



ITINERÁRIOS INTERSECCIONAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E TRANSVIADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTERSECTIONAL ITINERARIES FOR LITERATURE TEACHING: DECOLONIAL AND QUEER PERSPECTIVES AND CHALLENGES IN BASIC EDUCATION

Juliany Almeida Calegário  <https://orcid.org/0009-0004-3221-4246>
Universidade Federal do Acre
juliany.calegario@gmail.com

Rayssa Assunção Araújo  <https://orcid.org/0009-0003-1794-9212>
Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Acre
rayssa.araujo@sou.ufac.br

Victor Santiago  <https://orcid.org/0000-0001-6676-4212>
Universidade Federal do Acre
victor.santiago@ufac.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.18227437>

Recebido em 30 de março de 2025

Aceito em 17 de outubro de 2025

Resumo: Este artigo propõe uma abordagem crítica ao ensino de literatura na educação básica, articulando os debates de gênero, sexualidade e raça sob uma perspectiva interseccional (Collins; Bilge, 2020). Fundamentado em autoras e autores como Butler (2003, 2024), Bento (2017), Preciado (2019) e Street (1995), o estudo defende que a prática pedagógica literária não pode se afastar das discussões que atravessam os corpos e as subjetividades dissidentes (Amorim *et al.*, 2022; Dias, 2023; Santiago, 2024). Ao reconhecer que a escola, muitas vezes, reproduz discursos normativos que silenciam infâncias negras, transviadas e fora do padrão de performatividade hegemônico, o artigo propõe caminhos para uma educação que enfrente tais opressões. A análise de obras como *Ovelha Colorida* (Portella, 2019), *Julián é uma Sereia* (Love, 2018) e *Amoras* (Emicida, 2018) revela como a literatura infantojuvenil pode abrir espaço para a expressão da diferença e experiências marginalizadas pelo *status quo*. Ao visibilizar infâncias em dissidência e racializadas, a proposta aqui defendida busca desconstruir lógicas excludentes, valorizando literaturas decoloniais e transviadas. Assim, o ensino de literatura torna-se um campo de disputa política e sensível, capaz de contribuir para práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade e rompam com a manutenção de violências simbólicas que atravessam a infância.

Palavras-chave: ensino de literatura; educação básica; infâncias dissidentes; decolonialidade; estudos transviados.

Abstract: This article proposes a critical approach to literature teaching in basic education, articulating debates on gender, sexuality, and race from an intersectional perspective (Collins; Bilge, 2020). Grounded in the works of authors such as Butler (2003, 2024), Bento (2017), Preciado (2019), and Street (1995), the study argues that literary pedagogy must not detach itself from discussions that traverse dissident bodies and subjectivities (Amorim *et al.*, 2022; Dias, 2023; Santiago, 2024). Recognizing that schools often reproduce normative discourses that silence Black, queer, and non-normative childhoods, the article proposes pathways for an education that confronts such forms of oppression. The analysis of works such as *Ovelha Colorida* (Portella, 2019), *Julián is a Mermaid* (Love, 2018), and *Amoras* (Emicida, 2018) reveals how children's literature can create space for the expression of difference and for experiences marginalized by the status quo. By making dissident and racialized childhoods visible, the proposal put forth seeks to deconstruct exclusionary logics, while valuing decolonial and queer literature. Thus, literature teaching becomes a field of political and affective dispute, capable of contributing to inclusive pedagogical practices that respect diversity and break with the reproduction of symbolic violence that marks childhood.

Keywords: literature teaching; basic education; dissident childhoods; decoloniality; queer studies.

1 Introdução

A literatura, enquanto produto cultural historicamente situado, acompanha nossos processos de subjetivação desde a infância, quando, mesmo sem plena consciência, nos vinculamos a narrativas que validam emoções silenciadas e suscitam reflexões sobre identidade, diferença e pertencimento. Com o tempo, reconhecemos seu potente caráter formativo e político, compreendendo-a também como um espaço de resistência, sobretudo quando atravessada por experiências ditas dissidentes.

Este artigo nasce das vivências de duas discentes e um docente do curso de Letras da Universidade Federal do Acre, articulando leituras críticas de literaturas decoloniais e transviadas¹ com inquietações pedagógicas. Nosso objetivo é propor uma reflexão sobre o ensino de literatura a partir das infâncias dissidentes, aquelas que escapam às normas de gênero, sexualidade e raça, compreendendo a literatura como ferramenta de liberdade e de transformação social (hooks, 2017; Santiago, 2024)

A pesquisa, de cunho qualitativo e bibliográfico (Fonseca, 2002; Lüdke; André, 1986), articula os campos dos estudos de gênero e sexualidade (Butler, 2003; Bento, 2017; Preciado, 2019), dos letramentos (Street, 1995; Amorim *et al*, 2022; Dias, 2023; Santiago, 2024) e dos estudos interseccionais (Collins; Bilge, 2020). A análise recai sobre três obras infantojuvenis — *Ovelha Colorida* (Portella, 2019), *Julián é uma Sereia* (Love, 2018) e *Amoras* (Emicida, 2018) — buscando visibilizar infâncias negras e transviadas e pensar práticas pedagógicas comprometidas com a diferença.

2 Caminhos transviados de decoloniais

Uma sociedade comprometida com a justiça social e com a inclusão plena de seus sujeitos deve, necessariamente, lutar pelos direitos humanos e garantir o acesso à arte e à literatura em suas múltiplas dimensões (Cândido, 2011). Como professoras em formação e professor do ensino superior em formação continuada, somos interpelados pelas reflexões de Antonio Candido ao questionar: nossa sociedade está, de fato, empenhada em assegurar a igualdade de direitos por meio do acesso à literatura como bem cultural comum? Todos têm a mesma oportunidade de vivenciar práticas de humanização por meio das artes? Essas perguntas se tornam ainda mais urgentes diante de uma sociedade estruturada pela heterocisnormatividade e pela branquitude, que historicamente negam o acesso equitativo a direitos fundamentais. Embora o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegure a liberdade de opinião e expressão, na prática, vozes dissidentes seguem sendo silenciadas por valores coloniais (Mignolo; Walsh, 2018).

Nesse cenário, a literatura e o ensino de literatura não são apenas um direito, mas também uma necessidade ética e política. A literatura, entendida aqui como dispositivo cultural de produção de sentidos e de organização do imaginário coletivo, também pode ser compreendida como uma ferramenta crucial para contestar violências estruturais, especialmente no espaço escolar. Sua negação a determinados grupos revela as contradições de um sistema que restringe o pleno exercício da cidadania. Por isso, concordamos com Cândido (2011) no que diz respeito à defesa da literatura como um direito humano fundamental, formador de sujeitos críticos, capazes de resistir, reimaginar e transformar realidades (Amorim *et al*, 2022; Santiago, 2024). É diante

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

desse questionamento sobre o acesso desigual à literatura e seus efeitos formativos que Cândido afirma:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p. 177-178).

Sob essa perspectiva, a distinção entre leitura colonial e leitura decolonial — ou, nos termos de Antonio Candido (2004), literatura “sancionada” e “proscrita” — funciona tanto como um dispositivo de controle simbólico (colonial), operado por estruturas de poder que definem quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas no campo literário e educacional, quanto por um movimento de transgressão ao *status quo* (decolonial). A perspectiva colonial diz respeito a um mecanismo de validação institucional binário que impõe normas sobre o que pode ou não ser lido, ensinado e transmitido, contribuindo para a reprodução de uma lógica excludente que naturaliza determinadas epistemologias e marginaliza outras. A colonialidade, nesse sentido, não é apenas um resquício de um passado marcado por violências, mas uma lógica persistente que se sustenta sob a aparência de modernidade e progresso. Como argumentam Mignolo e Walsh (2018), a modernidade e a colonialidade são projetos indissociáveis: a primeira não existe sem a segunda. A práxis decolonial emerge, então, como resposta crítica a esse regime de opressão disfarçado de universalidade e progressismo. Trata-se de um novo paradigma de pensamento que desafia os pressupostos de neutralidade e transparência dos saberes dominantes, propondo modos alternativos de conhecer, existir e educar.

Nesse contexto, a valorização de determinadas literaturas em detrimento de outras torna-se uma questão central. As produções decoloniais, frequentemente taxadas como “identitárias”, desafiam os padrões normativos e as falsas inteligibilidades ao evidenciar a interseccionalidade entre diversos marcadores sociais de opressão, tais como gênero, sexualidade, raça, classe e território, entre outros (Collins; Bilge, 2020). Por isso, sofrem resistência, pois rompem com a pretensa neutralidade do cânone e expõem o silenciamento de vozes historicamente silenciadas. Essa marginalização revela uma estratégia de exclusão que restringe o direito à representação, à memória e à construção de subjetividades diversas. Como aponta Butler (2024), aqueles que não se conformam às normas de gênero, raça e sexualidade tornam-se alvos de precarização e violência simbólica. A luta por reconhecimento e pelo direito de existir na linguagem e na literatura não é apenas estética: é uma urgência política, ética e profundamente humana.

Insistir que todos os grupos marginalizados, assediados e censurados que lutam estão na verdade representando as imposições e violações de poder colonial é não conseguir enxergar como a luta precária e imponente deles resulta diretamente de sua condenação pelas autoridades estatais e religiosas (Butler, 2024, p. 236).

A argumentação desenvolvida por Butler ajuda a elucidar a raiz profunda da luta por reconhecimento e por existência. Essa não é uma disputa pautada na igualdade de condições ou na imposição de forças equivalentes. Trata-se, antes, da luta de sujeitos historicamente marginalizados e invisibilizados — pessoas negras, indígenas, periféricas, mulheres e LGBTQIAPN+ — por mera sobrevivência em uma sociedade que, sistematicamente, lhes nega o direito de existir em condições de igualdade. Esses

corpos em dissidência, situados nas bordas de um sistema atravessado por violências estruturais, enfrentam o risco constante de apagamento e precarização.

Em uma sociedade colonizada, racista e homotransfóbica, a diferença não é acolhida como potência; ao contrário, é lida como ameaça. Corpos e subjetividades que escapam aos processos normativos — sejam estatais, religiosos ou culturais — tornam-se espectros incômodos, fantasmas que assombram os modelos hegemônicos de normalidade. A simples possibilidade de tais sujeitos viverem plenamente, com liberdade para respirar, mover-se, existir e ser sem medo da violência, é interpretada como uma afronta à ordem social estabelecida (Butler, 2024).

É a partir desse cenário que esta pesquisa busca desestabilizar os arquétipos normativos de gênero, sexualidade e raça. Reconhecemos que esses marcadores sociais não operam de forma isolada, mas se articulam interseccionalmente (Collins; Bilge, 2020) para marginalizar, demonizar e excluir sujeitos dissidentes, sobretudo no contexto da educação básica. Por isso, torna-se urgente tornar inteligível o significado desses termos a partir de uma perspectiva decolonial e transviada, que rompa com os discursos fixadores e essencialistas que sustentam a norma.

Para Butler (2003, p. 24), “o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. A identificação de gênero, portanto, não se dá de forma natural, mas é resultado de vivências e experiências corporificadas, mediadas pelo discurso. Enquanto o conceito de sexo é frequentemente naturalizado como dado biológico, gênero, além de construir discursivamente o que se entende por sexo, é performativamente constituído no interior de práticas sociais e culturais que regulam o corpo e o comportamento. A chamada “ideologia de gênero”, termo amplamente utilizado em discursos moralizantes e conservadores, é, para Butler, uma construção fictícia. Trata-se de uma reação ao questionamento das categorias fixas de “homem” e “mulher”, concebidas como universais e imutáveis. A sociedade que teme o gênero é justamente aquela que impõe e idealiza rígidas categorias sobre o que é ser “homem” ou “mulher”, vinculando essas categorias a comportamentos e papéis socialmente construídos como masculinos ou femininos. No entanto, essa idealização essencialista vem sendo amplamente contestada, especialmente a partir dos estudos de gênero inspirados no filósofo francês Michel Foucault, que colocam em xeque a naturalização dos corpos e das identidades.

A idealização dos papéis de gênero ancora-se em uma lógica binária que associa macho-masculino-homem e fêmea-feminino-mulher como categorias fixas e pré-discursivas — concebidas fora da linguagem e da cultura. No entanto, como demonstra Butler (2003), gênero e performatividade são práticas reiterativas e citacionais, produzidas no discurso. A sexualidade, por sua vez, também é um marcador social regulado por normas. Embora resulte de vivências íntimas e afetivas, sua expressão é limitada por uma estrutura que legitima apenas a heterossexualidade como forma inteligível de desejo. Esse modelo impõe a heteronormatividade como compulsória, vinculando a masculinidade a homens e a feminilidade a mulheres, mesmo sem que haja identificação clara de gênero ou orientação sexual.

Corpos que escapam dessas normas são frequentemente classificados como *transviados*. Os estudos transviados, desse modo, buscam desestabilizar as inteligibilidades normativas. Como observa Bento (2017), o termo “transviado” resgata um vocabulário popular e histórico de repressão da Ditadura Militar no Brasil, tornando-se uma ferramenta política para questionar os regimes de exclusão. Esses estudos, embora frequentemente associados à pauta LGBTQIAPN+, propõem uma crítica mais ampla à normatividade, articulando sexualidade, gênero, raça e outros

marcadores sociais. Onde há opressão, há também estruturas que produzem e mantêm privilégios. Assim, esses estudos se interseccionam com os de letramento racial-crítico. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), o racismo é um sistema estrutural que hierarquiza grupos com base em uma suposta superioridade racial. A lógica é semelhante àquela que sustenta as opressões de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, os estudos transviados e raciais-críticos convergem com a perspectiva da interseccionalidade, conforme definem Collins e Bilge (2020). Gênero, raça e sexualidade não operam isoladamente, mas se entrecruzam nas experiências sociais, produzindo desigualdades que atingem, de forma diversa, os sujeitos à margem da norma.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Bilge, Collins, 2020, p. 16).

Com base na abordagem interseccional proposta por Collins e Bilge (2020), compreendemos que gênero, sexualidade e raça não podem ser analisados isoladamente, pois se entrelaçam em experiências sociais marcadas tanto por opressões quanto por privilégios. A interseccionalidade, nesse sentido, permite compreender como esses marcadores moldam a posição dos sujeitos na sociedade. Um corpo atravessado por múltiplos marcadores de opressão — como o de uma mulher negra, trans e periférica — tende a ser mais marginalizado do que aquele que opera sob múltiplos privilégios. Essa lógica, segundo as autoras, evidencia que a normatividade beneficia determinados grupos enquanto relega outros à exclusão sistemática.

Na infância, essas exclusões começam cedo. Crianças já são interpeladas por normas de gênero, raça e sexualidade que regulam seus corpos e afetos. Embora o discurso contemporâneo reconheça a criança como sujeito de direitos, historicamente ela foi vista como “um adulto em miniatura”, sem status social ou subjetividade própria (Zilberman, 2003). Essa perspectiva, ainda que reformulada, persiste em práticas institucionais que invisibilizam infâncias dissidentes.

Lima (2021) observa que considerar os corpos, as aparências e as subjetividades infantis à luz da teoria transviada permite resistir às imposições heteronormativas que inibem desejos, experiências e modos de ser. Seguindo essa reflexão, propomos compreender que todas as crianças são, em alguma medida, transviadas — não necessariamente no sentido de pertencimento às expressões das identidades LGBTQIAPN+, mas por expressarem livremente suas subjetividades, desejos e afetos de forma ainda não totalmente domesticada pelas normas sociais. Essa liberdade de expressão as torna alvo de controle por diferentes instâncias (família, escola, Estado), revelando o quanto a infância é vigiada, regulada e, por isso, já nasce oprimida, mesmo antes de compreender os mecanismos de privilégio e exclusão que estruturam a sociedade. Apesar da garantia legal prevista no Art. 5º do ECA — que afirma que nenhuma criança será alvo de negligência, discriminação ou violência —, observamos que esse direito não é plenamente assegurado, sobretudo às infâncias dissidentes, negras e transviadas, que permanecem em situação de vulnerabilidade dentro de um sistema que teme o que escapa à norma. Afinal, uma infância que questiona é, no futuro, um sujeito político que desafia estruturas.

A literatura, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de resistência. Para Candido (2011), ela é direito humano por excelência, pois humaniza e amplia a percepção do outro. Dias (2023, p. 81) reforça que, “por meio da leitura e da escrita, podemos nos conectar com outras culturas e compreender melhor a diversidade humana”. Quando acessada desde cedo, a literatura estimula a empatia, o senso crítico e o reconhecimento da alteridade, valores essenciais para a formação cidadã.

A literatura infantil, com seu caráter lúdico, desempenha papel central na mediação entre a criança e o mundo social. Por meio de recursos simbólicos — como animais falantes, ilustrações e metáforas acessíveis —, ela apresenta realidades diversas. Zilberman (2003) destaca que ela revela “uma história de relações presentes na sociedade que a criança não pode perceber por conta própria”. No entanto, a maioria das obras presentes nas escolas ainda reforça modelos normativos, com personagens brancos, cisgêneros e heterossexuais, deixando de fora infâncias negras, indígenas e transviadas.

Dias (2023, p. 87) defende que “as narrativas da literatura infantil devem representar diferentes aspectos da realidade social, cultural e histórica”, promovendo o respeito e a compreensão entre culturas. Porém, essa diversidade ainda é rara no cotidiano escolar, o que reforça a exclusão simbólica de grupos minorizados. A literatura sob a perspectiva colonial, nesse sentido, limita a formação de subjetividades críticas e perpetua a invisibilidade de outras existências possíveis.

A escola, como espaço de socialização primária, deve assumir o compromisso de valorizar a diferença. O papel do professor é fundamental nesse processo: ele deve mediar o encontro entre a criança e uma literatura que reflita a pluralidade social. Como lembra hooks (2017), docentes precisam estar em constante autoatualização — não apenas no conteúdo de suas disciplinas, mas também nas questões sociais que permeiam seus estudantes. Uma prática pedagógica comprometida com literaturas decoloniais e transviadas contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de transformar a sociedade. Diante disso, analisaremos, na próxima seção, obras infantojuvenis — *Ovelha colorida* (Portella, 2019), *Julián é uma sereia* (Love, 2018) e *Amoras* (Emicida, 2018) — com o objetivo de discutir, de forma interseccional, as representações de gênero, raça e sexualidade na literatura infantil.

3 Trajetórias de identidade, performatividades dissidentes e negritude

Para desenvolver este estudo literário crítico, partimos, na seção anterior, da compreensão da literatura como objeto fundamental de aprendizagem para a formação do pensamento crítico na sociedade. Como afirma Antonio Candido (2011), a literatura é uma manifestação universal, presente em todos os povos e tempos, sendo inseparável da experiência humana, já que todos necessitam da possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Nesse sentido, entendemos que a literatura, ao mobilizar a ficção, permite reflexões sobre si e sobre o outro, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente implicados.

A literatura, portanto, atua de forma transformadora, afetando profundamente a condição humana. Coelho (2000) reforça essa perspectiva ao destacar que sua função não se restringe ao entretenimento ou à informação, mas à capacidade de provocar deslocamentos éticos, afetivos e políticos, ampliando a consciência e a sensibilidade dos leitores.

Desde as suas origens, a Literatura aparece ligada à função essencial de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações, e sobre os

espíritos, nos quais se decidem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a Literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (Coelho, 2000, p. 29).

Partindo desse pressuposto, este estudo se volta à literatura infantojuvenil, reconhecendo sua potência formativa desde os primeiros anos da infância. Como afirma Hunt (2010, p. 49), essa literatura “implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade”, deslocando o debate para o campo do afeto mais do que da teoria. É justamente por meio do afeto que a criança inicia sua construção crítica e reflexiva do mundo. A literatura infantojuvenil, nesse sentido, constitui uma via de acesso simbólico à realidade, mediada por adultos, na qual a criança ainda não consegue caminhar sozinha. Trata-se de uma linguagem permeada por valores, ensinamentos e metáforas que contribuem para ampliar sua capacidade interpretativa e desenvolver o senso crítico (Zilberman, 2003).

Considerando essa dimensão formativa, analisaremos três obras: *Ovelha Colorida*, de Carolina Portella (2019), *Julián é uma Sereia*, de Jessica Love (2018), e *Amoras*, de Emicida (2018). Nosso objetivo é evidenciar, nessas obras, como questões de gênero, raça e sexualidade são constitutivas da formação subjetiva e, portanto, devem ser abordadas desde cedo. Como apontam Reis e Santiago (2023), a criança, socialmente vulnerável e sem autonomia plena, é frequentemente oprimida em sua forma de se vestir, agir e expressar. Desde os primeiros sinais de fala, ela manifesta afetos e opiniões que, quando destoam da norma, são reprimidos. Assim, nossa análise busca romper com tais estereótipos, promovendo a visibilidade de literaturas marginalizadas e defendendo a escola, a família e a sociedade como espaços de acolhimento da diferença.

3.1 *Ovelha colorida*, por Carolina Portella

O primeiro livro analisado é *Ovelha colorida* (2019), de Carolina Portella, ilustrado por Felipe Tognoli e fotografias por Mariana Rhormens.

Figura 1 – Capa do livro *Ovelha colorida*



Fonte: Portella, 2019.

A obra *Ovelha colorida* (Portella, 2019) narra a história de uma ovelha que, por não se adequar aos padrões do rebanho, passa a ser rejeitada. Por ser diferente, a ovelha busca incessantemente um lugar onde se sinta aceita, até compreender que a aceitação que procurava no outro só seria possível a partir do reconhecimento e do amor por si mesma. A mensagem central da obra — de que “no mundo há lugar para todos” — afirma o direito à diferença e o valor da diversidade.

Nas primeiras páginas, a ovelha é hostilizada pelo próprio grupo e se vê impelida a buscar espaços de pertencimento. Essa trajetória metaforiza a realidade de muitas pessoas transviadas e negras que, por não se encaixarem nas normas sociais impostas, são excluídas de seus lares, escolas ou comunidades religiosas. Como discutem Longo e Ribeiro (2022), sujeitos marcados como anômalos recorrem, muitas vezes, a espaços de medicalização ou doutrinação que prometem “cura” para aquilo que a sociedade insiste em tratar como desvio: “seja pela orientação da família e de certas religiões ou por terem interiorizado o estigma da inferioridade ou da doença, o destino de muitos [...] são os consultórios psiquiátricos ou psicoterápicos” (Longo; Ribeiro, 2022, p. 59).

A violência simbólica e física contra infâncias dissidentes se manifesta de forma extrema em casos como o de Alex Medeiros, menino de oito anos assassinado pelo pai em 2014. Conforme noticiado pelo G1², o pai declarou que agrediu o filho para “ensiná-lo a ser homem”, justificando a violência com base no comportamento “afeminado” da criança. Esse episódio, trágico e emblemático, revela como a heteronormatividade e a masculinidade tóxica são naturalizadas desde a infância, negando a essas crianças até mesmo o direito à existência segura.

No enredo do livro, a ovelha chega a ser evitada até por sua própria família (Portella, 2019, p. 8), o que reforça a metáfora da rejeição cotidiana sofrida por pessoas que se expressam fora das normas. A busca por pertencimento leva a personagem ao encontro do amor-próprio, o que lhe devolve a autonomia sobre si e inspira respeito em outros. Embora o desfecho da narrativa afirme que a autoaceitação pode transformar relações sociais, sabemos que, na realidade, o amor-próprio, por mais essencial que seja, não é suficiente para garantir acolhimento em espaços sociais estruturados pela branquitude e pela heterocisnormatividade.

Nesse sentido, a ovelha funciona como alegoria de um corpo transviado, cuja diferença — simbolizada pela cor — a torna visivelmente “fora do padrão”. Seu corpo se torna portador de múltiplos marcadores sociais, podendo ser lido em chave interseccional. A ovelha representa, assim, uma infância dissidente que resiste à imposição de um modelo único de existência. Dessa forma, a narrativa nos convida a refletir sobre a urgência de garantir espaços de acolhimento para infâncias transviadas e negras. Embora o final feliz da ovelha não se repita com facilidade no mundo real, a literatura oferece possibilidades de pensar o afeto, a resistência e a construção de subjetividades plurais.

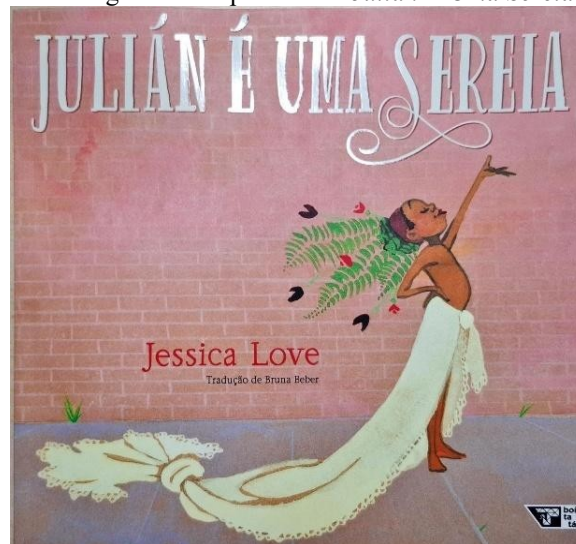
A seguir, analisaremos uma segunda obra que, a partir de uma abordagem sensível, também convida à reflexão sobre corpos dissidentes e sobre os desafios da afirmação identitária na infância.

² BRITO, G. Homem acusado de matar filho no Rio por ser 'afeminado' vai a júri popular. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/12/homem-que-matou-filho-no-rio-por-ser-afeminado-vai-juri-popular.html>. Acesso em: 7 out. 2024.

3.2 *Julián é uma sereia*, por Jessica Love

O segundo livro analisado é *Julián é uma sereia*, de Jessica Love, com tradução de Bruna Beber.

Figura 2 – Capa do livro *Julián É Uma Sereia*



Fonte: Love, 2018.

A obra *Julián é uma sereia*, de Jessica Love, narra a história de Julián, uma criança negra criada pela avó, que se encanta com as sereias ao vê-las no metrô. Inspirado por essa imagem, ele cria sua própria fantasia com objetos domésticos — cortina, flores, batom — performando livremente o ser-sereia, sem repressão ou julgamento. A avó, longe de repreendê-lo, o acolhe e o leva a um desfile onde várias pessoas, vestidas como sereias, se expressam com liberdade. As cenas narrativas, marcadas por poucas palavras e por imagens bastante expressivas, tensionam normas de gênero, raça e infância.

A análise da obra encontra respaldo na teoria de Butler (2003), ao afirmar que a performatividade de gênero desestabiliza as distinções entre natural e artificial, entre profundidade e superfície e entre interno e externo. Julián não é instruído a ser sereia: sua identificação surge espontaneamente, refletindo um desejo íntimo de expressão, ainda isento das imposições normativas. Isso confronta a ideia de que o gênero seria uma construção linear e fixa, revelando, ao contrário, sua natureza performativa e cultural.

Embora, na narrativa, a autoexpressão de Julián transcorra com leveza e acolhimento, a realidade social é bastante distinta. Na maioria dos casos, crianças que manifestam traços ou gostos fora do padrão heterocisnormativo são reprimidas, ridicularizadas ou silenciadas. Como argumenta Butler (2024), discursos conservadores acusam o “gênero” de colocar a infância em risco, produzindo um pânico moral que transforma a diferença em ameaça: “as crianças não estão ameaçadas de um mal, e sim ativamente atingidas pelo mal” (Butler, 2024, p. 17). A naturalidade com que Julián se expressa contrasta com a rigidez de um sistema que rotula como “errado” tudo o que escapa à norma.

Um aspecto simbólico importante é o cabelo *black power* de Julián, que rompe com o padrão eurocêntrico de beleza frequentemente associado às sereias em representações culturais, como no filme da Disney *A Pequena Sereia* (1989). Enquanto

muitas crianças negras são forçadas a raspar o cabelo para evitar estigmas associados à criminalidade ou à falta de masculinidade, Julián se vê belo e autêntico com seu visual, apropriando-se positivamente de sua identidade negra.

A aceitação por parte da avó reforça uma pedagogia do afeto, em contraste com a lógica punitiva da sociedade. Ao levá-lo ao desfile, ela legitima sua expressão e mostra que há espaços para a diferença. Esse momento pode ser interpretado como uma analogia aos desfiles LGBTQIAPN+, locais historicamente marcados pela celebração da diferença e pelo acolhimento de sujeitos em dissidência. No entanto, o direito de crianças participarem desses espaços tem sido duramente atacado. Um exemplo é o discurso do pastor André Valadão³, que, em junho de 2023, declarou que o Dia do Orgulho LGBTQIA+ estaria “sexualizando crianças”, associando o movimento à ameaça à moral cristã. A fala, amplamente divulgada nas redes sociais, revela como o preconceito e a desinformação continuam sustentando a exclusão e a demonização das identidades dissidentes.

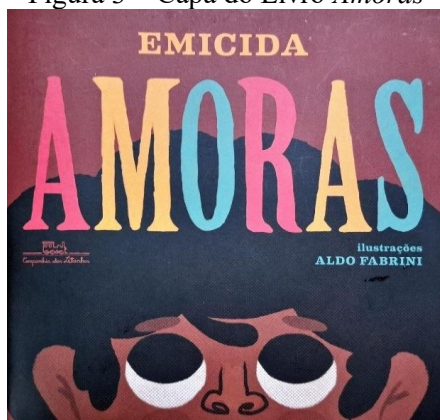
Nesse mesmo sentido, Paul Preciado (2019) observa que a infância tem sido instrumentalizada por discursos conservadores que partem do pressuposto de uma criança naturalmente heterossexual, submissa à norma de gênero. Segundo ele, essa “criança protegida” é, na verdade, uma infância negada de qualquer possibilidade de resistência, de liberdade corporal ou de expressão coletiva: “Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte” (Preciado, 2019, p. 96).

A história de Julián, portanto, contrapõe-se à opressão simbólica e material enfrentada por muitas crianças na vida real. Ela oferece uma alternativa sensível, afirmativa e poética à exclusão: um universo em que a liberdade de expressão infantil é celebrada, e não reprimida. O livro opera como um gesto de resistência transviada, ao colocar em cena uma infância negra e dissidente que se expressa com autonomia, desejo e beleza — elementos essenciais para a construção de um futuro mais justo e plural.

3.3 *Amoras*, por Emicida

A obra infantojuvenil *Amoras*, escrita pelo rapper Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, publicada pela Companhia de Letrinhas em 2018, ganhou grande significado a partir do texto que mobiliza a conversa entre pai (Emicida) e sua filha em um chão repleto de amoras, a representatividade negra.

Figura 3 – Capa do Livro *Amoras*



Fonte: Emicida, 2018.

³ OLIVEIRA, F. “Sexualizando crianças”, diz André Valadão sobre Dia do Orgulho LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/fabia-oliveira/sexualizando-criancas-diz-andre-valadao-sobre-dia-do-orgulho-lgbtqia>. Acesso em: 7 out. 2024.

Em *Amoras* (2018), Emicida constrói uma narrativa poética e visual voltada à valorização da identidade negra e à promoção do respeito à diferença, especialmente no que diz respeito à diversidade religiosa. Logo nas primeiras páginas, referências a “Obatalá” (divindade criadora na mitologia iorubá e nas religiões afro-brasileiras), “Deus” (nas tradições cristãs) e “Alá” (no islamismo) introduzem uma perspectiva plural sobre o sagrado. Ao afirmar que “Deus tem tanto nomes diferentes que, pra facilitar, decidi morar no brilho dos olhos da gente” (Emicida, 2018, p. 10), o autor desloca a divindade para o plano íntimo da experiência humana, rompendo com visões exclusivistas e preconceituosas.

Outro aspecto fundamental da obra é a centralidade da infância como agente de transformação. Emicida valoriza a escuta, o olhar atento e a curiosidade das crianças como potências pedagógicas. A narrativa ainda se ancora numa pedagogia do sensível, na qual o “ser criança” é compreendido como sujeito ativo na produção de sentidos e na construção ética do mundo.

A metáfora da amora — fruta escura, doce e celebrada — é mobilizada para ressignificar a negritude de forma afirmativa: “as pretinhas são as melhores que há” e “quanto mais escuras, mais doces” (Emicida, 2018). Essa comparação desafia o imaginário racista que associa preto a atributos negativos, oferecendo à criança negra uma imagem de beleza, potência e orgulho. Trata-se de um gesto simbólico de resistência e de afirmação identitária.

A obra também se destaca por apresentar figuras históricas, como Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, aproximando o universo infantil de trajetórias de luta e liderança negras. Em um contexto histórico marcado pelo colonialismo e pela escravidão, em que corpos negros foram sistematicamente subalternizados, reconhecer esses nomes é um ato de pertencimento e de reexistência. Nesse sentido, *Amoras* reposiciona a identidade negra no centro da narrativa, celebrando sua força histórica e subjetiva. Nas páginas finais, observa-se uma menina negra em diálogo com seu pai, reconhecendo-se nas referências e sentindo orgulho ao se ver representada — não apenas nas figuras históricas, mas também na metáfora das amoras.

O uso intencional de palavras em letras maiúsculas ao longo do livro — como resistência, identidade e pertencimento — dialoga diretamente com a luta da população negra contra a dominação branca, potencializando o alcance político da obra. Ao final, o glossário, com termos como Obatalá, Orixá, Alá, Zumbi dos Palmares, Martin Luther King e Quilombo, amplia o caráter pedagógico do livro, inserindo saberes afro-diaspóricos de forma acessível e afirmativa no cotidiano das infâncias.

Desse modo, *Amoras* consolida-se como uma obra infantojuvenil crítica, decolonial e transviada, que desestabiliza discursos normativos sobre religião, raça e infância. Ao promover uma pedagogia da autoestima e da representatividade, contribui para a formação de leitores mais conscientes, sensíveis e preparados para resistir às opressões e valorizar suas raízes culturais.

Como professoras em formação e formador de professores, defendemos que obras como *Ovelha colorida*, *Julián é uma sereia*, e *Amoras* devem ser visibilizadas nas escolas por configurarem-se como literaturas decoloniais e transviadas. Essas narrativas questionam padrões heterocisnormativos e racistas, contribuindo para a formação de crianças mais críticas, sensíveis e conscientes da diversidade que compõe o mundo.

A partir da análise interseccional das três obras, evidenciamos como elas representam corpos dissidentes e trajetórias de resistência. Em *Ovelha Colorida*, a personagem simboliza a alteridade e a busca por pertencimento — podendo ser lida

como metáfora de sujeitos negros, trans, gordos ou não conformes. Em *Julían, é uma Sereia: acompanhamos a expressão de gênero de um menino negro que, livre de repressões, performa o ser-sereia, rompendo as normas impostas pela sociedade*. Já em *Amoras*, uma menina negra é incentivada a valorizar suas raízes e reconhecer-se em um lugar de força, herança e pertencimento.

Essas leituras reafirmam a importância da literatura como ferramenta para a construção de identidades e subjetividades plurais. Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre a invisibilidade dessas obras no contexto escolar, refletindo sobre o papel da escola e do professor na promoção de uma educação que valorize a diferença e combata as opressões estruturais.

4 Destinos Interseccionais na Educação

Nas seções anteriores, discutimos os conceitos de raça, gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva interseccional, relacionando-os à literatura infantojuvenil de cunho decolonial e transviado. Analisamos brevemente três obras que visibilizam temáticas dissidentes e propõem outras formas de representar a infância, contribuindo para a construção de subjetividades plurais e críticas.

Nesta seção, voltamos à escola e ao papel dos professores na mediação desses debates, buscando compreender as resistências que ainda persistem diante da inserção de obras literárias que rompem com os padrões hegemônicos. Questionamos, assim, por que conteúdos decoloniais e transviados, como os presentes nas obras analisadas, ainda enfrentam resistência nas práticas pedagógicas cotidianas.

Como futuras docentes e docente atuante na formação de professores, compreendemos a escola como espaço de circulação de múltiplos saberes, culturas, identidades e experiências. Cabe à escola proporcionar aos alunos a possibilidade de compreender a pluralidade que os cerca, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido, Seffner (2020) afirma que o espaço escolar precisa assumir sua função de formar sujeitos críticos, capazes de refletir sobre as estruturas que naturalizam desigualdades.

Cabe à escola papel importante de cultivar um ambiente em que todas as pessoas tenham a oportunidade de transitar sem serem hostilizadas em razão de suas preferências de gênero ou de orientação sexual, bem como de suas preferências de pertença religiosa. Certamente é um objetivo difícil, mas o trabalho com estes temas deve visar a construção de uma cultura escolar que manifeste o mais alto grau de respeito simultaneamente pelas diferenças de gênero, de orientação sexual e de pertencimento religioso (Seffner, 2020, p. 79).

Se a escola tem por missão formar sujeitos críticos e cidadãos plenos, por que então persiste a resistência a trabalhar temas transversais em sala de aula? Tal resistência encontra respaldo no próprio caráter da escola como instituição: “espaço de disputas ideológicas”, mas, sobretudo, um lugar de normatização e padronização de ideias estruturadas e dotadas de grande poder simbólico. Como afirma Dias (2023, p. 28), “a escola é um forte aparelho de controle do Estado”. Assim, compreendemos que, nesse processo de padronização, os temas de gênero, raça e sexualidade são frequentemente negligenciados ou abordados de maneira superficial, sem a devida relevância que permita aos estudantes a construção de pensamentos críticos e transformadores capazes de questionar as estruturas normativas impostas.

Como discutido anteriormente, autoridades estatais e religiosas temem a subversão do sistema heterocentrado e branco, o que resulta na invisibilização das lutas por igualdade de grupos minorizados. A educação, nesse cenário, torna-se uma mercadoria regulada pelo Estado. Butler (2024) problematiza a inclusão de obras sobre gênero nos currículos escolares e universitários como tentativa de inserir tais temáticas, mas observa, com ressalvas, como essa inclusão se dá. Ainda há desconfiança quanto ao poder da leitura para promover reflexões individuais e coletivas que ampliem os horizontes de aprendizagem e garantam acesso a diversos sistemas de saber.

Nesse contexto, é importante lembrar que, em 2017, foram propostas mudanças significativas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) após a manifestação da ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) contra a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” do documento. A entidade argumentava que tais temas são fundamentais para os direitos humanos (Dias, 2023, p. 30). No entanto, apesar das atualizações tanto na BNCC quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação continua sendo amplamente regulada por interesses estatais, muitas vezes dissociados da efetivação de direitos inclusivos.

Vivemos, portanto, em um mundo culturalmente construído, no qual nossas práticas são atravessadas por singularidades que, paradoxalmente, são frequentemente marginalizadas no espaço social. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como um locus privilegiado para o reconhecimento e o compartilhamento dessas singularidades. Daí a urgência de promover um letramento social que ultrapasse o modelo tradicional. Não se trata de um *letramento autônomo*, centrado unicamente na decodificação de signos, mas de um *letramento ideológico*, comprometido com a inclusão e as dimensões sociais do aprender. Como propõe Street (1995, p. 18), esse tipo de letramento opera “num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às contextualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da escrita e/ou da leitura”. No entanto, a realidade da sala de aula ainda é, em grande parte, marcada por práticas pedagógicas engessadas, voltadas a objetivos superficiais e dissociadas da construção efetiva de saberes e vivências sociais.

Partindo dessa premissa, entendemos que a literatura decolonial e transviada oferece caminhos potentes para a promoção de um letramento social verdadeiramente humanizador, que reconhece e legitima a multiplicidade de existências. A partir dela, professores e escolas podem trabalhar com conteúdos que proporcionem aos estudantes o entendimento das subjetividades historicamente silenciadas. A literatura libertadora permite que crianças e jovens reconheçam e tornem visível a pluralidade dos grupos minorizados, ressignificando os espaços que ocupam.

Sob essa perspectiva, o professor exerce um papel fundamental na construção do conhecimento em sala de aula, justamente por estar imerso no cotidiano escolar. Como aponta Seffner (2020, p. 82), os docentes são “espectadores privilegiados que podem anotar, analisar e, posteriormente, debater os significados do que ocorre, com a ajuda de referências teóricas”. Assim, a constante autoatualização docente é essencial para que se adotem metodologias que promovam uma prática pedagógica comprometida com a construção social. Ainda que haja resistência em tratar de temas dissidentes e interseccionais, é dever ético e pedagógico garantir que todos tenham o direito de aprender a partir de suas vivências e contextos específicos (Santiago, 2024).

Outro aspecto crucial é a imparcialidade do professor diante da diversidade religiosa. Em debates sobre religiosidades, por exemplo, o docente não deve impor sua fé nem apresentá-la como verdade absoluta, mas sim fomentar um espaço inclusivo de escuta e reflexão coletiva. Infelizmente, ainda persistem práticas docentes que reforçam

discursos excludentes e desprovidos de embasamento crítico, o que acarreta o apagamento de questões decoloniais e transviadas, deixando alunos — especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade — imersos em dúvidas e inquietações sem resposta. Torna-se, portanto, urgente o desenvolvimento de espaços pedagógicos que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção conjunta do conhecimento a partir da realidade vivida.

Como afirma Dias (2023, p. 89), “o corpo discente deve ser ouvido mais do que o objeto de estudo; devem ser simplesmente visibilizados os corpos transviados, as crianças viadas etc.” Isso implica, igualmente, uma necessária diversificação do corpo docente, para que ele reflita a multiplicidade presente entre os próprios estudantes. Trata-se de garantir representatividade e, sobretudo, de possibilitar que os sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam e se sintam pertencentes ao espaço escolar.

A escola, como espaço de formação subjetiva, é onde os estudantes têm seus primeiros contatos com formas sistematizadas de conhecimento e aprendem a se situar no mundo a partir das relações interpessoais. Nesse processo, a leitura desempenha um papel central ao ampliar repertórios, provocar questionamentos e promover a construção crítica do saber. Como nos ensina Freire (2005), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o aluno chega à escola munido de suas experiências, vivências e saberes prévios. A partir das múltiplas leituras que vivencia na instituição escolar, passa a questionar sua realidade e construir novas formas de compreender e agir no mundo.

É justamente por isso que as obras literárias apresentadas aos estudantes devem ser abrangentes, e não meramente reprodutoras de normatividades. Defendemos, assim, o incentivo à leitura de literaturas decoloniais e transviadas desde os primeiros anos escolares, pois são elas que possibilitam o contato com múltiplas vozes, experiências e formas de estar no mundo, rompendo com a lógica heterocisnormativa e a dominância branca.

É importante destacar, contudo, que o papel da literatura não se restringe à formação discente. Como destaca bell hooks (2017, p. 35), “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos”. Trata-se de um processo dialógico, no qual docentes e discentes se afetam mutuamente por meio do compartilhamento de vivências e emoções. Ao não temerem sentimentos e experiências tidos como “diferentes”, professores e estudantes se aproximam das lutas dos grupos subalternizados e, juntos, desenvolvem uma postura ética, crítica e empática.

Diante disso, é necessário reconhecer que há um grau de responsabilidade nas diretrizes curriculares homologadas, já que muitos professores ainda se veem obrigados a trabalhar com perspectivas tradicionais/positivistas, situadas em um lugar de privilégio e de neutralidade aparente, por não abordarem de forma direta temas transversais. No entanto, acreditamos que a pedagogia engajada não está restrita às literaturas decoloniais e transviadas. Pelo contrário, é possível aplicar um olhar crítico interseccional também às literaturas do cânone tradicional, utilizando-as como ferramentas para tensionar e problematizar as construções históricas de raça, gênero e sexualidade.

Assim, encerramos com a defesa de uma educação literária plural, crítica e libertadora, que reconheça as marcas da colonialidade e proponha novos caminhos de leitura e de existência. Cabe à escola — e, especialmente, ao professor — romper com os silêncios estruturais e garantir que todas as vozes, corpos e subjetividades possam habitar plenamente o espaço escolar.

5 Considerações finais

Neste artigo, afirmamos a literatura como prática de liberdade, um campo fértil para a insurgência crítica diante das opressões que atravessam os corpos e as subjetividades. Ao articular a literatura a temas transversais como gênero, raça e sexualidade sob uma perspectiva interseccional, buscamos evidenciar seu papel político e transformador em uma sociedade ainda profundamente marcada pela heterocisnormatividade e pelo racismo estrutural. Denunciamos a invisibilização dessas pautas no espaço escolar e defendemos o direito inalienável ao acesso à literatura como ferramenta de ruptura e reinvenção do mundo — um direito que deve ser assegurado a todas as infâncias.

Ao longo da análise de *Ovelha Colorida*, *Julián é uma sereia* e *Amoras* propõem deslocamentos críticos em torno das noções normativas de identidade, corporeidade e afetividade. Essas obras, ao tensionarem os moldes da infância idealizada, revelam possibilidades de existência que escapam à lógica colonial e normativa. Nesse sentido, o professor é convocado a agir como mediador sensível e insurgente, capaz de provocar deslocamentos no pensamento e de abrir espaço para outras leituras de mundo — mais plurais, mais justas, mais humanas.

Concluimos que a literatura, em suas dimensões ética e estética, possui força emancipatória. Como nos lembra Candido (2011), ela é capaz de denunciar desigualdades, afirmar identidades e dialogar com as urgências do presente. Ao defender o uso de literaturas decoloniais e transviadas como estratégias pedagógicas, reconhecemos os entraves impostos por políticas educacionais conservadoras, mas insistimos: é dever ético e político do educador resistir. Resistir com palavras, com livros, com afeto e coragem.

Este artigo, portanto, é um chamado. Um chamado à visibilização de vozes silenciadas, à escuta das experiências dissidentes, à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade de todas as existências. Acreditamos que é desde a infância — espaço de perguntas fundantes e inquietações vitais — que se deve cultivar o direito à diferença, à imaginação e à autoaceitação. Que a literatura, neste caminho, siga sendo farol e travessia.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

A PEQUENA SEREIA. Direção: Ron Clements; John Musker. Produção: Walt Disney Pictures. Estados Unidos: Disney, 1989. 1 filme (83 min).

BENTO, B. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRITO, G. Homem acusado de matar filho no Rio por ser 'afeminado' vai a júri popular. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/12/homem-que-matou-filho-no-rio-por-ser-afeminado-vai-juri-popular.html>. Acesso em: 7 out. 2024.



BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Quem tem medo do gênero?* Trad. H. R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COELHO, N. M. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Intersectionality*. 2. ed. Cambridge, UK: Polity, 2020 [2016].

DE LGBT A LGBTQIAPN+: por que a sigla mudou e o que significa cada letra? *O Globo*, São Paulo, 28 jun. 2024. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1u2fbR2kI_hQFZ4wTsBdC_8t4H6gERiIFMV_Y5DAQhg/edit?tab=t.0. Acesso em: 13 jan. 2025.

DIAS, R. M. *Letramento literário e diversidade*. Salvador: Devires, 2023.

EMICIDA. *Amoras*. Ilustrações: A. Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LIMA, A. P. Letramento e infância queer. *Grau Zero – Revista Cultural*, Bahia, v. 9, n. 2, p. 97-110, dez. 2021.

LONGO, C. A.; RIBEIRO, M. E. S. R. C. Sexo-gênero-desejo binário heteronormativo: (des)naturalização, (des)construção e exercício do poder. In: LONGO, C. A. et al. (org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: entre experiências e narrativas*. Salvador: Devires, 2022. p. 55–67.

LOVE, J. *Julián é uma sereia*. Trad. B. Beber. São Paulo: Boitatá, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, London: Duke University Press, 2018.

OLIVEIRA, F. “Sexualizando crianças”, diz André Valadão sobre Dia do Orgulho LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/fabia-oliveira/sexualizando-criancas-diz-andre-valadao-sobre-dia-do-orgulho-lgbtqia>. Acesso em: 7 out. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU*. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php. Acesso em: 2 jan. 2025.

PORTELLA, C. *Ovelha colorida*. Ilustrações de F. Tognoli; fotografias de M. Rhormens. São Paulo: Kapulana, 2019.

PRECIADO, B. Quem defende a criança queer? Tradução de Revista Jangada. *Revista Jangada*, 2019. Disponível em: <https://revistajangada.com.br/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

REIS JUNIOR, F.; SANTIAGO, V. Em defesa da criança queer: pensando a vulnerabilidade da infância. In: SANTIAGO, V.; DOURADO, M.; BARBOSA, B. C. (Orgs.). *Vozes da Infância em diferentes materialidades e contextos*. 1ed. Rio Branco: Edufac, 2023, v. 1, p. 56-66.

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/eLETD017302>.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 4 jan. 2025.

STREET, B. Literacy practices, literacy myths. In: STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

ZILBERMAN, R. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.