatura LGBTQIAPN+, principalmente pelo golpe sofrido em nosso país que durou 21 anos (1964-1985).

Decerto, diante tal golpe, através do qual se tinha instaurado no Brasil um regime autoritário, contra a liberdade de expressão, sobretudo, contra os grupos de maioria minorizados. As pessoas que faziam parte destes grupos foram perseguidas e censuradas, e em vista disso várias delas, entre as quais, artistas, músicos, literários entre outros, foram exiladas do nosso país, causando assim um grande retrocesso na literatura e nas outras artes.

Após o fim desta ditadura ainda permaneceu o preconceito e a discriminação contra a literatura LGBTQIAPN+, pois o machismo e a homofobia reinam e existem fatos que comprovam que até os dias atuais ainda existem essas práticas. Apesar de termos evoluídos culturalmente ainda é evidente dentro da sociedade e do ambiente escolar, assim como afirma em:

Quando o assunto é a diversidade sexual, infelizmente, existem grupos conservadores que se levantam contra. Isso mostra o quão a sociedade brasileira se encontra fechada para ideias diferentes ao que o conservadorismo prega, e por falta de conhecimento acabam propagando o preconceito. Atitudes como essas até explicam o grande número de violência causada por homofobia/ transfobia (VERÇOSA, 2017, p. 19).

Tratar da homoafetividade em textos literários com o público infanto-juvenil gera

discussões e preconceitos entre alunos e até mesmo entre professores, pois se sabe que ao identificar que o escritor da obra faz parte do grupo LGBTQIAPN+ já se tem um apagamento no contexto escolar. Isso ocorre também quando identificam personagens na narrativa que tem relações com pessoas do mesmo sexo, seguido de vários motivos, sendo uma dela o medo que estes docentes têm de gerar conflitos com pais e /ou responsáveis dos discentes, conforme posto em:

Essa ausência nos mostra que a problemática envolvendo o silenciamento desses grupos está atrelada a questões antecedentes a educação em sala de aula. Há no ambiente escolar essa abstenção por parte da maioria dos professores em relação a temática LGBT, ou por ser um tema que pode gerar repercussão negativa em relação a alunos e pais, seja pela falta de preparo ou simplesmente por preconceito por parte dos próprios professores, esses que podem chegar até a disseminar discursos homofóbicos e preconceituosos (MENDONÇA, 2018, p. 06).

À face do exposto, tem-se outra problemática identificada, professores preconceituosos e que se negam a trabalhar a literatura com esta temática. Podemos identificar e comprovar através dos estudos de Andréa Cristina Francino, onde foi aplicado o projeto em Presidente Prudente – SP, que segue abaixo:

No caso dos professores de Presidente Prudente, 13,4% do sexo masculino e 13% do sexo feminino, se importariam de ter um aluno homossexual. O resultado também é semelhante ao da Unesco nas capitais brasileiras: Dos 7,27% professores homofóbicos 4,10% eram do sexo masculino e 3,17% do sexo feminino (FRANCINO, 2007, p. 7).

O preconceito e a discriminação são problemas presentes e de fácil identificação na sociedade brasileira. Dentre os grupos mais afetados estão as Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+), que carrega um grande histórico de dor, sofrimento e violência. Por isso, ressalta-se que:

Recentemente, livros com temática LGBTTTT para crianças foram escritos, mas ainda não é tão comum ver crianças os lendo. Isso acontece por razões diferentes. Em primeiro lugar, alguns pais heterossexuais acreditam que, se o seu filho ler um livro com esta temática, é provável que a criança se torne um homossexual. Segundo, algumas pessoas religiosas acreditam que a homossexualidade não é aceitável e por causa disso, eles evitam falar de homossexuais ou falam de forma muito negativa sobre eles. Finalmente, as escolas e os professores têm medo de falar sobre estes temática ou ler este tipo de literatura com os alunos, por causa do preconceito dos pais e dos próprios professores e integrantes da escola (CARVALHO, 2016, p. 05).

Nesse interim, faz-se necessário que textos com essa temática se faça presente dentro do ambiente escolar, já que a escola é a responsável por desenvolver o cognitivo, social e

emocional das crianças, porque passam metade do seu dia dentro da sala de aula convivendo com diversas pessoas que tem comportamentos, aparências e personalidades diferentes. Diante disso, ela é a agente responsável pela luta, por respeito e igualdade na comunidade em que está inserida, transformando as crianças, jovens e adultos e mobilizando-as para serem as responsáveis por desenvolver as futuras gerações sem discriminação, preconceito e torna-las igualitárias.

Como já supracitado no tópico anterior, há uma invisibilidade da literatura dentro do documento oficial de educação de referência para o nosso país e, não somente, uma invisibilidade e sim preconceito, tendo em vista que quando cita a literatura e seus gêneros não há uma visualização da temática LGBTQIAPN+, limitando-se apenas ao objetivo de reconhecer diferentes comportamentos e respeitar o que é diferente.

Todavia, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso era a aplicação da literatura infanto-juvenil de temática LGBTQIAPN+ dentro da sala de aula, ora recusada pela secretária municipal de educação do município de São Luís Gonzaga do Maranhão – MA, para que houvesse a identificação desse preconceito dentro do ambiente escolar.

Por conseguinte, é válido identificar esse preconceito dentro da Proposta Pedagógica do município, ou seja, do Plano Municipal de Educação, documento esse aprovado pela Lei Municipal nº 481/2015, de 04 de junho de 2015 em que aprova o plano e dá outras providências relativas aos anos de 2015 a 2025.

O plano resume-se a metas estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, e ainda se observa que nem todas as metas estão no PME de São Luís Gonzaga do Maranhão.

A meta para o ensino fundamental é: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quartoze) anos e garantir pelo menos 80% (oitenta por cento) – dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Vê-se que não há uma preocupação com a literatura e em todas as estratégias (2-1 a 2-9) não há uma preocupação sequer com a leitura literária, mesmo que seja para alfabetizá-los na idade certa. Portanto, dentro do município de São Luís Gonzaga do Maranhão pé evidente o preconceito dentro da proposta pedagógica de ensino, fazendo assim com que a cidade se torne e cresça o número de preconceitos, pois muitos foram os dados já registrados até hoje.

2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: análise das práticas e documentos oficiais

“A literatura infantil e infanto-juvenil é, por essência, a porta de entrada ao mundo da leitura e da literatura, cuja compreensão consideramos a substância mais apurada do processo de leitura”.

(Edileusa Aparecida da Silva)

A literatura infanto-juvenil no seu tocante a prática de leitura literária é, sobretudo, uma importante ferramenta de contribuição para a formação integral do ser humano, especialmente das crianças e adolescentes, tornando-a o ser proficiente e crítico, conforme afirma Silva (2017). Seu trabalho e prática em sala de aula amplia a percepção de comportamentos e de temáticas que são fundamentais para o desenvolvimento de pessoas empáticas e respeitosas às culturas diversas. Nesse sentido, Antonio Candido salienta que:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. [...] Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CANDIDO, 1995, p. 243).

Mediante o exposto, podemos concluir que a literatura se faz importante em nossas vidas e é vital para satisfação das necessidades mais elementares de qualquer pessoa de maneira desejável. A escola, principal aparelho ideológico, é responsável por idealizar essa virtude na educação, principalmente, para o público infanto-juvenil, pois de acordo com os estudos é fulcral considerar que:

A leitura literária pode levar o aluno a refletir sobre as várias formas de expressão e, em consequência, a compreensão de que a língua não é estática, pronta e acabada, mas que está sempre sujeita à mudança. A leitura de textos literários possibilita ao aluno a compreensão de si, do outro e do mundo, ampliando sua capacidade de experimentar a língua de uma forma mais autêntica (LIMA, 2022, p. 07).

Diante disso, cabe salientar sobre os documentos oficiais da educação. Quais são eles? O que eles falam sobre a literatura literária na escola? O que asseguram sobre a leitura da diversidade sexual em sala de aula, inclusive no tocante à temática que aborda questões

sociais na infância e adolescência?

Sabe-se que há uma invisibilidade da literatura infanto-juvenil dentro dos documentos oficiais de educação brasileira, ora sendo representado por campo de atuação da disciplina de Língua Portuguesa ora sendo representado como tema transversal, assim afirma Andrade (2018) em sua pesquisa sobre a ilustração dessa literatura nos documentos oficiais.

É lugar comum falar que o ensino de literatura nas escolas não é oferecido de maneira satisfatória, isso quando há lugar para ela dentro de sala de aula. Porém, também é visto um movimento contrário, mesmo que a passos lentos, de formação de leitores a partir da leitura literária. O problema é que ainda faltam programas de formação continuada e também documentos que orientem melhor, o professor e a professora, no ensino com o livro literário (ANDRADE, 2018, p. 01).

Mediante essa perspectiva, analisaremos três documentos importantes e reconhecidos em âmbito nacional, sendo a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC)** e o **Documento Curricular do Território Maranhense (DCT-MA)**, pois a pesquisa objetiva evidenciar como é o tratamento a literatura dentro dos documentos oficiais de educação brasileira.

Antunes (2009) reitera que a leitura de obras literárias é fundamental para a educação emocional, o desenvolvimento da sensibilidade artística e o gosto estético. A Base Nacional Comum Curricular garante isso, mas de forma parcial, pois não a reconhece a literatura como disciplina integral dentro do ambiente escolar.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, valorizando a progressão de múltiplas aprendizagens e ela assegura direitos em todas as fases escolares. Conquanto, como se deu esse processo de implementação da BNCC?

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Curricular - BNC. Este seminário foi um marco importante no processo de elaboração dela, pois reuniu-se todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, em 16 de setembro de 2015 têm-se a primeira versão da BNCC. Porém, havia uma necessidade de reestruturação desta BNCC e houve mobilidade estudantil em todo o Brasil para a discussão

deste documento preliminar, e logo após lança-se a segunda versão, em maio de 2016.

De junho a agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários e em agosto do mesmo ano inicia-se a ser redigida a terceira versão (atual versão), ora homologa no final de 2017 e debruçada por todos os educadores em 2018.

Sabe-se que houve a participação direta e indiretamente de professores, pois como supracitado nos parágrafos anteriores aconteceu seminários de debate para a reformulação da terceira versão. Entretanto, o que este documento preconiza ao ensino de Língua Portuguesa?

O ensino de Língua Portuguesa objetiva, a partir da mediação pedagógica, estreitar a relação do aluno com sua língua materna, à medida que a sala de aula se concebe como uma arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), isto é um espaço que se tenha ampliação dos conhecimentos linguísticos e discursivos. E ao se falar em leitura, Santos, Omensa e Junior (2021) afirmam que:

A leitura deve ser uma atividade de construção de sentidos, que exige reflexão por parte do sujeito que, ao ler, também constrói diferentes sentidos como um modo de frisar a sua responsividade ativa (BAKHTIN, 2011; SILVA JÚNIOR, 2021). Além disso, consoante a Silva, Souza e Cipriano (2015), a leitura não é apenas atividade cognitiva, mas, principalmente, uma prática social que se realiza por meio de questões enciclopédicas (conhecimento de mundo), linguísticas (elementos normativos e formais), genéricas (estilo) e, a nosso ver, discursivas (SANTOS, OMENSA e SILVA JÚNIOR, 2021, p. 91).

Mediante o excerto, aponta-se que a leitura é uma prática social que deve levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno, e tratando-se aqui do público infanto-juvenil, foco deste trabalho, o que a BNCC diz a respeito da literatura ou leitura literária? Inicialmente a literatura era inerente ao campo das artes, mas por toda sua potencialidade passa a área pedagógica e atua como matéria de conhecimento pertencente à conhecida área de humanas.

Sarah Ipiranga discute sobre esse processo de transformação e salienta que “[...] a matéria de arte transformou-se em matéria didática e assim sua apreciação foi transmutada por uma formalização e seleção de conteúdos e métodos de abordagem específicos. Do literário em si passou-se ao ensino de literatura” (IPIRANGA, 2019, p. 107).

Mediante o excerto, a literatura passa a se preocupar com a formação de leitores competentes. Essa atividade, obviamente, passa por um processo de formalização com

práticas educativas e finalidades pedagógicas.

Dessa forma, a literatura na Base Nacional Comum Curricular – BNCC não é identificada de forma específica, mas sim como um componente da disciplina de Língua Portuguesa.

A organização do componente de Língua Portuguesa na BNCC é norteado por meio de itens, onde um comanda o outro, assim como em uma pirâmide social. Veja abaixo o exemplo:



As práticas de linguagens envolvem o conhecimento sobre as várias formas de manifestação linguística, ou seja, engloba todos os aspectos, desde as variações linguísticas regionais a usados em meios digitais.

Os campos de atuação são divididos em: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário, sendo o último de interesse, nele é preconizado a possibilidade de crianças, adolescentes e jovens “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, oferecendo condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BRASIL, 2018, p. 156).

Os eixos tanto para o ensino fundamental dos anos iniciais e finais são os mesmos, sendo eles: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/escuta e Produção de Textos.

O objeto de conhecimento nada mais é do que os conteúdos propostos para trabalhar em cada ano/série. Nos objetos do campo artístico-literário não é citada nenhuma vez a palavra “diversidade” ou “homoafetividade”. Os objetos estão voltados pro desenvolvimento

de práticas de leituras e produções de textos.

Por fim, têm-se as habilidades, onde são propostos os objetivos a serem alcançados em cada objeto de conhecimento e o desenvolvimento das competências gerais e específicas da base. De todas as habilidades postas para o 6º ano no campo artístico-literário nenhuma delas contempla a leitura literária de temática LGBTQIPAN+. Contudo, o que este documento preconiza para o Ensino de Literatura neste campo de atuação e qual é o papel do professor de Língua Portuguesa segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

A literatura neste documento serve como um aparato para que os alunos consigam desenvolver uma leitura eficiente, sendo assim, ele não evidencia e nem deixa explícito os temas sociais contemporâneos, nem sequer nos Temas Contemporâneos Transversais, que devem ser trabalhados em sala de aula para que os alunos compreendam e desenvolvam o respeito aos grupos minorizados, e quando há tentativa deste tema na escola muitos são os pais que impedem, assim preconiza Andrade (2018) ao discorrer que:

Quando as literaturas infantil e juvenil são vistas como literatura, isto é, como linguagem artística, quando nela se fazem presentes temas que antes somente eram tratados sob cochichos, ou impostos como controle social e moral (tais como: a morte, a violência, o estupro, problemas familiares), sai-se do interdito e é posta uma situação de discussão coletiva em sala de aula. Esses 8 temas trazem perspectivas discursivas que as próprias crianças já vivenciam em seu dia a dia e os adultos, trajando seu elmo e empunhando uma bela espada, fazem de tudo para que temas tabus não cheguem a elas, tudo em nome de sua ‘proteção’ (ANDRADE, 2018, p. 07).

Ou seja, há um preconceito não só por parte da escola, mas também por parte dos pais dos alunos. Quando as poucas escolas tentam trabalhar com temáticas voltada ao público LGBTQIPN+ há uma não aceitação, e muitas vezes geram transtornos entre a família e a escola, mesmo que esses temas já façam parte do conhecimento de mundo do aluno, pois é claro que na sala de aula existem alunos que tenham dois pais ou duas mães.

Além disso, existe o professor que fica no meio dessa linha: família e escola. O papel dele no ensino de Língua Portuguesa muitas vezes é limitado, visto que muitos só seguem a base prevista na BNCC e acabam ocultando o tema que é grande relevância para a comunidade escolar, e ainda se limitam e usa a literatura como veículo para alfabetizar os alunos.

A BNCC também não deixa nenhum aparato para que o discente seja livre para construir suas metodologias pautadas no diálogo entre pais e alunos. Striquer (2019) afirma que:

Interessados em compreender qual a representação social é instituída pela BNCC ao

professor, analisamos todo o referido documento. Os resultados demonstram que os envolvidos no sistema de ensino colocados em cena pela BNCC são: o coletivo de agentes-produtores do documento; o próprio documento, em momentos de personificação do ser inanimado; os alunos da educação básica, beneficiários; os destinatários, responsáveis pela implementação da BNCC e pela construção dos subcurrículos, entre eles, o professor que é quem recebe a representação social de agente, simples participante de um processo sobre o qual não lhe são atribuídas responsabilidades para seu agir sobre sistema educacional, cabendo-lhe apenas colaborar para que os objetivos da BNCC sejam alcançados (STRICKER, 2019, p. 13).

Conforme citado, é notável que o professor não aparece como interlocutor direto em nenhuma de suas partes textuais, ou seja, o papel do professor é mediar e auxiliar o aluno a desenvolver as competências e habilidades exigidas por este documento.

Partindo-se de uma análise mais profunda pode-se constatar que neste documento a leitura literária é destacada de forma isolada, pois se atrela ao componente de Língua Portuguesa. Sendo assim, associam a leitura, mas não se baseiam na literatura em si, poucas são as vezes que são identificadas tendo uma relação. Silva (2019, p. 22042) comenta que:

[...] não se expressa sobre a importância da literatura na formação do educando, apenas a discussão sobre o eixo Educação Literária com estreita relação com a Leitura, nisto há uma reflexão sobre a formação do leitor literário, isto é, no documento citado, o ensino de literatura não recebe valor que lhe é devido, ressaltando que o principal objetivo da Língua Portuguesa é assegurar o acesso aos conhecimentos linguísticos (SILVA, 2019, p. 22042).

Conforme o autor entende-se a importância de haver uma reformulação deste documento, e cabe uma discussão dentro do contexto escolar, sendo efetiva a participação de professores e de toda a comunidade familiar e escolar.

2.2 Documento Curricular de Território Maranhense – DCT-MA

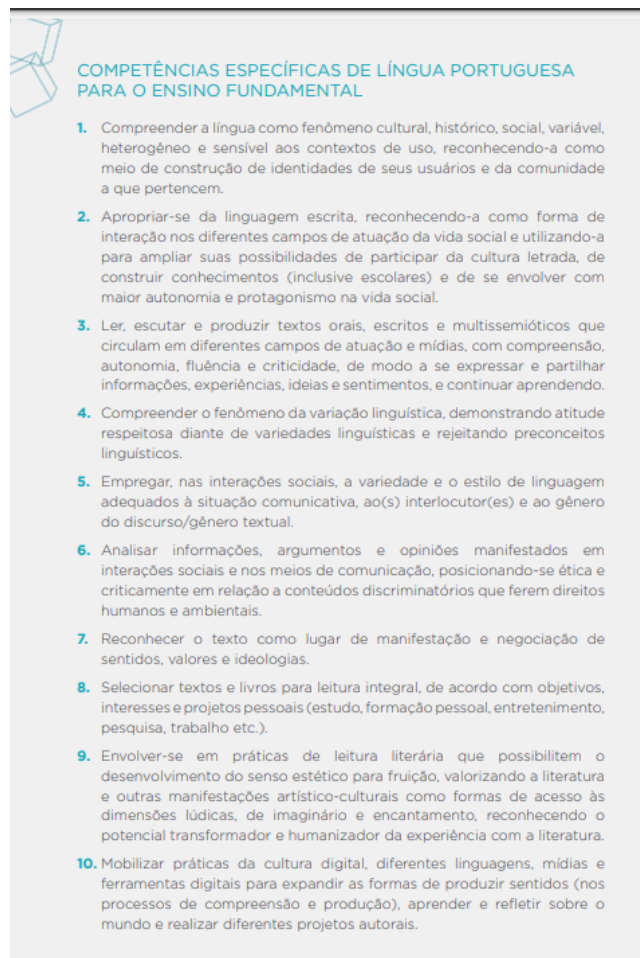
Ao iniciar-se uma análise do Documento Curricular de Território Maranhense – DCT-MA, percebe-se a falta das competências gerais da área de Linguagens e das competências específicas de Língua Portuguesa. Dessa forma, ao fazer a leitura a partir da página 87 percebe-se que este documento segue a Base Nacional Comum Curricular; veja abaixo:

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) reafirma o que preveem os demais documentos oficiais nacionais, que é a língua realizada em enunciados concretos. O objeto de ensino desse componente, em especial as atividades de leitura e escrita propostas no ensino de Língua Portuguesa devem possibilitar aos alunos a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de

atividades e projetos realizados no espaço escolar. Como garantia desta proposta, a BNCC define como eixos, para o componente, as práticas de linguagens: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/ semiótica. No primeiro eixo, o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc., que circulem em todas as esferas sociais e abranjam conteúdos de interesse internacional, nacional, regional, bem como as produções de autores locais (MARANHÃO, 2019, p. 89).

À face do exposto, podemos concluir que o DCT-MA é uma “cópia” da BNCC, inclusive ele traz as mesmas competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, o que há de diferente são apenas os objetos de conhecimento, pois trazem uma “maranhensidade” em seus conteúdos que são apresentados após o item 3.1.1 – Língua Portuguesa Veja abaixo as competências:

Figura 1: Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental



Fonte: Base Nacional Comum Curricular

Figura 2: Competências específicas de Língua

de projetos de vida e da comunidade ao processo de formação, por meio de estudos mais avançados.

Como forma de efetivar os objetivos de ensino neste componente para os anos iniciais e finais, a BNCC (BRASIL, 2017:83) apresenta as seguintes competências:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Documento Curricular de Território Maranhense

Diante disso, percebe-se que as habilidades são as mesmas. Porém, quando se fala em uma “maranhensidade” é porque houve em 2018 uma consulta com os profissionais da área da educação para a elaboração de um documento norteador para as práticas pedagógicas do nosso Estado para que trouxessem a cultura maranhense enraizada neste documento. Esse termo foi usado pela primeira no governo de Jackson Lago, com intuito de nominar a proposta cultural do seu mandato; veja a origem desse termo:

Desde o início da gestão de Jackson Lago no comando político do Maranhão (“Agora é a vez do povo”, janeiro de 2007), o emprego de um nome incomum para definir a proposta de política cultural do seu governo causou polêmica e foi motivo de debates acalorados nos espaços públicos, principalmente no que se refere aos temas identidade e cultura local: o nome maranhensidade. Esta palavra foi usada primeiramente para designar o Carnaval 2007, ano em que o produtor cultural, poeta, compositor e militante Joãozinho Ribeiro assume a responsabilidade pela pasta estadual da Cultura. Desde então, maranhensidade foi o termo usado para indicar todas as realizações ou apoios da Secretaria Estadual de Cultura (SECMA) no âmbito das festas populares e para sintetizar a proposta política da SECMA no

campo das ações culturais (MATEUS, 2009, p. 27, destaques do original apud SILVA, SILVA e MOURA, 2020, p. 11).

Apesar de ser um termo que passou por uma série de críticas, ele retorna com força total no governo de Flávio Dino, inclusive já incluído no DCT-MA. Veja abaixo a estrutura desse documento:

Figura 3: Estruturação do DCT-MA



Fonte: Professora Elisandra Lima/2019

À vista disso, percebe-se que há uma grande aproximação com a BNCC, têm-se também os temas transversais/integradores que correspondem aos mesmos da Base Nacional Comum Curricular, trazendo apenas o item 6) Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História Indígena diversidade cultural; diferente ao da base.

Apesar de haver uma grande consulta pública realizada de forma presencial e online para a elaboração do documento, a literatura ou a leitura literária ainda é vista da mesma forma como na BNCC.

A temática da homoafetividade não é contemplada, ou seja, há um silenciamento também ao grupo LGBTQIPAN+ na sua literatura a ser trabalhada em sala de aula. Assim, afirma a estudiosa Francisca Jandira Machado Neves (2020):

Considerando os desdobramentos do Documento Curricular do Território Maranhense, partindo do princípio que a área do currículo constitui-se em um campo intelectual, sendo o conhecimento a matéria prima do currículo, o alinhamento do Documento Curricular do Território Maranhense, assim como o do currículo escolar, seguem as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular e, evidentemente, a linguagem das competências definidas pela BNCC e contempladas na sua totalidade, no currículo do Território Maranhense (NEVES, 2020, p. 118).

Por fim, cabe-se salientar que esse documento apenas seguiu as diretrizes da BNCC e o que trouxe de “novo” para o currículo não contempla a comunidade LGBTQIPAN+ e nem faz reflexões acerca dos preconceitos dentro do Estado do Maranhão. Em suma, o objeto precisa também ser reformulado para que não tenha evidências do preconceito com a literatura infanto-juvenil com a temática já supracitada, pois uma vez que é silenciada; contribui para o aumento de estereotipização, violências e preconceitos.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN é uma proposta do Ministério de Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente. É referência para todas as escolas de educação básica brasileira a fim de que garantam aos estudantes uma educação de qualidade.

Contudo, ao falarmos de PCN precisamos delimitarmos, pois existem três, cada um destinado a cada etapa de educação, sendo o de ensino fundamental para I e II ciclo, ensino fundamental III e IV ciclo e por fim o PCNEM destinado ao ensino médio. Diante disso, cabe ressaltar que o nosso foco é no PCN do ensino fundamental do III e IV ciclo, visto que a análise consiste no letramento literário destinado aos alunos do 6º ano.

Segundo Neto (2014) “a leitura literária, como ato cultural, não se esgota na educação formal”, ou seja, ela não se restringe somente à educação em ambientes escolares, mas também a educação exercida culturalmente em outros ambientes como, por exemplo, em casa, no trabalho, na fila de um banco e entre outros.

A leitura literária, por sua vez, como ato cultural, não se esgota na educação formal. Como modo de conhecimento, exige uma relação constante com o leitor, da mesma forma que a leitura do mundo. Confiamos a partir das relações histórico-culturais que os caminhos que levam o leitor ao conhecimento e à crítica são estabelecidos nas relações do homem com o seu meio cultural impregnado de visões de mundo, por isso não podemos negar o valor do conhecimento produzido a partir da leitura dos livros literários (NETO, 2014, p. 120).

Diante o excerto, é necessário analisar os PCN de III e IV ciclo de Língua Portuguesa. O que eles falam a respeito do letramento literário? O subtítulo “a especificidade do texto literário” inicia definindo-a como:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL,

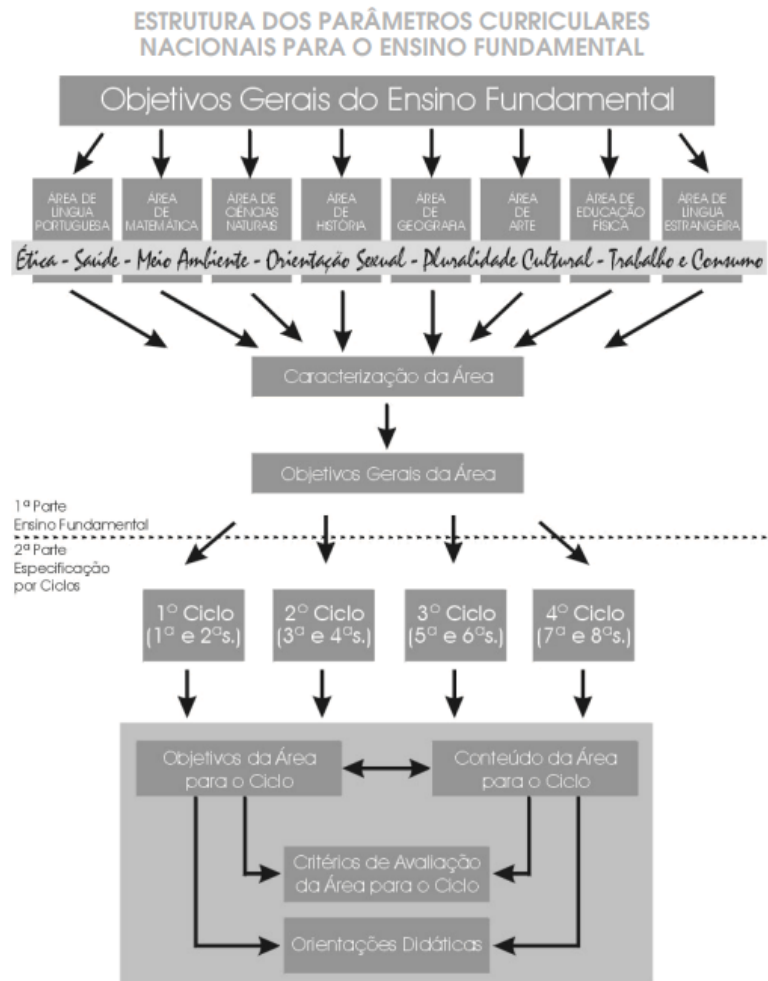
1998, p. 26).

Mediante o exposto, podemos considerar o texto literário como simbologia representativa da sociedade, em que predominam criações conforme a nossa situação política, social ou histórica. Ela nos ajuda a compreender o mundo e a forma como estamos vivendo, por isso é imprescindível para a formação de leitores idôneos.

Portanto, partindo do conceito que a leitura literária é particular e singularizada, segundo os PCN, pode-se concluir que o Ministério da Educação tem uma preocupação na formação de leitores nesses determinado níveis escolares, sendo de 6º ao 9º ao, pois é nessa fase que muitos alunos desistem da leitura “por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola” (BRASIL, 1998, p. 71). Todavia, o que este documento profere sobre a literatura de temática homoafetiva? Qual é a sua estruturação para o direcionamento do trabalho em sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa?

Cabe aqui citar a estruturação do ensino fundamental, presente neste documento; veja abaixo:

Figura 4



Fonte: PCN

A partir dessa esquematização dá-se a entender como esse documento estrutura o ensino para as diferentes áreas. Diferente dos objetos analisados anteriormente, esse documento aparece à palavra “orientação sexual”, tema contemporâneo transversal – TCT, incluído neste objeto de análise. Diante disso, cabe aqui fazer um breve resumo sobre a leitura literária dentro do PNCs e se a temática homoafetiva é evidenciada ou não dentro dele.

Ana Maria Machado salienta que “a literatura cumpre o papel de transmitir os modelos hegemônicos, aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle sobre suas populações” (MACHADO, 1999, p. 29). Diante dessa perspectiva, é sabido que modelos contemporâneos passaram por transformações, e a literatura tem se desdobrado da mesma forma para tentar exercer controle sob uma ótica de desconstrução preconceituosa.

Através desta literatura, pode-se observar que tem temas relacionados às novas

configurações familiares, mas que ainda é silenciado por boa parte da população.

O objetivo desta análise é para que se consiga evidenciar o espaço dessa literatura para o público infanto-juvenil dentro desses parâmetros, uma vez que é necessário e urgente para a desconstrução de preconceitos dentro dos ambientes sociais e, principalmente, no escolar. Isso pode ser explicado à luz dos estudos de Lúcia de Lourdes Monteiro Costa (2011), onde ela traz uma concepção da Análise do Discurso.

[...] os discursos acerca dos homossexuais remetem a uma memória social discursiva, às formações discursivas e à materialização destas em discurso, a partir da noção do que “pode e deve ser dito” na sociedade. O que provoca conflitos discursivos e identitários, posto que estes indivíduos socialmente excluídos estão em contradição com as regras da posição hegemônica heterossexual, a qual cerceia a memória dos sujeitos não-excluídos, gerando preconceitos. Isto confirma que toda sociedade é organizada e controlada por procedimentos reguladores, tendo como finalidade controlar e selecionar os acontecimentos e os dizeres por meio de relações de poder (COSTA, 2011, p. 51).

À vista disso, a AD explica como os homossexuais são vistos em sociedade e como impacta nas formas de viver, escrever e, sobretudo, pensar. Entretanto, na contemporaneidade já se tem obras que intensificam a desconstrução ideologicamente preconceituosa sobre a homoafetividade, o que falta é ser inserida dentro da sala de aula.

[...] o discurso dos PCN, de Língua Portuguesa quanto às questões homoafetivas, podem ser tratadas como um “artefato cultural” (T. SILVA, 2007), uma vez que ele implica uma forma de conhecimento que norteia as práticas em sala de aula, e que pode ser considerado “como o resultado de um processo de construção social”, já que “todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado de aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais” (T. SILVA, 2007, p. 136 apud COSTA, 2011, p. 54).

É necessário que essas questões sejam tratadas de forma efetiva, uma vez que o público infanto-juvenil passou por mudanças, sejam elas sociais ou comportamentais. Esses temas não fogem a sua realidade, visto que muitos veem através das mídias digitais em que a própria geração atual está inserida. Dessa forma, é necessário que a homoafetividade seja tratada de forma autêntica e que haja a derrubada de preconceitos velados ao público LBGBTQIAPN+, assim confirma a autora Costa (2011) ao discorrer que:

Embora, ainda escutemos do senso comum que determinados temas não são “adequados” para crianças, pois eles tratariam de assuntos considerados “para adultos”, constatamos que a criança de hoje também mudou e além de se deparar com diversos conflitos existenciais oriundos dos mais variados temas da vida cotidiana, ela ainda está cercada de recursos como a TV e o computador que lhe proporcionam o contato com situações inusitadas, além de outras que fazem parte de sua própria vida e que deveriam lhes propiciar uma reflexão (COSTA, 2011, p. 61).

A diversidade sexual é posto no PCN apenas como tema transversal, ou seja, algo que pode-se dizer que fica a margem, uma vez que não é incluído dentro conteúdos obrigatórios a serem trabalhados. Ainda sobre esse documento, a homoafetividade não é contemplada dentro destes eixos/temas transversais.

Partindo desta perspectiva, observamos que o tema norteador das questões que envolvem sexualidade, parentalidade, relacionamentos, está presente nos PCN através do tema transversal denominado “Orientação Sexual”, no entanto observamos que este tema foi publicado junto com o tema “Pluralidade Cultural”, no volume 10, que é apresentado primeiro e através de um número bem maior de páginas, o que aparenta um investimento maior. Ao que parece o tema “Orientação Sexual” ficou associado ao tema “Pluralidade Cultural” como se este fosse o tema principal, e a orientação sexual fosse um “subtítulo”, fato este que pode denotar um espaço reduzido no referido documento curricular (COSTA, 2011, p. 63-64).

À face disso, há outra questão relevante ao tema de “orientação sexual”, pois quando se focaliza nesse assunto o PCN de Língua Portuguesa traz este tema como proposta de ensino para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou até mesmo de gravidez na adolescência, sem citar uma única vez a homoafetividade e a desconstrução dos preconceitos ao público LGBTQIPAN+. Portanto, houve um avanço ao se falar de sexualidade através da literatura, mas um avanço que não contempla todos os grupos marginalizados, uma vez que

[...] a Literatura está incluída nos diversos campos socioculturais de atuação humana, percebemos que as poucas páginas dedicadas pelos PCN de Língua Portuguesa à leitura literária parecem suprimir a discussão temática da diversidade sexual, relegando a abordagem desta questão para um setor (onde não há a centralização desses assuntos como temas obrigatórios, colocando-os à margem) - denominado de “Temas transversais” - locus de ação dos parâmetros curriculares; temas que “cortam” os assuntos ordinários do currículo escolar, o que sugere para nós uma postura de resistência a uma efetiva e mais ampla discussão desse assunto no ambiente escolar (COSTA, 2011, p. 115).

É notório que esse documento ainda precisa ser reformulado, principalmente, no que diz respeito ao público LGBTQIPAN+, visto que não garante ao professor uma segurança em sala de aula ao se tratar do assunto que é de grande relevância e ainda considerado tabu.

Os conteúdos abordados pelos “Temas transversais” aparecem como lampejos, recortes dentro da carga horária por não seguirem uma sistematização. A temática da homoafetividade é assim silenciada, fragmentada, velada e deixada sob a interpretação do professor educador, a quem fica reservada a decisão de trabalhar ou não e de como trabalhar o tema em questão (COSTA, 2011, p. 115-16).

A partir do momento que é colocado como transversalidade já se há um preconceito evidenciado, pois esses temas podem ou não ser trabalhados em sala de aula, visto que não se

tornam obrigatórios.

O documento de referência da educação brasileira não o torna isso como parte dos conteúdos obrigatórios e para que isso seja desconstruído precisa-se da participação da comunidade, já que “enquanto não houver uma transformação nas próprias relações socioculturais, tanto entre pessoas heterossexuais como entre pessoas homossexuais, não há como haver uma representação positiva destas minorias nas práticas empíricas de experiência humana e nem mesmo no campo literário” (COSTA, 2011, p. 117).

3. ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA LITERÁRIA LGBTQIAPN+ NA ESCOLA

Sabendo que a literatura tem um poder crucial de transformar a vida das crianças e uma ferramenta para o crescimento de uma mente crítica e livre de preconceitos estereotipados na sociedade atual, cabe aqui salientar sobre o direito da literatura. Segundo Antônio Candido (2011) “a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos”.

Diante disso, podemos recorrer às estratégias de leitura na escola, mas em primeiro momento se torna prescindível salientar sobre “letramento literário”. Cosson (2021) aborda de forma complexa sobre as diversas formas de letramento, e afirma que:

Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (COSSON, 2021, p. 11).

É evidente que mesmo as pessoas não escolarizadas têm um grau de participação no processo de letramento da sociedade, tendo em vista que esta pessoa sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais. O principal objetivo ao decorrer deste capítulo é a proposição de estratégias de leitura literária, especialmente para os professores como proposta pedagógica para a sala de aula na educação básica, e que as crianças e os jovens tenham a integralização do letramento literário e que reconheçam que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2021, p. 17), deixando para trás o modelo tradicional em que os textos literários no ensino fundamental serviam apenas para as crianças aprenderem a ler e escrever, e não para formar leitores críticos, ora trocados por jornais por ser de fácil acesso.

Entretanto, podemos recorrer ao conceito de leitura, tendo em vista que este capítulo é baseado em estratégias de leitura para a escola. Rildo Cosson (2021) na sua obra “letramento literário” cita que “Alberto Manguel, em Uma história da leitura (1996), chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel”, mas sim a variadas perspectivas, sendo:

Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura, ou, como diz o autor, “todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos” (COSSON, 2021, p. 41).

A leitura está presente em todos os aspectos da nossa vida e tem fundamental importância para a nossa criatividade, emoção, senso crítico, além de ampliar nossa habilidade escrita. Porém, a proposta desse capítulo é voltada para a leitura literária, e que esses leitores não são só consigam ler, mas também compreender o que o texto quer repassar e fazer bem uso em seu cotidiano, ou seja, captar o que está entrelinhas.

Para isso, precisamos entender os níveis/grupos para ter uma boa leitura em que Cosson (2021) estabelece baseado em uma síntese de Leffa, *perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. (1999).

O primeiro grupo está centrado no texto, sendo neste caso a leitura.

[...] um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, fez-se a leitura. As dificuldades da leitura estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras, que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto (COSSON, 2021, p. 42).

Esse primeiro nível é basilar aos outros, pode-se ter um problema neste primeiro passo quando os leitores/alunos não tem hábito de leitura, principalmente em casa, quando pais e/ou responsáveis não tem, pois muitas das vezes são pessoas não escolarizadas, com baixo nível de escolaridade, condições de pobreza ou de infraestrutura. Essa primeira fase/grupo pode ser denominada de *antecipação*, pois “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (COSSON, 2021, p. 43).

O segundo toma o leitor como centro da leitura, ou seja, essa segunda fase parte do leitor para o texto.

[...] ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas (COSSON, 2021, p. 42).

Como dito na citação, a leitura depende muito do leitor, logo porque exige o máximo de atenção para não deixarmos ocultas informações postas no texto. Essa leitura requer praticidade e visões de mundo para entender o que o texto em seu determinado contexto quer repassar. Essa fase/grupo pode ser considerada como *decifração*, visto que “Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2021, p. 43).

E o terceiro torna o leitor tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de

uma interação.

Trata-se, pois, de um diálogo ente autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2021, p. 43).

Essa última etapa requer o máximo de atenção do leitor e das experiências de mundo vividas por ele, logo porque esta etapa exige *interpretação* do leitor para que reconheça o que está posto entrelinhas. Interpretar é reconhecer o contexto histórico, cultural e social, conhecer o autor etc.

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (COSSON, 2021, p. 44).

Nesta etapa se encerra o último ciclo do processo de leitura que guia o propósito de letramento literário, segundo Rildo Cosson. Adiante teremos estratégias de leitura voltadas para o texto literário e especificadamente às temáticas homoafetivas, ou seja, textos literários LGBTQIPAN+.

Entretanto, pode-se ressaltar que há quatro fases para o processo do letramento literário, Cosson (2021) determina como:

- Motivação;
- Introdução;
- Leitura;
- Interpretação.

A etapa da motivação precisa-se de ambos, professor e aluno, visto que até os próprios documentos oficiais de educação no Brasil não dão tal importância e reconhecimento à literatura. Uma vez que isso acontece todo o nosso sistema de educação, professores, coordenadores etc., não o reconhecem e vê a literatura apenas como texto para alfabetizar os alunos ou treinar a sua leitura para possível melhora. Diante disso, faz-se necessário que os professores reconheçam essa importância e motivem seus alunos para que tenham hábito de

leituras literárias em casa e na escola.

A introdução deve ser uma parte em que o professor deve ter cuidado ao apresentar a obra e a vida do autor, já que se deve apenas apresentar pontos em que esteja ligada a obra e que despertará curiosidade desses alunos. Essa segunda fase requer pouco tempo, logo porque nela não é necessário se estender muito, pois a função é apenas transmitir a obra de uma maneira positiva, podendo apresentá-la de forma física.

A leitura deve ser intensificada pelo professor, visto que este período pode ocasionar em abandono por parte dos alunos por não conseguirem decifrar ou entender o que a obra quer repassar. Então, vale ressaltar, que nesta fase o professor deve auxiliá-los e marcando intervalos da leitura para debate em sala de aula.

A interpretação “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2021, p. 72),

A partir deste processo de leitura, deve-se aplicá-las estratégias inovadoras ou que prenda a atenção dos alunos para que se tenha uma compressão integral destas etapas. Diante disso, faz-se necessário que o docente recorra a estratégias de leitura para a sala de aula.

Partindo dos pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998) faz-se necessário a discussão sobre as estratégias de leitura, que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a ser realizado, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Solé (1998) também desencadeia três passos importantes para as estratégias de leitura, sendo definida em três passos:

- a) Antes da leitura: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o texto.
- b) Durante a leitura: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever.
- c) Após a leitura: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas.

Diante desse pressuposto teórico, Solé (1998) afirma que a leitura passa por três estágios e todas devem ser cumpridas para que se tenha um efeito integral de compreensão e interpretação da obra lida.

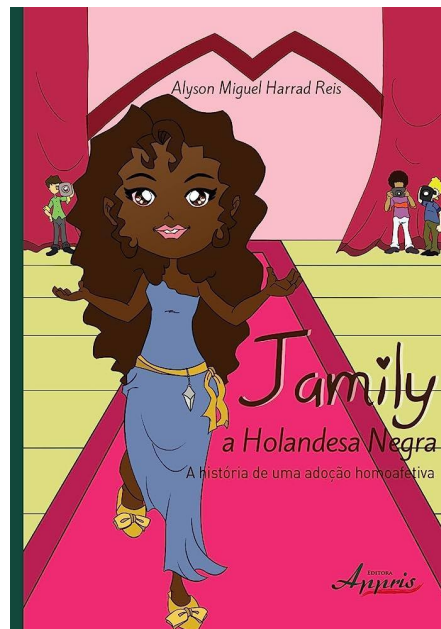
Tratando-se da temática homoafetiva, é necessário que o professor ou qualquer pessoa que esteja acompanhando o leitor, esteja disposto desde o primeiro momento a motivá-lo para que ele consiga desenvolver esses três estágios, visto que muitos ao verem do que se trata a obra acabam deixando de lado.

3.1 Obras infanto-juvenis homoafetivas contemporâneas: uma breve discussão

As propostas aqui apresentadas serão pautadas na literatura de temática homoafetiva, tendo em vista que os documentos acima analisados não asseguram esse direito, pois sequer tratam a literatura como um veículo de construção de saberes e práticas.

As propostas serão apresentadas a partir de três obras: *Jamily, a Holandesa Negra*, de Alyson Miguel Harrad Reis; *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco e *Olívia tem dois pais*, de Márcia Leite.

3.1.1 Jamily, a Holandesa Negra, de Alyson Miguel Harrad Reis

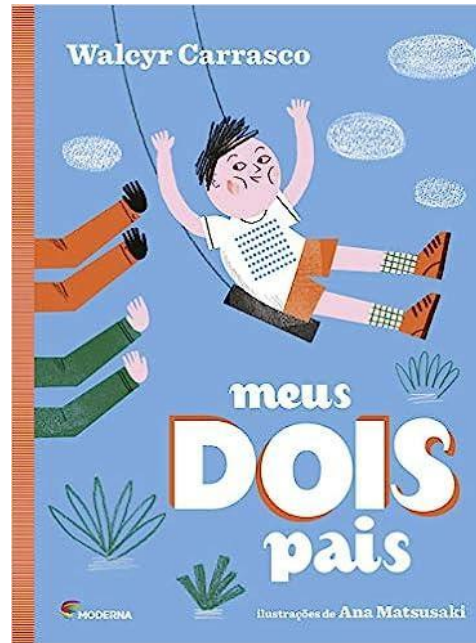


Houve uma vez um garoto chamado Alyson, ele desejava ser amado. Ele ansiava por experimentar o amor que ouvira falar, aquele vínculo especial entre pais e filhos. No entanto, ele não tinha pais, pois aos 10 anos de idade, já havia passado por sete abrigos diferentes. Sua vida não era um filme, embora às vezes parecesse ser. Ele sentia falta de saber como era ter uma família. Nos abrigos, ele sofreu abusos físicos e emocionais, passando por castigos cruéis como ser surrado e ajoelhar-se sobre o milho. Era como algo saído de um filme ruim. Ele não tinha tempo para fazer amigos de verdade, mas no fundo do seu coração valente, nutria uma chama de esperança. Ele se recusava a desistir facilmente, sabendo que adotantes geralmente procuravam um perfil específico para adoção, como meninas brancas. Com seus 10 anos,

sendo menino e negro, ele sabia que enfrentava desafios adicionais. No entanto, ele possuía um sorriso radiante, capaz de derreter qualquer tristeza ou semblante sério. E no fundo de seu coração, ele guardava uma daquelas esperanças inabaláveis que nos fazem continuar lutando. Dia após dia, ele reforçava seu desejo de ter uma família de verdade, sem se deixar abater. Ele acreditava que conseguiria!

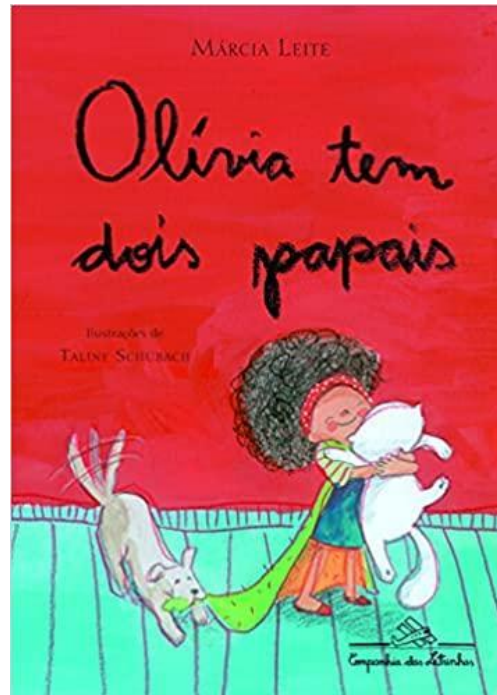
Um dia, sua vida deu uma reviravolta quando Toni e David apareceram para conhecê-lo. Pais homossexuais?! No começo, houve certo estranhamento, mas também uma curiosidade mútua. Sua esperança continuava acesa. Rapidamente, os corações de Toni, David e Alyson se uniram. Não era mais possível separá-los. Uma nova cidade, uma nova casa, uma nova escola e uma nova vida surgiram. Alyson lidou com os preconceitos de forma corajosa e aprendeu com seus novos pais a lutar pelos direitos das minorias, incluindo o direito à adoção. Quem poderia imaginar? Agora, ele desejava ajudar outros a encontrarem uma família. Pude testemunhar pessoalmente que Alyson recebe uma educação excepcional de seus pais: consistente, clara, repleta de carinho. Alyson, o adolescente de 13 anos, age como qualquer adolescente, mas também se dedica à leitura de vários livros e escreve resenhas e artigos como um adulto. Isso é algo raro nos dias de hoje. Ao mergulhar no maravilhoso mundo da leitura, ele decidiu aventurar-se e criar seu próprio livro, intitulado "Jamily, a Holandesa Negra: a história de uma adoção homoafetiva". É uma pérola, um presente para conscientizar as pessoas sobre uma nova cultura de adoção, a favor das adoções necessárias. Alyson, o menino da esperança, o menino valente, o menino sorridente, agora também é o menino militante, intelectual e compassivo. Recentemente, a família recebeu Jéssica e Filipe, e novas histórias estão por vir. Este belo livro precisa ser lido por todos.

3.1.2 Meus dois pais, de Walcyr Carrasco



Os pais de Naldo decidem se separar, e ele passa a morar com sua mãe. Mais tarde, seu pai passa a dividir um apartamento com Celso, um amigo que é habilidoso na cozinha. Quando a mãe de Naldo recebe uma proposta de promoção, surge a necessidade de mudar de cidade, mas ela não deseja que o filho troque de escola no meio do ano. Naldo fica confuso com a resistência da mãe e da avó em relação a ele morar com o pai. Eventualmente, ele acaba indo morar com o pai e Celso, e começa a perceber conversas estranhas entre seus colegas, avó e mãe. Um colega finalmente revela que está proibido de ir à casa de Naldo porque o pai dele é gay. O garoto fica revoltado, especialmente com Celso, e decide morar com a avó. A reconciliação acontece durante o aniversário de Naldo, quando sua mãe convida o pai e Celso para a festa, sendo que Celso é o responsável por preparar o bolo. Naldo compreende que as pessoas podem ser diferentes e que o mais importante é ter uma família que o ama.

3.1.3 Olívia tem dois pais, de Marcia Leite



Olivia é uma menina perspicaz, que sabe exatamente o que quer e tem plena consciência de como usar certas palavras para conseguir o que deseja. Quando precisa ficar sozinha enquanto seus pais trabalham, ela menciona que está muito "entediada". Como seu pai Raul não gosta de vê-la "entediada", ele para imediatamente de trabalhar e, antes mesmo de perceber, já está deitado no chão ao seu lado, brincando de filhinho e mamãe ou cercado por um monte de bonecas.

Para chamar a atenção de seu pai Luís, Olivia fala que está "desfalecendo". Afinal, desmaiar de fome é algo muito sério, e Luís é o melhor cozinheiro da família. "Intrigante" é outra palavra que Olivia adora usar, pois todas as coisas do mundo são extremamente intrigantes para ela. Olivia quer saber, por exemplo, como seu pai Raul aprendeu a brincar de boneca e como seu pai Luís se tornou um cozinheiro tão habilidoso. Ela também quer descobrir como aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, já que não há nenhuma mulher em casa.

A família de Olivia é um pouco diferente, mas totalmente "encantadora", outra palavra que ela adora usar.

3.2 Proposta pedagógica para o ensino da literatura homoafetiva em sala de aula a partir de obras contemporâneas

A proposta apresentada se pautará na obra "Como incentivar o hábito da leitura", de

Richard Bamberger. Ele orienta as estratégias de leitura e propõe algumas ações para serem feitas durante esse processo.

R. Straiger (120, p. 61-8) salienta que o objetivo da educação literária é também importante para um ensino eficaz e com base nisso elenca quatro pontos:

- a) incentivo ao pleno uso das potencialidades do indivíduo em sua leitura, de modo a influir o máximo no seu bem-estar e levá-lo à auto-realização;
- b) emprego eficiente da leitura como um instrumento de aprendizado e crítica e também de relaxamento e divisão;
- c) ampliação constante de interesses de leitura dos estudantes;
- d) estímulo a atitudes que levam a um interesse permanente pela leitura de muitos gêneros e para inúmeros fins. (R. Straiger, 120, p. 61-8 apud BAMBERGER, 1977, p. 24).

Entretanto, “o método a ser utilizado dependa muitíssimo do professor e do material de leitura disponível, certos princípios fundamentais são sempre importantes” (Bamberger, 1977, p. 24).

A exemplo disso deve-se promover a prontidão, superar o dogmatismo metodológico quando se alfabetiza, leitura em unidades de pensamento, leitura oral ou silenciosa na sala de aula, ensino individualizado da leitura em todos os níveis de escolarização entre outras medidas que devem ser fundamentais para o processo dessa corrente de leitura literária.

Bamberg (1977) cita outro fator importante para ajudar a tornar os textos compreensíveis, principalmente ao público infanto-juvenil. Ele diz que

Para os primeiros anos de leitura todos os livros devem ser impressos em letras grandes: para o primeiro ano de escola, em corpo 16, para o segundo, em corpo 14 e, para o terceiro e o quarto, em corpo 12. Isso assegura movimentos fáceis e corretos dos olhos. As linhas também devem ser tão curtas quanto possível. Importante para os primeiros dois anos de escola é a impressão em unidades de pensamento, consistindo cada linha numa única unidade (posteriormente duas), o que facilita às crianças a apreensão das relações (BAMBERG, 1987, p. 49).

Apesar do autor citar os primeiros anos de leitura, ele não cita a idade e entende-se que esse primeiro ano de leitura pode variar de acordo com a realidade de cada escola ou aluno. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização infantil deve se iniciar no 1ª ano do Fundamental, por volta dos 6 anos de idade. Espera-se que a alfabetização integral dos estudantes seja finalizada até o 2º ano do Ensino Fundamental, mas é sabido que essa realidade varia e existem alunos que chegam até os anos finais sem estarem alfabetizados.

Diante disso, o autor sugere ideias para determinar e desenvolver interesses e hábitos permanentes de leitura e que podem ser transformados em ações na sala de aula como, por

exemplo, festivais de leitura ou folhas de descrição do leitor.

Partindo desse pressuposto, essa ideia pode-se transformar em projeto de ação, veja o modelo a seguir:

Ficha de Leitura

Ensino Fundamental

Título: _____

Nome do autor: _____

Numero de páginas: _____ Editora: _____

Gênero Literário: _____

Personagem(ns) principal(is): _____

Outros personagens: _____

Cenário - onde a história se passa: _____

Tempo - quando a história acontece: _____

Faça um breve resumo do enredo

Destaque as partes importantes da história

Li esse livro em: _____

Comentários: _____

Essa proposta é uma ferramenta de suma para os professores em sala de aula, uma vez que os alunos conseguirão, não somente ler e compreender, mas descobrir os elementos da narrativa e a qual gênero pertence, pois muitas vezes leem, mas não sabem a que gênero pertence.

Essa ficha deve ser preenchida pelo aluno com o auxílio do professor em sala de aula.

Portanto, é necessário que os professores assumam esse papel de agente da leitura e ensino literário em sala de aula e que desenvolvam estratégias e ações de leitura que chamem atenção dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, essa monografia buscou compreender os desafios no tocante ao trabalho com textos literários infanto-juvenis de temática homoafetiva nos documentos oficiais de educação brasileira, através da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, **Documento Curricular de Território Maranhense - DCT-MA** e o **Parâmetro Curricular Nacional** de Língua Portuguesa do III e IV ciclo, sobretudo, nas séries que correspondem ao público infanto-juvenil.

A problematização outrora encontrada é em saber como essa literatura de temática homoafetiva pode ser aplicada em sala de aula, como é vista através da escola e o que esses documentos asseguram sobre ela. Sabe-se que na contemporaneidade as obras são mais evidentes e que a escola, lugar de grande diversidade cultural, têm alunos homossexuais ou dois pais. Porém, há uma grande invisibilidade no que se diz respeito a leitura literária com temáticas LGBTQIPAN+ em sala de aula, tendo em vista que esse preconceito está enraizando em nossa sociedade e a escola que deveria ser local de aprendizagem e conhecimento sobre os grupos de maioria minorizados acabam restringindo e ocultando essas temáticas e contribuindo para o avanço de preconceitos e violências em nosso país.

Partindo dessa premissa, os objetivos postos puderam ser alcançados nesta pesquisa, pois através deles é identificado no corpo do texto o a) os desafios e os preconceitos dos alunos e professores no tocante à leitura de textos literários de temática homoafetiva; b) os preconceitos e os desafios do trabalho com a literatura LGBTQIPAN+ no âmbito escolar e as estratégias de exploração da literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva para sala de aula no ensino fundamental dos anos finais.

Desse modo, no decorrer deste trabalho de conclusão de curso evidenciou-se que os preconceitos dos alunos e professores no tocante à leitura literária ainda é de grande transparência na escola, pois a temática homoafetiva ainda é considerado tabu para os pais, alunos e professores. Esse processo de conquista e movimentos da comunidade LGBTQIPAN+ deve ser intensa e pacificadora, visto que esse processo de desconstrução torna-se lento, uma vez que não se tem os mesmos direitos, ao menos não na prática, que uma pessoa heterossexual.

Do mesmo modo, o preconceito foi evidenciado dentro da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento este que serve como base para apoio e trabalho pedagógico em sala de aula e que normatiza as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu processo de escolarização. Neste documento é tão evidente que a

literatura não é vista como disciplina, e sim como campo de atuação da Língua Portuguesa, ou seja, é um controle de ação para que os alunos consigam ser alfabetizados e assim desenvolver o hábito da leitura diária, sem sequer tocar a literatura como despertador do senso crítico do aluno ou sugerindo temas que podem ser desestereotipados em sociedade.

O Documento Curricular de Território Maranhense segue fielmente o que a BNCC propõe, ele apenas trás aspectos culturais relativos ao Maranhão como, por exemplo, em danças, patrimônios culturais, dentre outras coisas. Esse documento para ser implantado no Estado do Maranhão passou por consulta pública, onde os profissionais da educação em massa participaram. Mesmo assim, o documento não vê a literatura como disciplina e sequer dá sugestões de temas para serem trabalhados e desconstruir padrões impostos pela elite e pela sociedade patriarcal, ou seja, pode-se dizer que a população ao qual participou da elaboração, os próprios educadores, são preconceituosos, uma vez que não propuseram nenhuma proposta de intervenção no estado para minimizar os vários preconceitos evidentes.

No Parâmetro Curricular Nacional também não é encontrada algo que especifique a literatura de temática homoafetiva, apenas em seus Temas Transversais – TCs é colocado o termo “orientação sexual” de forma espontânea e solta, pois não é proposto metodologias de ensino. Uma vez que é posta nos TCs já pode-se evidenciar o preconceito, já que os TCs são sugestões não obrigatórias para se trabalhar dentro da sala de aula, ou seja, fica a margem, inclusive é encontrado separadamente do documento.

Retomando os objetivos específicos, o terceiro capítulo identifica a importância da leitura literária e propõe estratégias de leitura para o público infante-juvenil. Essa proposta pedagógica é posta através de três obras contemporâneas com temática homoafetiva, sendo elas: *Family, a holandesa negra*, de Alyson Miguel Harrad Reis; *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco e *Olívia tem dois pais*, de Márcia Leite.

Destarte, a literatura deve ser vista como uma força humanizadora de contribuição para a formação do homem, pois a partir dela nos tornamos críticos dos nossos deveres e direitos na sociedade. No entanto, não é o que o MEC, SEDUC-MA e SEMED de São Luís Gonzaga do Maranhão pensam a respeito dela, pois em todas as análises feitas pôde-se constatar que ela é “colocada de canto” e não é valorizada com sua devida importância.

Os números de mortes e violências no Brasil contra o grupo LGBTQIPN+ seguem em alta no Brasil, e mesmo assim não há intervenção do estado para que promova uma educação de respeito e valorização aos homossexuais, sendo assim um povo que ainda vive a margem da sociedade e que ainda lutam por direitos que há tempos já deveriam ter sido conquistados, mas a população brasileira, principalmente os que detêm de poder em nosso país, são pessoas

preconceituosas e muitas das vezes não promovem políticas públicas educacionais para amparar a comunidade.

As consequências deste preconceito e do silenciamento no tocante aos textos literários de temática homoafetiva contribui para que o Brasil se torne um país violento, mesmo atrelando a LGBTFobia à Lei de Racismo (716/89) que prevê crimes de discriminação ou preconceito por “raça, cor, etnia, religião e procedência nacional”. A prática da lei contempla atos de “discriminação por orientação sexual e identidade de gênero”. Por isso, ainda que usado o termo de homofobia para definir essa lei, todas as outras pessoas LGBTQIAPN+ são contempladas.

Os dados do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ mostram e comprovam que em 2022 houve 273 mortes contra esse público, sendo 228 assassinatos, 30 suicídios e 15 outras causas.

Desse modo, se faz cada vez mais necessário a intervenção por meio de ações educativas para que o alto índice de preconceito possa se extinguir. Nesse sentido, a escola, bem como os documentos oficiais no tangente educacional, tem sim um grande poder para desfazer esses atos violentos e homofóbicos.

Destarte, o trabalho atrelado a leitura de obras que abordam essa temática é fundamental para se constituir pensamentos e atitudes mais respeitosas desde a infância, o que posteriormente se refletirá também na vida adulta, pois é sabido que a educação obtida quando criança, é um dos métodos que influenciará no seu agir enquanto cidadão responsável e integrante da sociedade vigente. Assim, o que lhe for ensinado durante sua aprendizagem será essencial no seu desenvolvimento consciente e educativo, tornando-o um ser humano consciente e de tal modo que respeita as mais variadas demandas sociais, seja no tocante de orientação sexual, religioso, de raça, gênero entre outros. Pois saberá que o respeito é o que move a boa convivência entre as pessoas.

Mediante o exposto, percebe-se também que as obras analisadas anteriormente tratam do tema da homoafetividade de modo claro e eficiente, sendo de fácil compreensão para os demais. Então, temática sobre o respeito e combate a qualquer tipo de preconceito são abordados, se fazendo importante para a não aceitação e repulsão a todo ato que discrimine e tente diminuir as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rafael Do Nascimento. **A ilustração da literatura infanto-juvenil nos parâmetros curriculares nacionais**. Anais VII ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45242> Acesso em: 02/02/2023 14:43.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense : para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1ª ed ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BAMBERG, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo, Cutrix; Brasília, INL, 1977. 118 p.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Rayla Do Nascimento. **Literatura lgbt para crianças: analisando a sua inclusão no currículo como uma ferramenta pedagógica**. Anais XII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18531>. Acesso em: 29/09/2022.
- COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. **Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre as abordagens dos PCN e a representação ficcional /** Lúcia de Lourdes Monteiro Costa – 2011. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2442>. Acesso em: 05 de out de 2022.
- IPIRANGA, S. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola**. Revista de Letras, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019.
- JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva; OMENA, Lucas Henrique de; SANTOS, Dafhine Alves Silva. **O trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Entre as práticas docentes e a BNCC**. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, v. 9 n. 2 (2021): A (trans)formação de educadores de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: experiências vivenciadas, práticas (des)construídas e saberes (re)feitos, p. 89-107, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/4966/3903>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

MENDONÇA, Gabriela Alves Brandão de. **Importância da literatura contemporânea de temática LGBT para a educação**. 2018. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, M. DO S.. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, p. 325–345, 2010.

SANTOS, Danilo Tavares dos. **A análise linguística no ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano: uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense**. 2021. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA, C. C. do N.; SILVA, S. C. do N.; MOURA, J. F. de. MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz(MA), p. 5–18, 2020. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, E. P. da. **A literatura no ensino fundamental na base nacional comum curricular: uma reflexão crítica / Literature in fundamental education in the curricular common national base: a critical reflection**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 22027–22043, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-336. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/4158>. Acesso em: 13 oct. 2022.

_____. **Qual a Importância da Literatura Infanto-Juvenil na Formação de um Leitor Crítico**/ Edileusa Aparecida da Silva. – Guarantã do Norte, 2017.

STRIQUER, M. dos S. D. **A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa**. *The ESpecialist*, [S. l.], v. 40, n. 1, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i1a3. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35562>. Acesso em: 8 jun. 2023.

VALENTIN, Leandro Henrique Aparecido. **Representações da homossexualidade nos romances O Ateneu, de Raul Pompéia, e O cortiço, de Aluísio Azevedo**. Rascunhos Culturais, Coxim-MS, v. 4, n. 8, p. 179-200, jul./dez. 2013.