

REORIENTAÇÕES DECOLONIAIS E TRANSVIADAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE

Victor Santiago*

 <https://orcid.org/0000-0001-6676-4212>

Como citar este artigo: SANTIAGO, V. Reorientações decoloniais e transviadas para o ensino de literatura na universidade. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO17302>.

Submissão: 29 de julho de 2024. **Aceite:** 9 de outubro de 2024.

Resumo: Neste artigo, reflito sobre minhas práticas de leitura e letramento literário nos cursos de licenciatura em Letras da Ufac, utilizando abordagens decoloniais e reorientações transviadas. Argumento que a literatura, quando abordada criticamente e de forma inclusiva, tem um potencial epistemologicamente transformador. Meu objetivo é mostrar como essas práticas podem formar leitores mais críticos e conscientes das opressões e resistências nas narrativas literárias, além de influenciar futuros professores a adotar uma praxiologia decolonial e transviada.

Palavras-chave: Letramento literário. Decolonialidade. Estudos transviados. Práticas de leitura. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

■ **D**e acordo com o professor de literatura francês Vincent Jouve (2012), os estudos literários enfrentam uma crise em sua delimitação como área de estudos, uma vez que a literatura pode ser erroneamente

* Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, AC, Brasil. E-mail: victor.santiago@ufac.br



Este artigo está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional

incorporada pelos estudos culturais ou dissolvida nos estudos da linguagem. Delimitar os estudos literários envolve também seu inerente relativismo (Jouve, 2012, p. 11), além de disputas e de construções ideológicas.

Logo, se há disputas sobre o valor da literatura em um determinado contexto sócio-histórico, fica evidente que essa valoração, positiva ou negativa, é discursiva, política e culturalmente construída. Então, se o conceito desse objeto é fluido, devemos pensar nos sujeitos que participam dessa construção, cultural e historicamente situada; ou seja, devemos considerar os leitores de um determinado contexto e problematizar o que leem e por que leem. É imprescindível que pensemos em práticas de leitura de modo interseccional, levando em consideração as diferentes relações de poder que moldam identidades e relações com a literatura (cf. Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2016).

No que tange ao ensino, especialmente ao ensino de literatura, entender a literatura e, consequentemente, a formação do leitor de modo interseccional tornou-se um grande desafio para professores dos ensinos básico e superior. Como afirma a professora Regina Zilberman (2012, p. 20), “o caráter social da leitura possui contradições interiores que dificultam a implementação de práticas de leitura continuadas, visando à sua democratização”.

Nas últimas décadas, o campo das humanidades tem assistido a um crescente e urgente movimento de crítica e reorientação (Ahmed, 2006; Borba, 2020) das práticas pedagógicas (Luhmann, 2009; Rodriguez, 2009; Freire, 2021; hooks, 2017), impulsionado pelas teorias decoloniais (Lugones, 2008; Mignolo; Walsh, 2018; Rea, 2020; Barbosa, 2024), pelos estudos *queer/transviados* (Sedgwick, 1990; Butler, 2017; Louro, 2018; Bento, 2017; Nascimento, 2021; Borba, 2020; Bezerra, 2023) e pela interseccionalidade proposta pelo feminismo negro (Collins, 2000; Collins; Bilge, 2016). Essas abordagens buscam desarticular as hierarquias de poder que permeiam os discursos acadêmicos, promovendo a inclusão de perspectivas plurais e dissidentes que contribuem para práticas críticas de leitura literária, especialmente aquelas relacionadas às questões de gênero, sexualidade, raça e etnia. Como elucida Magda Soares (2008, local. 343), entendendo a leitura como bem simbólico cultural, “é necessária a equitativa distribuição da leitura para uma plena democracia cultural”. Portanto, como professores e agentes de letramento (Kleiman, 2006), como democratizar a leitura? Quais são as implicações de tal democratização?

Neste texto, proponho, como professor universitário, uma reflexão sobre minhas práticas de leitura e ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Acre (Ufac), à luz de (re)orientações decoloniais e transviadas (tradução cultural de *queer*¹ no Brasil) para práticas de leitura que mobilizo em aulas. O objetivo é levantar questionamentos e refletir como essas práticas podem contribuir para a formação de leitores mais críticos e conscientes das múltiplas dimensões de opressão e resistência presentes nas narrativas literárias, o que pode contribuir também para práticas docentes decoloniais e *queer/transviadas* futuras de professores em formação (hooks, 2017; Freire, 2021; Barbosa, 2024).

Essas reflexões não partem de uma visão idealizada e monolítica sobre o ensino de literatura. Pelo contrário, busca-se pensar em como podemos desmantelar as engrenagens de uma perspectiva binária de ensino, que privilegia

¹ Ver Bento (2017). Como veremos mais adiante, Bento sugere utilizar estudos transviados no Brasil, em vez de estudos *queer*, a fim de tornar essa ideia mais inteligível e acessível. Ver também Borba (2020).

certos autores e obras, enquanto marginaliza e demoniza outros: “A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças” (Soares, 2008, local. 334). Em outras palavras, essa perspectiva de ensino não se constrói criando oposições, mas sim trazendo à luz debates invisibilizados, a fim de mostrar que verdades são relativas e socialmente construídas. Existem outras cosmopercepções² e modos de ler o mundo, fora de um *modus operandi* binário ocidental.

Esta é uma pesquisa (auto)etnográfica (cf. Street, 2014; Kleiman, 2010), pois objetiva-se apresentar considerações e inquietações sobre uma prática docente de modo situado, na tentativa de compreender melhor determinadas ações em sala de aula, a fim de repensar sequências didáticas (Kleiman, 2010; Barbosa, 2024) acerca de temáticas sensíveis e, muitas vezes, polêmicas.

Adota-se, metodologicamente, a primeira pessoa do singular neste artigo, já em um movimento decolonial/transviado, partindo de percepções de uma prática profissional como professor de literatura universitário e pesquisador nas áreas dos estudos literários em intersecção com os debates de raça, classe, gênero e sexualidade. Além disso, sou um homem branco cisgênero e abertamente homossexual, de origem favelada, e não vejo problema em permitir que meus alunos tenham acesso a essas informações, pois não acredito que seja possível deixar do lado de fora da sala de aula as identidades que afirmo ter. Nós, professores, precisamos humanizar nossas práticas, como intelectuais que unem mente, corpo e espírito, sem reforçar a separação dualista entre hábitos profissionais e práticas de vida (hooks, 2017).

PRÁXIS DECOLONIAL E TRANSVIADA: REFLEXÕES E REORIENTAÇÕES

Conforme argumenta a crítica Sarah Ahmed (2006) em *Queer phenomenology*, o mundo está organizado de maneira a favorecer certas direções que se tornam naturalmente familiares. Nossos corpos, moldados pela cultura e pelo espaço geográfico, tendem a seguir direções ontológicas e epistemológicas predefinidas. Porém, ao nos mantermos em linhas “retas”, acabamos ignorando a possibilidade de explorar caminhos *queer*, ou seja, caminhos tortuosos, nômades, sem ponto de chegada³.

Não sabemos o que acontece quando seguimos esse caminho e nos permitimos viver de acordo com ele. Se somos arrastados para fora, não sabemos aonde a força do puxão pode nos levar. Não sabemos o que significa seguir o privilégio de seguir direção inesperada que nos dá a chance de uma nova direção e até mesmo a oportunidade de viver novamente⁴ (Ahmed, 2006, p. 18, tradução nossa).

2 De acordo com Susana de Castro (2020), o conceito de “cosmovisão” é de origem alemã, que se refere a uma ideia de percepção global de mundo, sendo, assim, um termo eurocêntrico. A autora, a partir do pensamento da pesquisadora nigeriana Oyérónki Oyéwùmí, sugere que utilizemos “cosmopercepção” para falar de culturas que não são orientalmente orientadas.

3 Utilizo a palavra *queer* no sentido de “tortuoso” de modo afirmativo, ao contrário de sua origem. Esta palavra tem uma relação etimológica com a palavra “tortura”. Ambas são derivadas do verbo latino *torquere*, que originou os verbos *to distort* (distorcer) e *to torque* (torcer). Ver Louro (2020) e Butler (1993).

4 “[W]e don’t know what happens when we reach such a line and let ourselves live by holding on. If we are pulled out, we don’t know where the force of the pull might take us. We don’t know what it means to follow the gift of the unexpected line that gives us the chance for a new direction and even a chance to live again”.

No contexto brasileiro, no campo dos estudos linguísticos, o linguista aplicando Rodrigo Borba (2020) também reflete sobre a fenomenologia do termo *queer* a partir da ideia de desorientação. Para ele, a abordagem *queer* contribui para um processo de desconfiança daquilo que à primeira vista produz aspectos de normalidade e inteligibilidade. Assim, “uma perspectiva *queer* implica perturbar a ordem natural das coisas e desorientar sentidos e práticas excludentes” (Borba, 2020, p. 13).

Seguindo as reorientações e reflexões de Ahmed e Borba, visando repensar sentidos estáveis e retrair rotas, proponho pensar em (re)orientações e desorientações pedagógicas para as práticas de leitura e de letramentos de reexistência (Souza, 2011; Amorim *et al.*, 2022) na universidade, a fim de explorar e construir outros caminhos epistemológicos e cosmopercepções. Como enfatiza a professora Guacira Lopes Louro (2020, local. 169), as instituições de ensino ainda são alvos da vigilância e do controle em um contexto sócio-histórico e cultural em que se multiplicam não apenas as formas de regulação, mas também as diversas construções não binárias de identidade. Desse modo, desorientar e reorientar nossas práticas, desafiando embates ideológicos que defendem uma tal “pureza” do pensamento, é de extrema importância em um país como o Brasil, no qual pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ morrem por crimes de ódio. A proposta assenta-se em dois campos de estudos que não devem operar separadamente: os estudos decoloniais e os estudos *queer/transviados*.

Primeiramente, no que tange aos estudos *queer*, essa área continua a evoluir, englobando uma ampla gama de questões relacionadas à identidade, à intersecionalidade e às políticas de inclusão, oferecendo ferramentas teóricas para desafiar as normas e promover a diversidade e a igualdade. Como afirma Louro (2020, local. 179), “os teóricos e teóricas *queer* fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas”. Desse modo, seguindo a proposição de Louro, tal como as proposições teóricas de Ahmed e Borba, devemos pensar em *queer* para além de uma identidade, pois trata-se também de uma práxis, a qual se pode aplicar à prática docente. Estudiosos e professores/as *queer* podem empreender mudanças epistemológicas efetivas na sala de aula.

Além disso, é basilar chamar a atenção para o uso do signo *queer*, uma palavra de origem latina, que deriva do prefixo protoindo-europeu *-terkw*, dando origem ao verbo latino *torquere* (torcer, fazer girar), que foi incorporada pelos falantes de língua inglesa e do português brasileiro para se referir a sujeitos cujas identidades de gênero são lidas como dissidentes e marginalizadas (Butler, 1993; Louro, 2020; Borba, 2020).

A socióloga brasileira Berenice Bento (2017), contudo, sugere uma tradução cultural para o referido signo, pois *queer* pode ser ininteligível para alguns grupos no contexto brasileiro, impedindo que haja disputas discursivo-ideológicas e contribuindo para a manutenção de regimes fechados de poder e opressão. Partindo dessa crítica, Bento (2017, p. 249) sugere que usemos a expressão “estudos/ativismo transviados”, a fim de gerar debates inteligíveis em nosso contexto de atuação. A pesquisadora, porém, alerta para o perigo de se pensar de forma hegemônica em “identidades transviadas”, já que os estudos transviados/*queer* ainda têm dificuldades de se consolidar, principalmente no que tange à dificuldade que a academia tem de compreender a inter-relacionalidade que deve haver entre academia e movimentos sociais (Bento, 2017, p. 250), ou seja,

entre a academia e o que acontece fora dela. Ao comentar sobre a proposta de Bento, o linguista aplicado brasileiro Fábio Bezerra (2023, p. 54, grifo do autor) diz “que a escolha pode causar estranhamento e desconforto, mas, confesso, nada mais *transviado* que acolher a estranheza para ressignificar a vida (acadêmica)”.

Ademais, é mister ressaltar que os interesses de pesquisa de teóricos transviados não estão apartados das questões de raça, classe e outros marcadores sociais. Tendo em mente que a colonialidade tem a ver com “processos e aparelhos sociopolíticos, econômicos e epistemológicos que mantêm certos países em lugar de dominação hegemônica” (Bezerra, 2023, p. 43), não há como negar que gênero e sexualidade fazem parte desses construtos culturais situados que operam em intersecção com formações sociais de raça e classe (Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2016; Bezerra, 2023).

Portanto, penso minha prática docente em termos não apenas transviados, mas também decoloniais, sem qualquer tipo de hierarquização, posto que eles operam com a mesma complexidade no sentido de propor reorientações para contextos sociopolíticos, culturais e econômicos. A interseccionalidade, assim, contribui para analisar a maneira como as relações de poder estão interconectadas e se constroem mutuamente. Raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, etnia, nacionalidade, religião e idade são categorias usadas para analisar divisões sociais significativas. Entretanto, essas categorias obtêm seus significados a partir das relações de poder associadas ao racismo, sexism, heterossexismo e à exploração de classe (Collins; Bilge, 2016, p. 7).

De acordo com os pensadores decoloniais Walter D. Mignolo e Catherine E. Walsh (2018, p. 4), se a colonialidade constitui-se a partir da lógica de modernidade, a práxis decolonial visa desfazer essa lógica de opressão disfarçada de progresso e propor novos modos de pensar, agir e viver. Os autores explicam que dicotomicamente a perspectiva decolonial só se faz necessária porque existe um horizonte colonial. Por isso, é importante entender modernidade e colonialidade como construtos que não operam separadamente. Entender esse funcionamento contraria a binariedade do próprio sistema que defende a modernidade e o progresso como avessos ao histórico colonial. A decolonialidade surge, então, como resposta a esses impasses epistemológicos e ontológicos, que pode ser entendida como um novo paradigma ou modelo de pensamento crítico que põe em xeque a falsa essencialidade e transparência dos regimes de saber e conhecer (Mignolo; Walsh, 2018, p. 5). Além disso, os críticos ressaltam que desvelar o funcionamento do par modernidade/colonialidade implica compreender que a teoria não está alheia à prática, e vice-versa. Ser criticamente decolonial é partir do pressuposto de que a prática será efetiva se houver aspectos teórico-metodológicos e analíticos envolvidos, e de que a teoria será ética e politicamente engajada se houver reflexão a partir de práticas sociais situadas (Mignolo; Walsh, 2018, p. 7). Portanto, a quebra da lógica binária colonial começa com a desobediência epistêmica, colocando sob subjugado a ideia de que ideias, conceitos e práticas se dão apenas em oposição. Assim, a práxis decolonial começa quando teoria e prática se confundem.

Os estudos transviados, do mesmo modo, operam na mesma direção. Como defende a teórica transviada Susanne Luhmann (2009, p. 123), os estudos transviados objetivam desmantelar o arranjo social dicotômico que posiciona a hetero-cisnORMATIVIDADE como a única possibilidade inteligível, em oposição à

homotransexualidade e outras expressões de identidades de gênero. Dessa maneira, uma práxis transviada visa não apenas advogar pela não essencialidade dos construtos de gênero e sexualidade, mas também problematizar a inter-relacionalidade entre pares opostos, ou seja, objetiva-se desmantelar a lógica da oposição e mostrar que há outras formas de funcionamento, não apenas de representatividade, para além de um pensamento que se apresenta apenas como um espelho invertido.

Logo, advogo neste artigo por uma reorientação da práxis docente, partindo de perspectivas decoloniais e transviadas. Contrariando as expectativas de que os estudos transviados e decoloniais operam individualmente, ou que há apenas alguns pontos de intersecção, penso no par decolonial/transviado de modo indissolúvel. Os regimes de poder se constroem mutuamente, logo não podem ser pensados independentemente, embora haja particularidades que se apliquem a um ou a outro conceito. Tanto a perspectiva decolonial quanto a transviada visam estabelecer inteligibilidades não apenas para identidades socialmente construídas, mas principalmente para a lógica de funcionamento delas. Apontar como essa máquina funciona possibilita reorientar e reformular as rotas do nosso pensamento, destruindo a lógica de causa e efeito deveras linear do maquinário epistemológico binário do Ocidente. Os estudos transviados e decoloniais estariam alinhados com o que diz Luhmann (2009, p. 128) acerca das interrupções dos modos de produção de identidade, fora de operações binárias que apenas produzem identidades a partir de seu completo oposto complementar. Podemos pensar, então, em uma crítica transviada racializada e decolonial, como sugere Caterina Rea (2020), entendendo que essa práxis se caracteriza por entender que os sistemas de opressão operam diferentemente entre pessoas não brancas e sexualmente dissidentes e pessoas LGBTs brancas euro-americanas de classe média (Rea, 2020). Em outras palavras, a crítica sugere pensar os estudos transviados geopoliticamente localizados, pensando sobre as dinâmicas e especificidades do Sul Global.

Como já enfatizou a feminista decolonial argentina María Lugones (2008), acerca da intersecção de marcadores sociais que moldam as relações sociais, políticas e econômicas, perpetuando a dominação e a exploração das populações colonizadas, o colonialismo continua a influenciar as relações sociais em várias camadas de opressão. O feminismo decolonial de Lugones (2008) é uma abordagem crítica que examina a inter-relação entre colonialismo, raça, gênero e sexualidade. A filósofa propõe uma análise que desafia as narrativas tradicionais do feminismo ocidental, que, muitas vezes, ignoram as experiências das mulheres não brancas e do Sul Global (Lugones, 2008). Segundo Butler (2024, p. 229, grifo da autora), a partir do pensamento de Lugones,

A crítica às normas brancas de masculino e feminino impostas violentamente durante o escravismo e em sua longa vida após a morte, bem como a imposição colonial do binarismo de gênero, implica que o que é imposto pelas potências coloniais e racistas e por seus representantes coloniais é o binarismo de gênero, não o seu contrário.

Portanto, é imprescindível que pensemos em nossas práticas de modo não binário, transviado e decolonial, indissociavelmente. Porém, no campo da educação, há desafios. Como pensar em uma pedagogia criticamente transviada e

decolonial, com uma proliferação de novas identificações? No que diz respeito especificamente à pedagogia crítica (Freire, 2001, 2021; hooks, 2017), propõe, então, uma reflexão sobre práticas docentes transviada e decolonialmente orientadas.

Como nos faz refletir o crítico Nelson Rodriguez (2009, p. 150), poucos professores, representando na sala de aula as expectativas ideológicas das instituições para as quais trabalham, assumem a responsabilidade ética pelas consequências de suas práticas docentes, a fim de expandir e democratizar o que ensinam. O autor propõe uma práxis transviada, possibilitando que professores se engajem e reconstruam seus currículos no dia a dia da sala de aula.

Mesmo que a escola/universidade disponibilize cursos e ementas bastante limitados, o docente pode interferir criticamente e propor debates profícuos em aula. Ademais, mesmo quando as temáticas de gênero e raça não fazem parte de ementas de disciplinas obrigatórias, podemos e devemos abordar essas temáticas em quaisquer disciplinas. Como é o caso dos planos pedagógicos dos cursos que ministro, que relegam essas temáticas às disciplinas optativas e que raramente são escolhidas pelos alunos, sempre incluo autores que representem e incitem a diversidade. Por exemplo, as ementas dos cursos de literatura de Letras-Inglês da Ufac propõem que a literatura inglesa deva ser, de algum modo, ensinada de forma neutra, posto que a literatura inglesa é tratada de forma completamente generalista no plano pedagógico curricular – PPC (Universidade Federal do Acre, 2019). Apesar de esse PPC ter a intenção de ser decolonial, como defendido em sua apresentação e seus objetivos, seu teor e sua organização são bastante tradicionais. À guisa de exemplo, observemos a seguinte ementa aplicada a todas as disciplinas obrigatórias de literatura inglesa: “seleção temática e estudo de autores e contextos de produção de textos do domínio discursivo literário: estética literária. Questões de estilística. Oralidade e escrita na literatura: música e artes visuais” (Universidade Federal do Acre, 2019, p. 66). Trata-se de uma ementa bastante generalista e ampla, que estabelece uma conexão muito vaga com outras artes. Contudo, há uma disciplina obrigatória que aborda literaturas pós-coloniais de língua inglesa. Apesar disso, trata-se de um curso temático que estabelece uma imagem de exceção e exotismo, principalmente se compararmos com a ementa universalista já mencionada.

Beneficiando-me dos problemas de um projeto pedagógico como esse, que trata os estudos literários de modo deveras estrutural, negando as pulsantes perspectivas contemporâneas, incluo em meus cursos, de modo não exotizado, obras de autores e autoras negros, indígenas e LGBTQIAPN+, e trabalho na desestruturação de obras tidas como canônicas. Vale ressaltar, contudo, que não se trata apenas de transmissão de conhecimento e escolhas bibliográficas, mas sim de uma prática agentiva de questionamento e (des)construção do saber (incluindo questionar o próprio currículo que guia nossos estudos), juntamente com os discentes, contribuindo para a transformação de uma “pedagogia cultural”, que impõe padrões asfixiantes de comportamento (Rodriguez, 2009).

A reflexão de Rodriguez se aproxima das proposições da linguista aplicada brasileira Bruna Carolini Barbosa (2024, p. 23), que entende a práxis decolonial na sala de aula em sua dimensão inquestionavelmente prática. A “praxiologia decolonial” (Barbosa, 2024, p. 24) na educação não desconsidera as subjetividades dos sujeitos, pois esse fazer não está desvinculado de sua teoria, e vice-versa. Do mesmo modo, como observa também Walsh (2018, p. 17), a

decolonialidade não denota condições fixas e lineares, senão visa deslocar a racionalidade ocidental como a única capturável. Advogamos, assim, pelo desmantelamento das formas unívocas do saber e conhecer (Walsh, 2018, p. 28).

Em suma, reorientações decoloniais e transviadas são consideradas aqui indissociavelmente e têm “orientado” minhas práticas docentes principalmente no que tange às leituras que proponho às minhas turmas de literatura em cursos de licenciatura em Letras. A seguir, apresento algumas reflexões acerca do meu fazer pedagógico e das práticas de leitura que medeio.

LETRAMENTO LITERÁRIO DE REEXISTÊNCIA: REFLEXÕES DECOLONIAIS E TRANSVIADAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

De acordo com Amorim *et al.* (2022, p. 16), a literatura está presente em diferentes espaços sociais e se desdobra “em múltiplas linguagens multisemióticas”, desafiando pesquisadores a pensar e repensar as múltiplas significações que a literatura adquire em uma sociedade cada vez mais multiletrada. Desse modo, não se pode ignorar a importância dos estudos literários e de seu respectivo ensino atualmente, sobretudo em consonância com perspectivas que visem contrariar a literatura como pertencente exclusivamente a uma elite intelectual. Esse seria um modo bem reducionista de falar de literatura, mas ainda é algo recorrente. Com frequência, meus alunos e minhas alunas, professores/as em formação, dizem que acham as aulas de literatura bastante difíceis, tanto pelo conteúdo, que consideram “muito longe de suas realidades”, quanto pela quantidade de leitura.

Além disso, com bastante frequência, os discentes me dizem que não conseguem ver a relevância de lerem algumas obras na universidade, pois elas raramente serão utilizadas em suas práticas docentes. Segundo Regina Zilberman (2012, p. 253), os cursos de Letras experimentam alguns riscos concernentes ao entendimento de que a formação de professores deve ser pragmática, ou seja, “aprende-se o que vai ser ensinado, o horizonte do conhecimento [limita-se] à esfera aplicada”. Contudo, esse ponto de vista contraria o próprio conceito de literatura como bem simbólico cultural (Soares, 2008) que deve ser difundido e democratizado. Afinal, não se lê apenas o que será ensinado no futuro. A leitura literária permite a formação do espírito crítico e também que questionemos verdades estanques e unívocas (Soares, 2008; Jouve, 2012) dos próprios docentes. Essa democratização e a expansão do saber não são exclusividades dos estudos literários, mas a leitura literária possibilita a quebra de barreiras espaciais e temporais, mostrando que há outros tempos e espaços fora de nossas bolhas sociais e culturais (Soares, 2008, local. 334).

Os meus desafios como docente, então, em uma primeira camada de reflexão, estão relacionados a despertar o gosto pela leitura em meus alunos, além de enfatizar a importância da literatura para a formação docente. Alinho as minhas expectativas docentes com as palavras de Paulo Freire (2001), quando ele diz que o professor/ensinante tem uma responsabilidade ética e política no processo de ensino-aprendizagem e que não são apenas os ensinandos que aprendem de forma passiva. Para Freire (2001, p. 259), “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensando”. Assim, tendo consciência de

minha responsabilidade profissional, coloco-me à disposição para sempre reorientar a minha prática, sempre pondo sob escrutínio as minhas escolhas bibliográficas e criando sequências didáticas que permitam que meus alunos leiam o mundo de forma não mecanizada, mas sim de forma crítica, agentiva e politicamente transgressiva (Freire, 2001, 2021; hooks, 2017).

De acordo com Ângela B. Kleiman (2006), pode-se pensar sobre a atuação docente a partir de duas identidades profissionais: professor e agente de letramento. Para a linguista aplicada, a representação do professor é normalmente associada à de mediador, cujos sentidos originais, relativos à mediação semiótica proposta por Vygotsky, o senso comum apagou. Agora, vê-se o mediador como aquele que medeia a interação entre autor e leitor, propondo debates sobre significados e interpretações (Kleiman, 2006, p, 414). Já o agente de letramento “se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (Kleiman, 2006, p. 414).

Desse modo, mesmo sendo o líder do meu grupo de aprendizes, entendo que sou agente de letramento entre muitos outros agentes de letramento, os meus alunos. Concordo com Kleiman quando ela diz que a formação de uma identidade leitora e a resistência às ideologias que categorizam os indivíduos como inferiores devido à sua origem social e à limitada escolaridade formal são fatores essenciais para atuar como agente social transformador, agindo como sujeito político integrante de uma coletividade empenhada em promover mudanças.

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajará em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir (Kleiman, 2006, p. 422).

Acredito, portanto, que não tenho o poder de fazer minhas turmas gostarem mais de ler ou adquirirem hábitos de leitura, embora esses resultados estejam implicados no processo. Como agente de letramento, contribuindo para a formação de futuros professores de línguas e literaturas, posso mobilizar outros atores sociais e criar contextos nos quais possamos construir novos modos de pensar, além de colocar em xeque, por exemplo, regimes discursivos de opressão de raça e gênero (Butler, 2017, 2024; Nascimento, 2021).

Com frequência, levo para as minhas aulas questionamentos sobre o ensino e coloco a minha própria prática como material de análise. Pergunto: para nós, professores em formação, qual a importância de ler esta obra? Mesmo que as escolas nas quais trabalhamos não permitam que debatamos obras/textos que abertamente problematizem questões de raça e gênero, como esse repertório de leitura pode contribuir para a nossa prática docente? Às vezes, relato algumas experiências profissionais que tive e afirmo que não é nada fácil lutar contra as ideologias excluientes de muitas instituições. Contudo, sempre digo que devemos ser críticos e transgressivos (cf. hooks, 2017), e lutar por uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (Freire, 2021, p. 43). Assim, ser criticamente transgressivo, decolonial e transviado, como um agente de letramento, é entender que o conhecimento está em constante mudança e que nossa práxis, para

ser libertadora, não deve se descolar da teoria (Freire, 2001; Walsh, 2018; Bezerra, 2023; Barbosa, 2024), além de ter em mente que o fazer docente lida com a transitoriedade do pensamento. Em outras palavras, uma práxis libertadora já é uma forma de subverter e desconfigurar um sistema educacional com bases coloniais heteronormativas asfixiantes. Segundo Barbosa (2024, p. 32), projetos de letramento decoloniais (e transviados, devo acrescentar) em cursos de Letras viabilizam dirimir a lacuna que pode haver entre a formação inicial e atuação profissional dos docentes, pois professores em formação poderão desenvolver suas práticas futuramente. Ou seja, essas práticas possibilitam que professores e alunos se (re)posicionem em relação aos sistemas de opressão que são entendidos como imutáveis em nossa sociedade (Kleiman, 2006, p. 423).

Essa forma de entender a prática docente a partir dos letramentos, situando-nos profissionalmente como agentes de letramento (Kleiman, 2006), tem suas bases nas conceituações do professor inglês Brian V. Street (2014). Street é um dos principais teóricos no campo dos estudos de letramento, e suas ideias revolucionaram a forma como compreendemos a leitura e a escrita em contextos sociais, os quais incluem os contextos de sala de aula.

Ele argumenta que o letramento não é apenas uma habilidade técnica de decodificação de textos, mas uma prática social, enfatizando que a leitura e a escrita estão sempre inseridas em contextos culturais, sociais e históricos específicos. Ele distingue entre dois modelos de letramento: o “modelo autônomo”, que vê o letramento como uma habilidade neutra e universal, que serve a uma ideia de progresso que ignora as implicações sociais e culturais; já o “modelo ideológico” considera o letramento como uma prática social e culturalmente situada, influenciada por relações de poder e ideologias (Street, 2014, p. 43). Além disso, as práticas de letramento estão intimamente ligadas à construção de identidades culturais, sociais e individuais, e o letramento pode ser uma forma de afirmar ou negociar essas identidades. Para práticas de letramento que não se restringem apenas ao contexto escolar, Street (2014) defende o uso de métodos etnográficos (método aplicado a este trabalho), sugerindo que os pesquisadores observem as práticas de letramento das comunidades e participem delas para que possam compreender melhor seus significados e usos.

Tendo em mente o que Street (2014) entende por “modelo ideológico” de letramento, fica mais evidente para mim a responsabilidade que temos como formadores e agentes de letramento. Sendo as práticas de letramento cultural e socialmente situadas, as obras que nós, professores e professoras, escolhemos para os nossos cursos mudam completamente o rumo dos debates. Como assevera Kleiman (2007, p. 17), o papel dos docentes nessas práticas sociais tem implicações éticas e políticas, pois podemos decidir o que será lido e o que será excluído dos nossos planos de curso. Para mim, surgem algumas questões no que tange às minhas aulas nas licenciaturas em Letras da Ufac, com foco em questões de raça, gênero e sexualidade.

Primeiramente, devemos compreender que as questões de gênero e sexualidade, em intersecção com marcadores de raça, não pertencem apenas ao âmbito pessoal e privado, mas são social e politicamente “aprendidas” e construídas ao longo de toda a vida (Louro, 2018). Portanto, escolher obras com temáticas LGBTQIAPN+, negras e indígenas é fundamental para um debate profícuo em uma sala de aula com professores em formação, que irão lidar com a diversidade em suas práticas docentes. Como exemplo, trabalhei com duas de minhas

turmas o romance *O parque das irmãs magníficas*, da escritora travesti argentina Camila Sosa Villada (2021), para elucidar questões urgentes sobre o transfeminismo (Nascimento, 2021) a partir da jornada de Camila, uma menina transexual de Córdoba, na Argentina. Além disso, vale mencionar o romance *Things fall apart*, do escritor nigeriano Chinua Achebe (2017), que utilizei com alunos/as de uma turma de literatura pós-colonial em língua inglesa. Essa obra clássica da literatura africana oferece um retrato detalhado e multifacetado da vida em uma aldeia *igbo* na Nigéria no final do século XIX e que foi violentamente tomada pelos colonizadores ingleses. Em suma, trago esses dois exemplos de leituras propostas por mim para expandir e desenvolver o senso crítico de meus alunos, proporcionando-lhes contato com outras culturas e suas cosmopercepções, sempre estabelecendo paralelos acerca da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2016). Mesmo que não tenham a oportunidade de usar em suas aulas as mesmas obras que leram durante a graduação, esse processo os ajudará a compreender as dinâmicas sociais e políticas de gênero e sexualidade. A partir do que diz Louro (2018, p. 8), acredito que meus alunos precisam compreender que a racialidade e “a sexualidade envolve[m] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, processos fundamentalmente culturais e plurais”. Nesse processo, é importante dizer, todos os agentes de letramento terão a oportunidade de refletir sobre suas identidades generificadas e racializadas (cf. Butler, 2024).

No que diz respeito a possíveis atritos em sala de aula, acredito que devemos acolher momentos tensos, pois podem gerar boas reflexões sob uma perspectiva de prática crítica. Já tive um aluno que frontalmente discordou das minhas abordagens e fez comentários transfóbicos durante uma aula em que discutíamos o filme *Tudo sobre minha mãe* (1999), de Pedro Almodóvar. Ele também fez comentários racistas ao leremos o texto de uma professora negra sobre letramento racial-crítico, além de comentários nazifascistas durante uma aula sobre Paulo Freire. A postura desse aluno inflamava os debates. A maioria dos colegas se manifestava contra suas colocações. Esses eventos, contudo, levaram-me a refletir sobre futuros grupos. Nesses casos, apenas um aluno se opunha às dinâmicas propostas, insinuando que minha aula tinha o objetivo de inculcar certas ideologias na turma, enquanto muitos outros se engajaram na atividade. Todavia, esse quadro pode se inverter em algum momento. O que fazer caso boa parte da turma rejeite a sua proposta pedagógica?

A prática docente permite a liberdade para explorar novas ideias, mas existem obstáculos tanto nas mentes de professores e alunos quanto na estrutura das instituições de ensino (Britzman, 2018). Essa prática também pressupõe trabalhar com o óbvio que não deve ser mencionado, com uma espécie de “armário” (Sedgwick, 1990), visto que, apesar de o gênero e a sexualidade comporem parte de nossas construções como sujeitos em sociedade, ainda é um assunto tabu e demonizado em muitos contextos, sobrepondo até mesmo questões ambientais, sociais e culturais urgentes. Como questiona Butler (2024, p. 15) em *Quem tem medo de gênero?*, “o medo e o ódio inundaram a paisagem na qual o pensamento crítico deveria estar florescendo”. Além de tabu, então, gênero e sexualidade são comumente pensados como signos estáveis e universais, embora se admita que significados passem por ajustes (Britzman, 2018, p. 85). A partir dessa compreensão de sexualidade, como chama a atenção a psicanalista e teórica transviada Deborah Britzman (2018), gênero e sexualidade deveriam

ser abordados no contexto escolar de modo dessexuado, visto que, quando a educação coloca sua mão na sexualidade, a linguagem da sexualidade torna-se uma “linguagem didática” e, portanto, “dessexuada”, sem o peso do tabu social. Seria atribuição do docente desmistificar e criar inteligibilidades para a sexualidade, desconstruindo os “perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como ininteligíveis” (Britzman, 2018, p. 88).

É deveras importante ter em mente que a instabilidade faz parte da prática docente. Nós, professores e professoras, não temos apenas que lidar com essas disputas ideológicas em sala de aula, senão compreender também que “a sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam” (Britzman, 2018, p. 90). Desse modo, o primeiro passo para educadores é saber lidar com as surpresas do conhecimento e pensar a sexualidade fora do âmbito unicamente relacionado a práticas sexuais. Como nos alerta bell hooks (2018):

Dado que tal pedagogia crítica busca transformar consciências, dotar as estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente, ela deve em alguma medida confiar na presença do erótico na sala de aula como uma contribuição ao processo de aprendizagem.

O que hooks (2018) entende por erótico é a paixão e o desejo pela descoberta, pela mutabilidade do conhecimento. Aceitar a presença de *Eros* na sala de aula é permitir que mente e corpo tenham prazer em pensar criticamente, em colaboração com outros sujeitos da aprendizagem. Mas como ter a coragem política para aproximar sexo e educação de modo “erótico” sem sermos lidos como “destruidores” da família?

Como educador, mesmo que consiga promover práticas eróticas de leitura e letramento em nossas salas de aula, devo considerar que o conhecimento pode ser insuficiente (Britzman, 2018). Não basta estarmos abertos para uma pedagogia da possibilidade, mas também estarmos cientes de que o conhecimento não tem um ponto de chegada linear. Defender que os discursos sobre o sexo são construtos sociais implica admitir que não se sabe exatamente o que é o sexo e qual a sua relação com o gênero, em intersecção com marcadores de raça. Além disso, a partir dessas incertezas, deve-se considerar que há “a paixão pela ignorância e por sua incapacidade de teorizar além da hipótese repressiva” (Britzman, 2018, p. 104). Ou seja, os limites do conhecimento têm a ver também com estar satisfeitos com as estruturas que já moldam as nossas formações simbólicas. A ignorância, como sugere Luhmann (2009, p. 127), não é oposto de conhecimento, mas sim o oposto de “querer saber”. Para a teórica transviada, a falta de informação ou ignorância é uma forma de resistência psíquica, um desejo de não saber. Acredito que esse seja o nosso maior desafio, pois propor novos caminhos de leitura implica saber que muitos de nossos alunos não estão dispostos (ou não acreditam que seja possível) a cruzar os limites que já têm. Talvez a prática docente tenha muito mais a ver com a torção do conhecimento, com a abertura de possibilidades. Nunca teremos certeza sobre os caminhos que devemos percorrer, mas podemos (deveríamos?) partir sempre de um lugar de afirmação da vida, pensando na pluralidade de sujeitos e identidades. A instabilidade do conhecimento implica pluralidade e alteridade.

Voltando à questão dos letramentos, foi a partir desses questionamentos como formador de professores que comecei a pensar no conceito de letramento

de reexistência, cunhado pela pesquisadora brasileira Ana Lúcia Silva Souza (2011). Partindo do pressuposto de que as práticas de letramento têm caráter social e são histórica e culturalmente situadas (Kleiman, 2006, 2007, 2010; Street, 2014; Barbosa, 2024),¹ Souza (2011, p. 35) entende que práticas de letramento de resistência apresentam pontos em comum com diversas experiências educativas de grupos do movimento social negro, ao analisar o movimento cultural *hip-hop*. Para a autora, o que há de singular em sua proposta de letramento é o fato de que escolas e professores não são os únicos responsáveis por formar sujeitos. Há outras práticas sociais que engajam e desenvolvem a criticidade dos participantes. Os múltiplos letramentos de resistência “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (Souza, 2011, p. 36). Assim, a noção de reexistência refere-se à capacidade de reexistir com dignidade e agência, mesmo diante das adversidades impostas por sistemas opressores, incluindo as instituições escola e universidade.

No campo do letramento literário de resistência (Amorim *et al.*, 2022), isso se traduz na escolha de obras que dialogam com a alteridade e múltiplas ideologias, especialmente com grupos historicamente subalternizados, questionando as narrativas dominantes e promovendo a inclusão de vozes dissidentes, ampliando o repertório cultural e literário dos estudantes. Se assim quisermos proceder, nosso desafio “dirige-se justamente no sentido de possibilitar a nossos estudantes o domínio da complexidade de discursos” (Amorim *et al.*, 2022, p. 105). Mesmo que haja uma tal “paixão pela ignorância (Britzman, 2018), é imprescindível colocar em xeque a formação discursiva hegemônica de nossos estudantes e dar luz às vozes do Sul Global.

Como professor de literatura e formador de professores, como já mencionei, costumo abordar nas aulas obras que tratem abertamente sobre questões de raça, gênero e sexualidade, assumindo uma postura de agente de letramento de resistência (Kleiman, 2006; Souza, 2011; Amorim *et al.*, 2022). Mesmo quando utilizo autores ditos “canônicos”, questiono com meus alunos os lugares de enunciação e privilégio desses escritores, tal como as peças de William Shakespeare, a partir das quais pude propor debates sobre o lugar e o papel das mulheres nesses dramas.

Portanto, uma práxis decolonial/transviada implica reconhecer e questionar as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam desigualdades e opressões. Isso significa valorizar saberes e perspectivas que foram historicamente subjugados, como as culturas e epistemologias indígenas, africanas e outras tradições marginalizadas. No contexto literário, isso se traduz em escolher obras que refletem a diversidade de experiências e histórias, promovendo um diálogo crítico sobre identidade, resistência e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz Paulo Freire (2001, p. 260) em “Carta de Paulo Freire aos professores”, “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Freire, 2001, p. 260) e, como diz bell

hooks (2018, p. 113), “chamar a atenção para o corpo é trair o legado de represão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente”. Portanto, sou um corpo racializado e generificado em sala de aula. Isso não está alheio à prática docente. Do mesmo modo, essas marcas estão presentes nos corpos do alunado. Nossas aulas não podem ser descorporificadas.

Neste estudo, apresentei uma reflexão acerca de práticas de leitura e letramento literário de resistência (Souza, 2011; Amorim *et al.*, 2022) em cursos de literatura, cujas ementas são bastante generalistas e não propõem debates sobre gênero, sexualidade e diversidade, salvo os casos de disciplinas optativas. A partir de práticas nesses cursos, tecí algumas considerações que me fizeram pensar no que chamo aqui de “reorientações decoloniais e transviadas” para o ensino de literatura. São apresentados breves relatos de experiências e indagações docentes íntimas que ilustram desafios e potencialidades de uma abordagem pedagógica comprometida com a justiça social e a emancipação de subjetividades marginalizadas (cf. Soares, 2008; Zilberman, 2012).

Finalmente, espero ter podido demonstrar que a incorporação de práticas de leitura decoloniais e transviadas no ensino de literatura não só enriquece o repertório teórico e crítico de estudantes e professores em formação continuada, como também pode contribuir para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora. Ou seja, proponho reorientações decoloniais e transviadas (Ahmed, 2006; Bento, 2017; Walsh, 2018) para o ensino de literatura na universidade, o que potencialmente reverberará na educação básica quando esses futuros professores estiverem atuando profissionalmente.

DECOLONIAL AND QUEER REORIENTATIONS FOR TEACHING LITERATURE AT UNIVERSITY

Abstract: In this article, I reflect on my reading practices and literary literacy in the teaching bachelor's degree programs in Letras at Ufac, utilizing decolonial approaches and queer reorientations. When approached critically and inclusively, I argue that literature has an epistemological transformative potential. I aim to demonstrate how these can cultivate more critical readers who are aware of oppressions and resistances in literary narratives, as well as influence future teachers to adopt a decolonial and queer praxis.

Keywords: Literary literacy. Decoloniality. Queer studies. Reading practices. Teaching bachelor's.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. *Things fall apart*. New York: Penguin Books, 2017.
- AHMED, S. *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. London: Duke University Press, 2006.
- AMORIM, M. A. de *et al.* *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.
- BARBOSA, B. C. Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas. *Revista Soletrar*, n. 48, p. 23-48, 2024.
- BENTO, B. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: Edufba, 2017.

- BEZERRA, F. *Linguística aplicada transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar*. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BORBA, R. (org.). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. São Paulo: Cortez, 2020.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Edição Kindle.
- BUTLER, J. Critically queer. In: BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York, London: Routledge, 1993. p. 223-242.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, J. *Quem tem medo de gênero?* Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.
- CASTRO, S. O que é o feminismo decolonial? *Cult*, São Paulo, ano 23, edição 262, out. 2020. Edição Kindle.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2000.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.
- CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Editora, 2018. Edição Kindle.
- JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Â. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, Â. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Edição Kindle.

DOSSIÉ

- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: HOLLAND, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje: sexualidades do Sul Global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Edição Kindle.
- LUGONES, M. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, W. (org.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2008. p. 13-54.
- LUHMANN, S. Queering/queer pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, W. (org.). *Queer theory in education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2009. p. 120-132.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, London: Duke University Press, 2018.
- NASCIMENTO, L. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- REIA, C. Crítica queer racializada e deslocamentos para o Sul Global. In: HOLLAND, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje: sexualidades do Sul Global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Edição Kindle.
- RODRIGUEZ, N. (Queer) Youth as political and pedagogical. In: PINAR, W. (org.). *Queer theory in education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2009. p. 146-156.
- SEDGWICK, E. *The epistemology of the closet*. Los Angeles: University of California Press, 1990.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, M. A. P. S. dos et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Edição Kindle.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Edição Kindle.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TUDO sobre minha mãe. Direção: Pedro Almodóvar. Espanha: Augustin Almodóvar, 1999. 1 DVD (101 min).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura em Letras-Inglês (Reformulação). Rio Branco: Ufac, 2019. Disponível em: [efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.ufac.br/cela/ingles/projeto-pedagogico-curricular/ppc.pdf](http://www2.ufac.br/cela/ingles/projeto-pedagogico-curricular/ppc.pdf). Acesso em: 28 jul. 2024.
- VILLADA, C. S. *O parque das irmãs magníficas*. Tradução Joca Reiners Terron. São Paulo: Planeta, 2021.
- WALSH, C. E. Decoloniality in/as praxis. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, London: Duke University Press, 2018. p. 15-104.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaber, 2012.