



DOS AMORES QUE NÃO OUSAM DIZER O NOME: PROPOSTA DE ROTEIRO DE AULA COM *AGRESTE (MALVA-ROSA)*, DE NEWTON MORENO

OF THE LOVES THAT DARE NOT SPEAK THEIR NAME: A LESSON PLAN PROPOSAL BASED ON AGRESTE (MALVA-ROSA), BY NEWTON MORENO

Alexsandro Melquiades da Silva  <https://orcid.org/0000-0002-7626-1341>
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES
alexsandro01melquiades@gmail.com

Micaela Sá da Silveira  <https://orcid.org/0000-0002-7339-8051>
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Departamento de Linguagens e Ciências Humanas
Centro Multidisciplinar de Caraúbas.
micaela.letras@gmail.com

Luana de Araújo Bezerra  <https://orcid.org/0009-0001-2146-2509>
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
luana.bezerra@alunos.ufersa.edu.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.18226236>

Recebido em 24 de março de 2025

Aceito em 17 de abril de 2025

Resumo: O drama *Agreste (Malva-rosa)*, de Moreno (2004), apresenta a relação entre Etevaldo e Maria, que atinge a sua peripécia quando o primeiro morre e a vizinhança o associa ao “ser mulher” ao perceber a ausência do órgão genital masculino em seu corpo, culminando na incineração do casal. Geralmente, as temáticas apresentadas nesta obra não são trabalhadas na escola, muitas vezes influenciada pelo contexto LGBTQIAPN+fóbico, que desconsidera a diversidade nos afetos. Assim, entendemos a necessidade de desafiar essa estrutura no contexto escolar, sobretudo pela predominância de literaturas que mostram apenas o amor entre pessoas cisgênero. Portanto, buscamos apresentar um roteiro de aula elaborado com *Agreste (Malva-rosa)*, a fim de promover debates sobre o amor, gênero e diversidade sexual, incentivando a criticidade e o respeito ao longo das aulas. Teoricamente, fundamentamo-nos em Cosson, acerca do letramento literário; Oliveira, Silva e Pinheiro, além de Pascolati, sobre o trabalho com o texto dramático; Dalcastagnè, quanto à literatura contemporânea; Sedgwick, no tocante à sexualidade pública e privada, e outras teorias. Diante do exposto, notamos que este trabalho viabiliza a inserção de um drama que problematiza a rigidez afetiva e sexual envolvidas na existência do amor, pondo em cena, na sala de aula, um debate decolonial.

Palavras-chave: Literatura e ensino. Escola e diversidade. Texto dramático. Letramento literário.

Abstract: The drama *Agreste (Malva-Rosa)*, by Newton Moreno (2004), portrays the relationship between Etevaldo and Maria, which reaches its dramatic turning point when Etevaldo dies, and the surrounding community associates him with “being a woman” upon noticing the absence of male genitalia in his body, ultimately culminating in the incineration of the couple. The themes addressed in this work are generally not explored in school contexts, often influenced by an LGBTQIAPN+-phobic environment that disregards affective diversity. Thus, we understand the need to challenge this structure within the school setting, especially given the predominance of literary works that portray only love between cisgender individuals. Therefore, this study aims to present a lesson plan developed around *Agreste (Malva-Rosa)* in order to promote debates on love, gender, and sexual diversity, encouraging critical awareness and respect throughout the classes. Theoretically, the study is grounded in Cosson’s contributions to literary literacy, as well as Oliveira, Silva, and Pinheiro, and Pascolati, regarding work with dramatic texts; Dalcastagnè, on contemporary literature; Sedgwick, concerning public and private sexuality; and other theoretical perspectives. In view of the above, we observe that this work enables the inclusion of a drama that problematizes the affective and sexual rigidity involved in the experience of love, staging a decolonial debate within the classroom.

Keywords: Literature and teaching. School and diversity. Dramatic text. Literary literacy.

1 Introdução

Historicamente, no Brasil, os textos literários que tematizam a diversidade sexual e de gênero não recebem a devida atenção, provavelmente, por estarem em um espaço que tem sido cada vez mais problematizado, mas ainda pouco valorizado: as margens do cânone literário. O cânone, ou a chamada Grande Literatura¹, em geral, possui mais prestígio porque, em sua maioria, foi e continua sendo composta por homens, brancos, heterossexuais, privilegiados por um sistema capitalista e heteronormativo, que os consolidou como referências da literatura que deve ser lida.

Evidentemente, a literatura que está no rol do cânone possui sua importância e não a desconsidera-se neste trabalho, por outro lado, problematiza-se o seu caráter reducionista, uma vez que limita e torna visíveis apenas alguns autores, mesmo existindo outras/outros que escrevem sobre temáticas e vivências semelhantes, além de temas que extrapolam os limites daqueles apresentados nos textos canonizados.

Das editoras à academia, a diferença de visibilidade e reconhecimento de obras, temas e escritoras/es atravessa espaços distintos. No âmbito da educação básica brasileira, por exemplo, nota-se as dificuldades para a inserção de textos que se distanciam da chamada “Alta Literatura”, talvez pela priorização de obras já consagradas e contidas nos currículos, talvez pela ignorância das produções que representam grupos e comunidades marginalizadas (mulheres, pessoas LGBTQIAPN+², pessoas negras, entre outras minorias), talvez porque esses grupos, ao produzirem, se tornem uma ameaça para um sistema que os oprime.

Nesse cenário, as/os docentes podem promover, em suas aulas, a inclusão de obras literárias não canonizadas e que apresentam temáticas que abarquem questões de gênero e sexualidade. No entanto, é preciso que essa tarefa seja realizada de forma sistematizada, especialmente porque o texto literário tem sido usado, quase sempre, como pretexto para análise gramatical, o que pode retirar da/do estudante a oportunidade de experienciar o contato, de fato, com a literatura e o potencial que uma boa mediação literária possibilita.

Diante dessa conjuntura, o letramento literário (Cosson, 2006) mostra-se um aliado, porque contribui para as habilidades que as/os alunas/os devem adquirir ao compreender e interpretar os textos ficcionais, a exemplo do aumento de repertório sociocultural, da prática crítica de leituras, além do conhecimento político em que os textos estão inseridos. Ademais, ainda contribui para o desenvolvimento da autonomia das/os alunas/os enquanto leitoras/es e construtoras/es de significados a partir dos textos literários, podendo colaborar, inclusive, para a formação de cidadãos/ãos conscientes sobre distintas realidades.

Diante dessa discussão, e entendendo a sua necessidade, este trabalho objetiva apresentar um roteiro de aula elaborado a partir de *Agreste (Malva-Rosa)*, escrito por Newton Moreno (2004), cujo enredo é ambientado em um Nordeste agreste, e apresenta a história de Maria e Etevaldo, casal que resolve viver um amor julgado pela população da comunidade, sobretudo, porque quando Etevaldo morre, algumas pessoas vão trocar-lhe a roupa para o velório e apontam que ele, na verdade, é ela por ter uma marcação

¹ Entenda-se “Grande Literatura ou de Alta Literatura ou de Literatura Erudita – sempre com maiúsculas – para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar”. (Abreu, 2006, p. 40).

² Sigla que faz referência às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneras e travestis, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais, não binárias e entre outras. Cf. https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAPN.pdf

biológica diferente da que é esperada para o homem. Assim, acredita-se que o drama pode contribuir para as aulas de literatura, de modo que a/o docente tenha um aparato didático às ações pedagógicas que permitirão problematizações acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade, bem como o acesso a obras que geralmente não estão incluídas no contexto escolar.

Para viabilidade deste trabalho, o texto foi organizado nos seguintes tópicos: “De um lado se quer, do outro, sequer: alguns desafios no contexto escolar”, em que abordam-se possíveis entraves que impactam a qualidade de uma prática pedagógica na mediação entre literatura e ensino, a saber: a presença insuficiente do gênero dramático no cotidiano da escola, algumas lacunas na formação docente, e a ausência de conceito mais específico sobre a identidade de pessoas bissexuais e transexuais na Base Nacional Comum Curricular; “*Agreste (Malva-Rosa)*: interpretações possíveis e estado da arte”, momento em que o texto de Moreno (2004) é analisado e, em seguida, apresenta-se um levantamento sobre como o referido drama está sendo abordado no âmbito da pesquisa científica; ao fim, “Repensando as aulas de literatura: diversidade, gênero e sexualidade em cena”, destinado à proposta de um roteiro de aula para as séries de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, a partir da obra em estudo.

2 De um lado se quer, do outro, sequer: alguns desafios no contexto escolar

Texto dramático. Formação docente. Gênero e sexualidade. O cenário em sala de aula é marcado, muitas vezes, por extremidades, polos, dicotomias: de um lado apresentam-se gêneros, como: contos e romances; do outro, apesar do interesse, a apresentação de poemas e dramas ainda é menos frequente. De um lado, pretende-se formar docentes; de outro, sequer se reconhece a importância do próprio processo formativo desse profissional, seja na formação inicial, seja na continuada. De modo semelhante, de um lado, discute-se a liberdade de ser sujeito; de outro negligencia-se a possibilidade de estar, o que acaba por perpetuar a fixidez das categorias de homem e mulher atribuídas às pessoas. Tal lógica inviabiliza a fluidez identitária e o acesso a um entrelugar (Silveira, 2014), entendido como espaço que possibilita a “liberdade de caminhar por lugares — ora homem, ora mulher — sem se manter estático ou fixado em uma identidade por toda a existência, compreendendo que as vivências nos movimentam” (Silva; Silveira, 2024, p. 87).

Diante desses extremos, interessa-nos pensar quais os impactos para a educação das/dos alunas/os, ao não lhes apresentar literaturas diversas em gêneros textuais e temas? Os nossos currículos abordam, de forma integral e inclusiva, questões de gênero e sexualidade? Será que a/o docente está, ou esteve, preparada/o academicamente para a mediação? Esses são alguns dos pontos abordados a seguir.

Em primeiro lugar, considera-se o que Oliveira, Silva e Pinheiro (2014) afirmam ao proporem o trabalho com um texto dramático. Conforme os autores, “o currículo, o livro didático e a formação leitora dos professores revelam uma grande lacuna quanto a abordagens metodológicas que possibilitem na sala de aula o trabalho efetivo com a leitura de peças teatrais [...]” (Oliveira; Silva; Pinheiro, 2014, p. 1-2). Diante dessa explanação inicial, percebe-se um cenário realmente preocupante, pois se a ausência de abordagem efetiva do texto dramático se inicia no currículo escolar e recai nos livros didáticos (já que esses são escolhidos conforme o que sugere o currículo), significa que as peças teatrais continuam sendo escanteadas, tendo em vista que, ainda hoje, é comum que muitas/os profissionais da educação brasileira se amparem apenas no livro didático para orientar as aulas, especialmente as de literatura.

Ao observar esse cenário, compreende-se que, certamente, as peças teatrais continuam sendo escanteadas, porque, embora o trabalho de Oliveira, Silva e Pinheiro (2014) tenha sido realizado há mais de dez anos, a crítica apontada permanece atual quando se refere ao currículo. O currículo mencionado pelos autores não é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atualmente vigente, mas pode-se perceber a atualidade da crítica a partir do estudo apresentado por Wisniewski e Rosseto (2021), após análise das habilidades na Base que fundamentam o trabalho com o teatro. Os autores destacam que “ainda se faz necessário ampliar o espaço da linguagem teatral como componente curricular [...]” (Wisniewski; Rosseto, 2021, p. 1525), uma vez que outras linguagens artísticas ou gêneros literários estão recebendo mais prestígio e espaço nas escolas em comparação à leitura de peças teatrais, como as artes visuais, o romance e o conto, por exemplo.

Na esteira desse pensamento, o texto de Moreno (2004) – que será utilizado para proposta de roteiro de aula na última seção deste trabalho – pode ser ignorado, sobretudo por motivos tensionados a seguir. Inicialmente, por se tratar de um drama, e por não ser amplamente discutido quanto deveria, tende a encontrar mais dificuldade para estar no contexto escolar ao exigir uma abordagem docente diferenciada no sentido de promoção da leitura. No entanto, tal especificidade não constitui justificativa para desconsiderar a peça como uma manifestação literária relevante no espaço educacional, assim como o romance e o conto, uma vez que há ampla tradição pedagógica para estes últimos, por que não para o primeiro também?

Outro aspecto em destaque, que pode influenciar a marginalização de *Agreste* (Malva-Rosa) na escola, é que apresenta temáticas de amores desautorizados, experiências afetivas não normatizadas socialmente e concebidas como inaceitáveis por decorrência de uma cultura binária. Por isso, negar as/aos estudantes o conhecimento dos temas que circundam a obra em questão contribui para uma educação menos inclusiva, respeitosa e plena, pois a omissão de outras manifestações de afetos/amores/desejos, desconsidera as vivências de discentes que não se identificam com performances cis-heterossexuais. É nesse ponto que a abordagem temática sobre a comunidade LGBTQIAPN+ pode ser uma aliada fundamental à garantia de educação equitativa e, para que isso ocorra, é essencial que a pessoa mediadora possua, antes de tudo, “uma experiência significativa de leitura” (Pinheiro, 2007, p. 26), mais ainda porque a dificuldade em abordar a diversidade de gênero, sexualidade e amor pode aumentar, principalmente se a/o docente não tiver conhecimento de obras que abordem essas pautas.

Igualmente relevante, a formação inicial e continuada também deve ser levada em consideração diante do contexto educacional na mediação literária. Vale destacar esse ponto, pois professoras e professores são constantemente culpabilizadas/os por não saberem como abordar determinadas temáticas ou conteúdos, como se toda a responsabilidade fosse somente dessas/es profissionais. Não basta apenas graduar-se e esperar que elas/eles saibam trabalhar com tudo o que foi visto na graduação; aliás, será que as temáticas de diversidade, gênero e sexualidade são realmente contempladas na graduação de Letras?

A/o profissional, como sujeito histórico e social, deve estar em constante processo de formação, uma vez que a ausência de acesso a conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania tende a comprometer sua capacidade de atuar de forma crítica diante das múltiplas situações que emergem no contexto escolar. E isso diz respeito, inclusive, aos currículos das universidades e de nosso Ensino Básico.

Retomando a própria BNCC, Souza, Gomes e Willima (2023) apontam para a ausência “de discussões sobre gênero e sexualidade em uma perspectiva mais integral, social” (Souza; Gomes; Willima, 2023, p. 3), e continuam:

O termo "gênero" aparece somente enquanto categoria linguística, como gênero textual/discursivo ou digital, majoritariamente na grande área de Linguagens (BRASIL, 2018, p. 67). Já o termo "sexualidade" e suas possíveis derivações (sexual, sexuais) aparecem somente na área de Ciências, no Ensino Fundamental, sob uma perspectiva reprodutivista, biológica (BRASIL, 2018, p. 348-349). Quando aparece em outra área, o faz apenas em História, também no Ensino Fundamental, tratando das formas de violência contra homossexuais e outras populações marginalizadas (BRASIL, 2018, p. 431), apagando a existência das demais identidades, como as pessoas bissexuais, transexuais, intersexuais etc. (Souza; Gomes; Willima, 2023, p. 3).

A citação evidencia, assim, a omissão de temas referentes à diversidade sexual e de gênero, sobretudo quando não integra outras existências, como as que foram apresentadas ao fim do trecho. Observa-se, portanto, a complexidade enfrentada pela/o docente ao tentar trabalhar com essas temáticas através da literatura, uma vez que a BNCC, como um documento orientador, parece reforçar a desimportância dessas pautas em sala de aula.

Tal lacuna coloca a/o docente em uma posição delicada: ou trabalha outras representações de afetos/identidades/orientações sem um suporte adequado, ou não trabalha por não haver uma orientação direta para isso. Desse modo, a ausência de diretrizes apropriadas ou de uma formação inicial/continuada consistente, favorece a exclusão dessas abordagens, perpetuando uma lógica dominadora, capitalista, binária, heterocisnormativa, que historicamente negligencia a pluralidade — muitas vezes de modo sutil, como pela não escolha de determinados textos literários.

Portanto, é fundamental promover a inserção de literaturas e abordagens que, de alguma forma, desafiem os limites de um ensino normatizado, tais como *Agreste (Malva-Rosa)* (2004). Tal inserção deve ser compreendida tanto como prática pedagógica quanto como uma política de resistência ou de reexistência, entendida como “uma reinvenção de práticas que os ativistas [na escola: docentes] realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (Souza, 2009, p. 33). Nessa perspectiva, romper com padrões rígidos é ato de reexistência cultural, ao possibilitar outros caminhos de discussão voltados ao reconhecimento de experiências e práticas corpóreas historicamente relegadas.

3 *Agreste (Malva-Rosa)*: interpretações possíveis e estado da arte

Ao longo da história, diversas expressões artísticas brasileiras passaram por um crivo que determinava quais seriam legitimadas como arte, quais seriam divulgadas ou publicadas e quais deveriam ser marginalizadas. Prova disso pode ser os textos literários de Cassandra Rios, conhecida por ser a escritora mais censurada da ditadura militar³, muito provavelmente por tensionar temas eróticos, ou por trazer personagens desautorizadas, como em *Uma mulher diferente* (1965), romance que aborda a vida de Ana Maria, travesti, assassinada.

³ Conforme Santos (2024, p. 22), em *CENSURA E MARGINALIDADE EM CASSANDRA RIOS: O esquecimento como política*, “[...] das [...] 36 obras publicadas [por Cassandra], 33 estavam proibidas”.

No ensaio *Literatura brasileira contemporânea e diversidade sexual: gênero, autoria e mercado editorial*, Fernandes (2024) conclui que obras representativas da diversidade sexual entre os anos de 1990 a 2020 “[...] são excluídas, a distribuição é pequena, não são em sua grande maioria publicadas por grandes editoras [...] e ficam restritas a um público alvo como é o exemplo dos livros das editoras voltadas ao público LGBTQIAPN+ [...]” (Fernandes, 2024, p. 26).

Esse cenário de marginalização ultrapassa as temáticas, uma vez que a questão autoria também pode influenciar no apagamento ou não das discussões que viriam a ser abordadas através dos textos literários. No estudo de Regina Dalcastagnè (2012, p. 8), observamos que “de todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos [...] 120 em 165 autores eram homens [...] 93,3% eram brancos. Mais de 60% [...] vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo”. Trata-se de um quadro estrutural à medida em que se nota a predominância de um público específico para a publicação de textos, não apenas uma escolha editorial sobre o que/quem será aceito.

Essa exclusão atinge diversos espaços, incluindo a educação, especialmente quando textos não canonizados e que tensionam discussões de gênero e sexualidade são omitidos das propostas pedagógicas. Isso não significa que os textos canonizados não expõem temáticas semelhantes, como em *Grande Sertão: Veredas* (1956), de Guimarães Rosa, em que se tem acesso aos afetos vivenciados por Riobaldo, que, conforme Benedito Nunes (2007, p.71), “conhece três espécies diferentes de amor: o enlevo por Otacília, [...] a flamejante e dúbia paixão pelo amigo Diadorim, e a recordação voluptuosa de Nhorinhá [...]”. No entanto, a centralidade quase exclusiva dessas obras no ensino evidencia que permanecem como única referência escolar, impedindo o acesso dos estudantes à diversidade de discursos literários.

Cientes da baixa circulação de obras não canônicas e do desconhecimento acerca de muitas autorias, especificamente devido à ausência de publicação por grandes editoras e ou de reconhecimento pela crítica, torna-se necessário que docentes selecionem romances, poemas, contos, dramas ou outro gênero literário, que contribuam para a formação cidadã e abordem a diversidade sexual e de gênero.

É nesse contexto que se apresenta *Agreste (Malva-Rosa)*, escrito por Newton Moreno (2004), autor recifense, nascido em 1968. Moreno, que também é dramaturgo e pesquisador brasileiro, tornou-se mestre em Artes Cênicas pela ECA-USP, e publicou dramas, como: *Deus Sabia de Tudo e Não Fez Nada* (2001), *Assombrações do Recife Velho* (2005), *As Centenárias* (2007), *Maria do Caritó* (2012) e outros. O seu trabalho destaca elementos da cultura popular nordestina e temas ligados ao homoerotismo, convidando-nos a repensar identidades e formas de amar.

Agreste (Malva-Rosa) é ambientado no sertão nordestino e narra a história de amor de Maria e Etevaldo. Durante o drama, acompanha-se a experiência afetiva do casal, que enfrenta desafios para iniciar e dar continuidade à relação. Já em seu início, essa dificuldade é apresentada: “Ele andava muito para encontrá-la. Mas quando se viam, ficavam, no mínimo, a cinco metros de distância. Nem um centímetro a mais ou a menos. [...] Uma cerca os separava” (Moreno, 2004, p. 97).

Depois de ultrapassarem essa cerca, entendida tanto em seu sentido metafórico (alguma barreira social, por exemplo) quanto literal (cerca construída com madeira e arame), Etevaldo e Maria “Construíram um casebre. Cercaram com arame, mas para se prender por dentro” (Moreno, 2004, p. 98). De modo que a cerca se ressignificou pelo amor das personagens, visto que antes era motivo de separação entre o casal e, em seguida, tornou-se elemento de proteção. Ou seja, nota-se uma necessidade de se

prender por dentro, morar juntas, talvez, para vivenciar um sentimento/uma intimidade que há pouco não era possível, já que ficavam a metros de distância quando se viam.

Essa intimidade, inclusive, é trazida pelo Contador: “[...] Um dia, ela se escondeu embaixo do lençol; ele apagou o candeeiro. Por anos, este foi o sinal, o código. Sumir-se embaixo do lençol. Cobrir a luz com o escuro.” (Moreno, 2004, p. 99); e Etevaldo, sempre “apagou muito aquele pavio” (Moreno, 2004, p. 99). Assim, observa-se que, de alguma forma, apagar a luz do candeeiro funcionava como um sinal/código de que naquele instante haveria o envolvimento mais íntimo entre o casal, momento em que a experiência do desejo físico era vivenciada; tal repetição de “apagar muito o pavio”, além de confirmar isso, ainda metaforiza que a vivência sexual entre o casal era constante.

Após essa cena, o drama apresenta a morte de Etevaldo, momento em que o ápice ocorre, já que, ao ser despido para vestir-lhe a mortalha, as pessoas identificam a ausência do órgão genital masculino em seu corpo, o que desencadeia a violência contra as personagens, já que não performaram (afetivo e sexualmente) uma relação heterossexual cisgênero, sendo apontadas como duas mulheres: pelas vizinhas: “O marido dela é fêmea!!” (Moreno, 2004, p. 101); “VE1: É mulher. É mulher.” (Moreno, 2004, p. 101); pela voz: “VOZ1 ‘Foi enganada a coitadinha. A sem-vergonha iludiu a bichinha.’” (Moreno, 2004, p. 101); pelo padre: “Não é ele, mocinha. É ela.” (Moreno, 2004, p. 102); e pelo Delegado: “[...] Vocês são que nem as quenga, as rapariga, as catráias, as sapuringa, que são tudo enterrada longe, no eito, nas brenha esquecida. Nas terra dele só esterco bom. E vocês fedem a adubo estragado.” (Moreno, 2004, p. 103).

Por decorrência do preconceito ligado à marcação biológica em Etevaldo, ele e Maria são incendiados pela população, explicitando o ódio daquela comunidade, distante de qualquer ideal de diferença em relação à sociedade em que vivemos: “Não se sabe quem foi, quantos eram. Nem quem acendeu o primeiro fósforo. Começaram a incendiar o casebre. Mal sabiam que, dentro, a viúva agradecia a bênção de morrer com Etevaldo” (Moreno, 2004, p. 103).

A intolerância e a violência daquela população, direcionadas à performance de Etevaldo e Maria, demonstram uma tentativa de regularização tanto do gênero quanto da sexualidade deles. Ao tentarem corrigir ou apagar (assim mesmo, como se fosse um erro) a existência do casal, as pessoas que queimaram o casebre desconsideraram que são as experiências e os desejos que orientam as relações de afetos, e não necessariamente uma marcação biológica. Essa dinâmica se conecta à “epistemologia do armário”, conceito desenvolvido por Sedgwick (2007), que discute sobre como o público e o privado estruturam, arquitetam, definem vivências sociais, a ponto de estabelecer quais identidades são aceitáveis e quais são repudiadas.

No caso de *Agreste (Malva-Rosa)* (2004), Etevaldo e Maria ainda eram percebidos como socialmente aceitáveis até o momento da morte do primeiro, quando o privado (marcação do órgão genital) se tornou público. No momento em que foram apresentados como duas mulheres e, portanto, não performariam uma relação heterossexual cisgênera (e considerada aceitável), a sociedade os puniram, abjetificaram e os eliminaram sob uma pauta de restabelecimento do controle social.

A partir da leitura dos excertos, nota-se que o amor entre Etevaldo e Maria foi eternizado na morte. Identifica-se, também, que a condolência das pessoas daquela comunidade mudou quando descobriram que Etevaldo não tinha o órgão que é biologicamente associado ao homem, momento em que o preconceito passou a existir e culminou em violência extrema: a morte. Essa reação pode evidenciar que a percepção do que é “natural”, “normal”, “aceitável”, sobretudo em relação às vivências e

experiências afetivas e sexuais, orienta e opera as atitudes das pessoas no drama de Moreno (2004).

Como aponta Bourdieu (2003, p. 17), “A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural [...]”. Nesse sentido, a relação de Etevaldo e Maria rompe com a divisão entre os sexos, constitui uma ameaça à “ordem das coisas”, à continuidade de um sistema binário, uma vivência que, somente pelo fato de existir, questiona o que pode ser, realmente, normal.

Diante dessa compreensão crítica da obra, *Agreste (Malva-Rosa)* tem sido abordado em diversas investigações acadêmicas que exploram as múltiplas faces da peça. Cientes disso, realizamos pesquisa em quatro plataformas de divulgação científica (Google Acadêmico, Scielo, Periódico Capes e Google Livros) para identificar as principais abordagens sobre o drama. A pesquisa resultou em um total de quinze trabalhos que se dividem entre: abordagens exclusivamente temáticas; estudos focados na estrutura; análises que articulam tema e estrutura; e propostas de aplicação do texto de Moreno (2004) em sala de aula.

Estritamente sobre o tema, os trabalhos encontrados foram o de Masotti (2016), que analisou as temáticas da sexualidade do teatro antigo à contemporaneidade, incluindo *Agreste*; e o de Thürler (2022), que relacionou a trajetória da vida/morte de Etevaldo (personagem de ficção) à de Lourival (pessoa real, que, conforme o autor, teve seu velório impedido porque era um homem trans e não possuir documentação atualizada). Somente sobre aspectos estruturais da peça, identificamos o estudo de Machado (2011), que associou o drama de Moreno (2004) ao gênero narrativo.

Outras pesquisas, que abordaram tanto aspectos temáticos em *Agreste* quanto estruturais, foram a de Reis (2015), que relaciona expressões da dramaturgia contemporânea à forma e ao conteúdo; a de Santos (2014) que aproxima a relação entre memória/desejo e aponta características narrativas ao drama de Moreno (2004); a de Brito (2015) analisa, em dois trabalhos, a temática homoerótica na peça e a articulação de gêneros literários em sua tessitura; a de Pereira (2015) aproxima o conceito de deslocamento ao desenvolvido em *Agreste* em tema e estrutura; a de Medeiros (2018) se ampara em peças para identificar aspectos teóricos/formais do drama (a exemplo da verossimilhança) e analisar a violência, esta, mais especificamente em *Agreste*; por fim, a de Medeiros (2022) explora como a memória é um elemento importante ao ser acionada tanto no conteúdo quanto na estrutura dramática.

Um terceiro grupo encontrado foi aquele que utilizava a obra de Moreno (2004) nos espaços educativos. Vejamos: Almeida (2019) apresenta o processo de encenação de *Agreste (Malva-Rosa)* por um grupo de estudantes de Teatro da Universidade Federal da Paraíba; e Ribeiro (2023) relata experiência de encenação adaptada da peça de Moreno (2004) por graduandas do curso OBAT (Oficina Básica de Teatro), cadeira obrigatória da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília/DF.

Outros três trabalhos encontrados também faziam referência ao drama de Moreno (2004): dois desses não analisavam tema e estrutura, mas utilizavam elementos contidos em *Agreste* (2004) para a tessitura dos seus textos, como o de Paiva (2024), que cita uma das primeiras rubricas⁴ de *Agreste* para elaborar o conceito de contador de história; e Brito (2021), que também realiza o mesmo movimento de Paiva (2024) ao se amparar em rubricas do drama de Moreno (2004); enquanto o terceiro, de Ribeiro

⁴ “Um (a) narrador (a). Velho (a) contador(a) de histórias. Daqueles que reúnem um grupo ao redor da fogueira ou embaixo de uma árvore com uma viola/sanfona, pontua suas histórias com as músicas e acordes que saem de seu instrumento. Ele (a) recebe o público, dá o clima de cada passagem do texto, pausas, enfim, é o grande condutor da cena” (Moreno, 2004, p. 97).

(2020), abordava a peça em uma prática escolar, mas quase todo o documento estava bloqueado para leitura.

Diante do levantamento acima, nota-se que *Agreste* ainda não é amplamente discutido nos estudos que objetivam levar os textos dramáticos ao ambiente escolar. Ao contrário, o estado da arte aponta que o texto de Moreno (2004) foi mais utilizado para a análise literária dos temas que circundam a obra, a exemplo da sexualidade, bem como para hibridização do gênero ao perceber elementos da narrativa no drama.

Dentre os quinze trabalhos encontrados, apenas três abordavam *Agreste* como uma possibilidade para a prática pedagógica. Desses, um não pôde ser lido na íntegra, que foi o de Ribeiro (2020), pois das mais de cem páginas dispostas no documento, apenas vinte e sete estavam disponíveis para leitura; enquanto os outros dois, se restringiam à mediação da peça no Ensino Superior, sendo essas as pesquisas de Ribeiro (2023) e a de Almeida (2019).

É fato que a educação brasileira ainda enfrenta dificuldades em lidar com temáticas como as apresentadas no texto de Moreno (2004), que rompem com o sistema cis-heteronormativo. Mesmo com entraves, entendemos a urgência e necessidade de ampliar tanto o conhecimento das/os alunas/os quanto as possibilidades de identificação que as personagens e vivências contidas nas obras podem oferecer. É essencial que a escola, enquanto espaço de saber e uma das primeiras instituições sociais das quais o indivíduo faz parte, reconheça a pluralidade humana e possa ofertar um ensino que também se comprometa com a existência de educandas e educandos LGBTQIAPN+. É possível que a mediação de obras, como *Agreste (Malva-Rosa)*, contribua para o repertório cultural e literário estudantil, mas também promova uma pedagogia que pensa uma formação cidadã mais consciente em relação às múltiplas formas de ser/estar sujeito.

4 Repensando as aulas de literatura: diversidade, gênero e sexualidade em cena

Até aqui, observaram-se os percalços enfrentados pela presença da literatura na sala de aula diante da ausência de debates sobre gênero e sexualidade no currículo, das lacunas na formação inicial e continuada e das dificuldades que o gênero dramático enfrenta para ocupar espaço no contexto escolar. Analisou-se, também, *Agreste (Malva-Rosa)*, identificando-se as contribuições que o drama oferece à academia. Constatou-se, ainda, que a obra já foi objeto de estudos no âmbito do ensino; contudo, em comparação com os demais trabalhos, não se verificou nenhuma investigação que tensione a abordagem desse drama na etapa da educação básica.

Conforme aponta Pascolati (2020, p. 53), “No exercício da leitura dramática, operam-se vários movimentos a fim de atingir a compreensão desse processo de produção de sentido [...] entre texto, cena e público [...]”. Ou seja, o ato de acionar a leitura dramática envolve um processo que ultrapassa a decodificação do que foi tecido, escrito pela autora ou pelo autor. É uma prática que movimenta múltiplas interações, como: obra (texto dramático), sua representação (pessoas que assumem os papéis das personagens) e sua recepção (público que assiste à encenação).

Diante disso, entendemos que o trabalho com a linguagem teatral pode ser particularmente pertinente às aulas de literatura, principalmente, por aproximar as classes a uma dinâmica diferente no sentido de vivenciar o texto literário, mais ainda porque mobiliza a oralidade, expressão corporal e a interpretação, por exemplo.

Desse modo, a integração do texto de Moreno (2004) ao ensino básico potencializa a formação discente, que poderá exercitar uma experiência literária similar

ao que Pascolati (2020) afirmou ao pôr em prática as diferentes ações que o trabalho com o drama sugere. Essa vivência é ainda mais significativa quando associada à prática de letramento literário, principalmente porque outras etapas são contempladas, a exemplo daquelas que Rildo Cosson (2006) sugere em sua Sequência Didática Expandida, a saber: Expansão, Contextualização e Comparação⁵.

Inclusive, o próprio Cosson (2006) afirma que “se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (Cosson, 2006, p. 29-30).

Por isso, entendendo as potencialidades do ato de ler e encenar o texto dramático, apontadas por Sônia Pascolati (2020), e a urgência de ir além da simples leitura, como expõe Cosson (2006), apresenta-se, a seguir, um roteiro de aula, que objetiva promover debates sobre a diversidade de gênero e sexualidade a partir de *Agreste* (Malva-Rosa):

PÚBLICO-ALVO: 2º E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVO: Discutir o amor a partir das diversidades de gênero e orientação sexual, em *Agreste* (Malva-Rosa) (2004), de modo que propicie, para os alunos, o pensamento crítico sobre o respeito à pluralidade.

TEMA: Manifestações de amor pela diversidade de gênero e orientação sexual

Para o *início da aula*, sugere-se que o docente projete, em *data show*, os quatro primeiros parágrafos de *Agreste* (Malva-Rosa), e os leia em voz alta. Nesses parágrafos, além de apresentar as personagens principais, há também a apresentação de que existe um empecilho entre o amor delas, algo que não deveria acontecer, mas que acontece: “Eram tímidos como caramujo. Precaviam-se. Se chegassem muito perto, Deus sabe o que aconteceria. Tinha alguma coisa no amor deles que não devia acontecer. Mas aconteceu” (Moreno, 2004, p. 97). Após a leitura dos trechos, propõe-se que o/a professor/a questione a turma sobre quais as possibilidades para esse “impedimento”. Entre as respostas possíveis, podem aparecer: traição, morte, prisão ou outras hipóteses sugeridas pelas/os próprias/os estudantes.

Desse modo, com a projeção inicial apenas dos parágrafos sugeridos, os discentes não terão acesso ao restante da obra, o que pode atuar como um elemento motivador à continuação da leitura, pois acredita-se que elas/eles poderão sentir-se curiosas/os sobre o desenvolvimento da história.

Depois dessa motivação, é hora de *continuar a leitura do texto dramático*. Nesta etapa, a/o docente deve, primeiramente, entregar cópias do texto e solicitar que as/os alunas/os realizem leitura silenciosa e individual. Após esse momento, as/os discentes deverão assumir, através da leitura oralizada, os papéis das personagens, das vozes e do contador da história, sendo: um(a) contador(a), duas velhas, uma viúva, um padre, um delegado e vozes. Para as vozes do drama, sugere-se o seguinte: há momentos em que elas são destacadas em “VOZ 1” e “VOZ 2”, em outros, são

⁵ Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006), sugere duas possibilidades sequenciadas para o trabalho com a literatura em sala de aula. Uma delas é a Sequência Básica, destinada ao Ensino Fundamental, que envolve quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. A Sequência voltada para o Ensino Médio, chamada de Sequência Expandida, envolve outros processos, são esses: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão. Neste trabalho, embasam alguns dos caminhos propostos nas SDs do autor, sobretudo na segunda, mas sugere-se um Roteiro de Aula e não Sequência Didática por entender que essa última pode ser mais rigorosa no que se refere às suas etapas.

nomeadas apenas por “VOZES”, sem número. Sendo assim, duas/dois alunas/os podem realizar a leitura, cada uma/um, uma voz numerada, enquanto toda a turma lerá as “VOZES” sem número. A leitura deverá ser iniciada após a divisão dos papéis.

Posterior à leitura do texto, é o momento das impressões iniciais dos alunos, o que neste trabalho se entende por *diálogo da turma sobre o texto*. Isso pode acontecer da seguinte forma: a/o docente questionará sobre as suas primeiras impressões, se gostaram do drama, se acharam fácil ou difícil de entender, e se houve alguma palavra/expressão cujo significado desconhecem. A/o docente poderá solicitar que a turma pesquise, no dicionário físico ou *online*, o significado do título *Agreste (Malva-Rosa)*. O que os dicionários definem como “agreste”?⁶ E como “malva-rosa”?⁷ Sabendo das duas conceituações, é possível que a mediação indague o seguinte: qual é a relação entre os dois nomes e o drama de Newton Moreno, considerando que “agreste” pode simbolizar uma rusticidade, rigorosidade; enquanto “malva-rosa” pode figurar uma flor delicada, perfumada. É provável que a turma estabeleça relações com o que ocorre em parte do drama, que é a forma como a comunidade vai responder ao amor de Etevaldo e Maria. Ou seja, que a população se mostra mais rústica, rígida, antiga — agreste — em oposição ao afeto do casal, delicado, bonito e verdadeiro — malva-rosa.

Em seguida, ainda como uma maneira de estimular o *diálogo acerca do texto*, é possível perguntar às/aos alunas/os o que mais chamou atenção no que se refere à história. Esse pode ser o ponto crucial para abordar o objetivo deste roteiro, que é discutir o amor a partir da diversidade de gênero e orientação sexual, uma vez que a classe apresentará múltiplas colocações sobre *Agreste*, a exemplo da forma como o amor de Etevaldo e Maria foi vivido.

A/o docente deve enfatizar que a turma precisa indicar os trechos relacionados ao que mais chamou atenção, uma vez que a construção de sentidos para interpretação do texto passa pelo dito explicitamente na obra literária. Por exemplo: se uma aluna falar que a cena em que o casal é incendiado lhe comoveu, deve ler esse trecho como forma de comprovação, via texto, que o casal foi realmente incendiado, assim, eles trabalharão tanto a interpretação quanto a retomada do texto literário. Pode-se, inclusive, relacionar os trechos a partir da própria experiência dos discentes, questionando, por exemplo, se eles já viram algum caso de violência como o que acontece ao fim do drama.

Depois de os alunos exibirem alguns trechos da peça, apresentarem uma primeira interpretação e estabelecerem relações com suas vivências pessoais — ambas as atividades sem uma interferência direta da/do docente — agora é essa/esse quem destacará excertos do drama: é o que chamamos de *aprofundamento das discussões*. Nos próximos parágrafos, enfatizamos algumas possibilidades de excertos e o que pode ser abordado neles para aprofundar.

Para a realização da etapa mencionada, a/o mediador/a evidenciará os seguintes excertos ou outros que julgar interessante, mas sugerimos: “Ele andava muito para

⁶ Conforme o dicionário online Michaelis, Agreste pode ser: 1 Que ou o que pertence ao campo ou a seus habitantes: “[...] uma vaca chamando ao longe, perdida ao cair da noite num lugar desconhecido e agreste” (AA1). Nasceu e viveu no agreste. 2 Que ou o que é rústico, tosco. 3 fig Que ou o que é áspero, inclemente ou rigoroso: Tempo agreste. 4 fig Que ou o que se caracteriza pela rudeza ao convívio social; áspero, grosseiro, indelicado. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/agreste>. Acesso em 08 nov. 2024.

⁷ Sobre Malva-Rosa, o dicionário online Michaelis define como: 1 Bot Pequeno arbusto (*Geranium erodiflorum*), da família das malváceas, nativo da China e disseminado no Brasil, de haste prostrada, folhas palmatinérveas e flores roxas, dispostas em umbelas, caracterizadas pelo aroma delicado. É cultivado pelas fibras têxteis; malva-flor. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=malva-rosa>. Acesso em 08 nov. 2024.

encontrá-la [...] ficavam, no mínimo, a cinco metros de distância [...] Uma cerca os separava” (Moreno, 2004, p. 97) e “Cercaram com arame, mas para se prender por dentro” (Moreno, 2004, p. 98). Sobre esses excertos, é permitido problematizar a imagem da cerca para a turma: o que essa cerca pode simbolizar? Entendem ela como um aprisionamento, já que separa Etevaldo e Maria no início do drama, ou como uma defesa, uma vez que, juntos e protegidos pelo arame, ninguém poderia incomodá-los? Além de deixar o espaço aberto para que os estudantes apresentem as suas possibilidades de leitura.

Outros fragmentos do texto para o *aprofundamento das discussões* seriam aqueles em que exploram as convenções sociais sofridas pela viúva após imporem o “ser mulher” para o seu marido por causa de uma marcação biológica: “O marido dela é fêmea [...] Elas vieram fugida para sujar nosso lugar” (Moreno, 2004, p. 101). Nesse caso, a/o docente poderia problematizar as normas sociais que forjam uma concepção de homem e mulher apenas pelo fator biológico e não pela forma como as pessoas se sentem ou vivenciam as relações, podendo questionar aos alunos, a partir da obra, o que deve ser levado em consideração para a construção de uma relação amorosa.

Outrossim, também como *aprofundamento das discussões*, a professora/ o professor poderia expor a forma como as instituições que representam o poder religioso se mostram injustas, preconceituosas, de modo que não manche a imagem da igreja perante à sociedade. Para isso, a mediação explicaria o momento em que o padre, por impedimento da igreja, mas não só dela, para não se comprometer com o que talvez ele não concorde, recusa-se a rezar pela alma do defunto, mesmo que esse fosse religioso em vida: “Não posso. morreu em pecado escuro” (Moreno, 2004, p. 102).

Além disso, também destaca-se outro excerto do Padre que aparece no drama “[...] Eles sabem que eu sei que ele é mulé. Pelo menos se tivesse me chamado antes, nós teríamos feito de outro jeito. Ninguém tomaria conhecimento, [...] Já enterrei gente que nem você e ela... Etevaldo. Gente que morreu fazendo menos barulho.” (Moreno, 2004, p. 102). É possível problematizar o trecho, inclusive, a partir da percepção de armário⁸, já que, por fazer “pouco barulho”, ou seja, não manifestarem os seus desejos e afetos abertamente, essas pessoas puderam ser intercedidas depois de mortas, enquanto Etevaldo e Maria não tiveram o mesmo tratamento.

Ademais, ainda nesta etapa, para discutir o preconceito de instituições, agora no que se refere àquela que deveria estabelecer a justiça aos homens, poderia ser trazido o tratamento do delegado à viúva com ameaças e humilhações: “A senhora deve de saber que amanhã findando o enterro, a senhora vai presa. [...] Amanhã, na cadeia, a senhora vai conhecer macho para nunca mais se confundir” (Moreno, 2004, p. 108).

Esse trecho mostra que a instituição que deveria ser justa, acaba cometendo abuso de poder contra a viúva, insinuando que ela seria abusada sexualmente, ao chegar na cadeia, pois estava cometendo um crime por se relacionar com Etevaldo, que foi associado por toda a comunidade como uma mulher, exceto pela amada, para quem a marcação biológica não era tão importante quanto o sentimento dela por ele. Levados à sala, os excertos provocariam reflexões acerca do amor entre duas pessoas que, por serem biologicamente lidas como iguais, tornam-se alvos de agressão física e verbal.

Posterior às discussões dos trechos sugeridos, além daqueles que julgar relevantes, a mediadora/ o mediador pode retomar a análise de *Agreste (Malva-Rosa)*, agora para questionar a classe sobre como a sociedade define o que é amor e o que significa “amar sem distinções” em um corpo social que impõe barreiras rígidas de

⁸ Entenda-se “armário” como aquilo que é trabalhado por Eve Kosofsky Sedgwick (2007). Cf: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>

sexualidade e gênero. Tal atividade pode ser, mais uma vez, uma possibilidade de aproximação das discussões para a realidade dos discentes, já que utilizamos a obra para refletir acerca do cotidiano real.

Após refletirem sobre o que seria amor e amar sem distinção, sugere-se a apresentação da música *Um amor puro*, composta por Djavan. A professora/ o professor deve entregar cópias da letra e, antes de reproduzi-la, solicitar para que a turma se atente às expressões que remetem ao amor. Essas expressões devem ser destacadas à medida que a música for reproduzida.

A seguir, é o momento da *análise*. A classe pode falar quais foram os trechos destacados e porque ela entende essas expressões como sentimentos amorosos. São possibilidades de trechos: “O que há dentro do meu coração/ Eu tenho guardado pra te dar/ E todas as horas que o tempo tem pra me conceder/ São tuas, até morrer” (Djavan, 2014); ou “E a tua história, eu não sei/ Mas me diga só o que for bom/ Um amor tão puro que ainda nem sabe a força que tem/ É teu e de mais ninguém” (Djavan, 2014); ou também “Aqui ou noutro lugar/ Que pode ser feio ou bonito/ Se nós estivermos juntos/ Haverá um céu azul” (Djavan, 2014).

A próxima etapa é a de *comparação* entre a música e *Agreste (Malva-Rosa)*. Para a atividade comparativa, a turma deve apontar trechos tanto da música quanto do texto dramático, como os seguintes: na música — “E todas as horas que o tempo tem pra me conceder/ São tuas, até morrer” (Djavan, 2014); no drama — “Mal sabiam que, dentro, a viúva agradecia a benção de morrer com Etevaldo. Temia muito mais viver sem ele, por certo” (Moreno, 2004, p. 103). Ao expor esses trechos, a comparação pode ser realizada com base na grandiosidade do amor expressado pelo eu-lírico na música, que, assim como o de Maria por Etevaldo, transcende a finitude da vida, perdurando a sua existência em um nível emocional e espiritual.

Uma vez trabalhado em sala o amor que foge aos padrões impostos pela sociedade, propõe-se uma *atividade final*: os alunos deverão encenar *Agreste (Malva-Rosa)*. Para a realização dessa atividade, eles deverão se dividir em dois grandes grupos, um grupo encenará até o momento em que o “ser mulher” é imposto para Etevaldo, enquanto a outra metade da turma dará continuidade até o fim. Para isso, a professora/ o professor deverá estabelecer critérios, como os a seguir (Tab. 1), podendo retirar ou acrescentar algum outro, conforme a individualidade da turma:

Tabela 1 – Critérios possíveis para o trabalho de encenação com *Agreste (Malva-Rosa)*

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO
Presença das personagens	A apresentação deve incluir todas as personagens da obra.
Expressividade e atmosfera dramática	A dramatização deve aproveitar o espaço em que a peça será realizada (se em um pátio ou na própria sala de aula); e os alunos precisarão expressar, através do corpo e da fala, o que propõe cada ação da peça.
Criatividade na sonoplastia	Uso de músicas e/ou efeitos (barulhos com latas, madeiras, bacias etc.) sonoros que auxiliem na dramatização.
Cenário e adereço	Adequação do cenário ao contexto da história e uso produtivo dos adereços. Alguns elementos devem ser obrigatórios, como a cerca.
Tempo de apresentação	É preciso organizar a apresentação de modo que ela aconteça, no máximo, em trinta minutos/grupo.

Fonte: autores (2025)

Não menos importante, sugere-se que os critérios acima não sejam estabelecidos para fins avaliativos, já que a atribuição de notas à encenação pode deixar de ser uma vivência do texto literário pelos alunos e passar a ser um mero meio de

obtenção de pontuação. Entendemos que a atividade de encenar também é uma possibilidade de experienciar o universo do texto dramático, vivido em sala de forma crítica, por isso, não é necessário restringir a dramatização a uma lógica avaliativa.

Ao *fim da atividade*, recomenda-se que o professor reúna toda a classe em forma de diálogo e pergunte como foi a experiência dela em relação ao texto encenado, ao processo de ensaio e ao momento da apresentação. Esse compartilhamento de trocas de vivências pode promover, inclusive, a retomada do texto literário, já que as/os alunas/os terão espaço para abordar os desafios durante a preparação da representação e se houve alguma mudança na compreensão da história ao ser encenada, para além da leitura e da discussão.

5 Considerações finais

O trabalho apresentado evidencia a necessidade de discutir temáticas associadas às diversidades no contexto escolar, uma vez que inúmeras dificuldades atravessam esse espaço de produção de saber. Entre elas, destacam-se: a ausência de um conceito mais social e integral sobre gênero e sexualidade na BNCC, que sutilmente ignora outras formas de performances dos sujeitos; a insuficiente formação docente (tanto inicial quanto continuada), que pode deixar a pessoa mediadora despreparada para lidar com realidades ainda pouco discutidas, como é o caso de temas e literaturas LGBTQIAPN+; e o próprio trabalho com o gênero dramático, frequentemente relegado a um segundo plano, menos prestigiado, em relação aos romances e contos.

Para minimizar esses entraves, torna-se evidente a urgência de levar representatividade às escolas, principalmente como uma política de resistência. Essa prática reconhece e valoriza outras vivências marginalizadas ao propor obras, autoras e autores que trazem debates historicamente desautorizados no tecido literário brasileiro. Tal iniciativa é imprescindível em um contexto que ainda abjeta e subalternizada aquela/aquele que destoa do que se consolidou socio-histórico-culturalmente ideal.

Assim, o letramento literário pode se configurar como um grande aliado às discussões de gênero e sexualidade, especialmente por não utilizar a literatura como pretexto para o estudo da gramática. Em vez disso, entende a mediação do texto literário como uma prática social que, além de construir sentidos por intermédio dele, ainda possibilita momentos significativos, em que alunas e alunos extrapolam o limite da leitura ao refletirem sobre as suas vivências e aprenderem a respeitar as experiências da outra/do outro.

Dessa forma, o roteiro de aula proposto com *Agreste (Malva-Rosa)*, de Moreno (2004), corresponde a uma possibilidade de inserção dos temas ligados à diversidade sexual e de gênero nas instituições de ensino. Além de ser um suporte para as aulas de literatura, a sua sistematização promove momentos que tensionam abordagens tradicionais – como a leitura sem discussão do texto – ao incentivar diálogos críticos e ampliar o repertório da turma.

Portanto, acreditamos que materiais como este são de suma importância para a educação brasileira, especialmente por apresentarem um texto que não pertence à chamada “Alta Literatura”, mas que amplia o conhecimento e as identificações das/dos alunas/os através das personagens e da trama desenvolvida na peça. Por fim, tais materiais contribuem para a visibilidade das múltiplas formas de afetos e desejos entre pessoas LGBTQIAPN+, que muitas vezes, pela ausência das discussões sugeridas no roteiro de aula, são vítimas de LGBTQIAPN+fobia dentro e fora da escola. Como uma

política de reexistência, pelo letramento literário, o roteiro de aula sugerido pode promover um ambiente inclusivo, representativo, acolhedor e menos violento.

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada – Literatura e Leitura*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALMEIDA, R. G. A pesquisa participante e o erro na encenação de Agreste (Malva-Rosa). *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 19, n. 38, p. 79-94, abr./jun. 2019.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRITO, N. M. B. A poética transgênera de Newton Moreno. In: XI Colóquio Nacional Representações De Gênero E De Sexualidades, 2015, Campina Grande - PB. *Anais Gênero e Sexualidades XI*. Campina Grande: Realize, 2015.

BRITO, N. M. B. *Contação de história: criação de narrativas e oralidade*. 1. ed. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.

BRITO, N. M. B. *Formas de ser um, de ser só: modos de sentir da dramaturgia brasileira contemporânea*. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CURADORIA ACERVO MEMÓRIA CULTURAL. *Newton Moreno*. São Paulo: Centro Cultural. Disponível em: <https://centrocultural.fiesp.com.br/memoria-cultural/biografia/07a29154-4490-4195-f6d1-08dd15370e5a/newton-fabio-cavalcanti-moreno>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DALCASTAGNÈ, R. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, Horizonte, 2012.

DJAVAN. Djavan — Um Amor Puro (Ao vivo). *YouTube*, 25 mar. 2014. 5min. 25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hh9WgYHRuhU>. Acesso em: 08 nov. 2024.

FERNANDES, C. E. A. Literatura brasileira contemporânea e diversidade sexual: gênero, autoria e mercado editorial. In: MARINHO, A. C. et. al. *Corpos, feminismos e performances em perspectivas decoloniais*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2024. p. 12-28.

MACHADO, L. C. *Agreste: o paradigma da forma híbrida*. In: Congresso Internacional Da Associação Brasileira De Literatura Comparada (ABRALIC), 12, 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2011.

MASOTTI, R. J. *Teatro e Sexualidade: Uma análise de Agreste* (Malva-Rosa). 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) — Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

MEDEIROS, E. Fissuras do real: desvios da mimese na dramaturgia brasileira contemporânea. *Gragoatá (UFF)*, Niterói, v. 23, n. 47, p. 994-1007, set./dez. 2018.

MEDEIROS, E. Memória como recurso diegético do drama contemporâneo. *EM TESE*, Belo Horizonte, v. 28, n.2, p. 18-29, mai./ago. 2022.

MORENO, N. Agreste (Malva-Rosa). *Sala Preta*, São Paulo, v. 4, 97-104, 2004.

NUNES, B. O amor na obra de Guimarães Rosa. *Asas da palavra*, Belém, v. 11, n. 1, p. 71-85, nov. 2007.

OLIVEIRA, G. S.; SILVA, E. A.; PINHEIRO, J. H. O texto dramático nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de leitura como trovador encantado de Lourdes Ramalho. In: I CONEDU - Congresso Nacional da Educação, 2014, Campina Grande. *Anais do I CONEDU*. Campina Grande: Editora Realize, 2014. p. 1-5.

PAIVA, J. S. *Oralidade em Cena: A contação de histórias como valorização da ancestralidade*. 2024. 52f. Trabalho de Conclusão de Estágio — Universidade Federal da Bahia, Irecê, 2024.

PASCOLATI, S. Leitura dramática no ensino superior: um relato de experiência. In: GOMES, A. L.; REIS, M. G. M. *Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas* – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 51-77.

PEREIRA, T. H. F. *Dramaturgias em deslocamento: da errância temática e formal à questão política*. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

REIS, J. R. S. *Agreste: a dramaturgia contemporânea de vidas anônimas e prosaicas que força os limites da(s) forma(s)*. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Teatro) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2015.

RIBEIRO, E. *A segurança escolar de estudantes LGBT na pauta da formação de professores: experiência estética e desenvolvimento humano*. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, R. C. *Existir, Resistir e R-existir em Retratos de mim: contribuições das artes cênicas no enfrentamento de violências LGBTQIAPN+fóbicas em ambientes escolares*. 2023. 197f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RIOS, C. *Uma mulher diferente*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, H. M. S. *Censura e marginalidade em Cassandra Rios: O esquecimento como política*. 2024. 120f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2024.

SANTOS, P. B. O desejo e a memória como motores poéticos na peça Agreste/Malva Rosa do pernambucano Newton Moreno. *Revista Blecaute*, Campina Grande (PB), v. 6, n. 17, p. 36–40, nov./dez./jan. 2014.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. In: *Cadernos Pagu*. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu-UNICAMP, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, A. M.; SILVEIRA, M. S. Ser e estar homem e/ou mulher: uma análise do cordel “O vaqueiro que virou mulher e deu a luz”, de Manoel D’almeida Filho. In: CARDOSO, S. M.; NASCIMENTO, L. P.; SANTOS, C. L. (Org.). *Multiplicidades corpóreas [livro eletrônico]: atravessamentos político-culturais em literaturas de língua portuguesa*. Mossoró, RN: Editora Podes, 2024. p. 83 - 95.

SILVEIRA, M. S. *A interface literatura e geometria: problematizando as matizes sexuais em Álex Leilla*. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2014.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Campinas, 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, H. M. B. A.; GOMES, L. A. N. G.; WILLIMA, K. G. Diversidades, currículos e conservadorismo: Uma análise do esvaziamento das discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC. In: II Seminário de educação, diversidade e direitos humanos. *Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, São Paulo: CEEINTER, 2023.

THÜRLER, D. T. As vidas não enlutáveis de Etevaldo e Lourival. In: CARVALHO, M. D.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. O. S. (Org.). *Estéticas dissidentes e educação*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 290-308.

WISNIEVSKI, R.; ROSSETO, R. O ensino do teatro na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p. 1514-1527, set./dez. 2021.