



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

**VANESSA RITA DE JESUS CRUZ**

**ENSINO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E DIVERSIDADE SEXUAL:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Araguaína

2014

**VANESSA RITA DE JESUS CRUZ**

**ENSINO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E DIVERSIDADE SEXUAL:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito, parcial e último, para a obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

**Orientador:** Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo

**Linha de Pesquisa:** Literatura, memória e identidade cultural em contextos de formação.

Araguaína

2014

C957e Cruz, Vanessa Rita de Jesus.

Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade/Vanessa Rita de Jesus Cruz. – Araguaína: [s. n], 2014.

163f.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Literatura. 2. Diversidade Sexual. I. Título

CDD 807

VANESSA RITA DE JESUS CRUZ

**ENSINO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E DIVERSIDADE SEXUAL:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo.

Aprovada em: 06/Março/2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo – UFT (Orientador)

---

Prof. Dr. João Batista Cardoso – UFG (Membro Externo)

---

Prof. Dr. Valéria da Silva Medeiros – UFT (Membro Interno)

---

Profª. Dra. Luciana Borges – UFG (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Ao **Wanderley Fernandes da Cruz**, companheiro de todos os momentos, por seu incentivo, apoio, compreensão, amor e dedicação. Tudo isso foi primordial não só para que eu tivesse sido aprovada no Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, mas para que eu realizasse todo o percurso da minha pesquisa até a sua conclusão. O seu caráter, generosidade, força, senso de justiça, humildade, comprometimento e companheirismo o tornam uma pessoa excepcional. A admiração, o respeito e o amor que sinto por ele não tem medida. Obrigada!

### **As Coisas Tão Mais Lindas**

Nando Reis

Entre as coisas mais lindas que eu conheci  
Só reconheci suas cores belas quando eu te vi  
Entre as coisas bem-vindas que já recebi  
Eu reconheci minhas cores nela então eu me vi

Está em cima com o céu e o luar  
Hora dos dias, semanas, meses, anos, décadas  
E séculos, milênios que vão passar  
Água-marinha põe estrelas no mar  
Praias, baías, braços, cabos, mares, golfos  
E penínsulas e oceanos que não vão secar

E as coisas lindas são mais lindas  
Quando você está  
Onde você está  
Hoje você está  
Nas coisas tão mais lindas  
Porque você está  
Onde você está  
Hoje você está  
Nas coisas tão mais lindas.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do meu trajeto como pesquisadora. Foram muitas as pessoas que me deram força, apoio e incentivo. Ontem, um sonho... Hoje, uma realidade. E por esta realidade, agradeço:

Primeiramente, a **Deus**, por me agraciar com tantos “anjos”, pela sua fidelidade e amor incondicional. A Ele, toda felicidade que sinto, honra e louvor.

Ao **Wanderley**, amor da minha vida, por estar ao meu lado em todos os momentos, desde o dia em que nos conhecemos, pelo apoio, pela compreensão e pelo amor que respeita, faz dialogar e que nos une cada vez mais.

A minha avó, **Maria**, por quem sinto um amor e um respeito imenso, por me amar com amor de mãe e por me ensinar os valores que me transformaram na mulher que sou, me ajudaram a conquistar o que tenho e fazem com que eu defenda aquilo em que acredito.

A minha mãe, **Vânia**, por ter partilhado do sonho de Deus em me dar a vida, pela confiança e por acreditar na realização de minhas conquistas.

Aos meus irmãos, **Elis Regina, Vanna Paula e Nathan**, pelo incentivo e por despertarem em mim a vontade de tentar lhes abrir um caminho de força, persistência e dignidade.

A minha avó, **Ana**, exemplo de força e caráter, por me ensinar que, mesmo diante da dor e das dificuldades, é possível estarmos abertos ao sorriso.

A toda **minha família**, pelo apoio e torcida, para que meu sonho se realizasse.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo**, que, pacientemente e com muita exigência, compartilhou comigo o seu conhecimento na área pesquisada. Ele não mediu esforços para que desenvolvêssemos uma pesquisa de qualidade. Seu conhecimento, sua dedicação, paciência, exigência e humanidade foram essenciais para que eu me esforçasse e desse um retorno digno de seu merecimento. Ele não foi apenas meu orientador, tornou-se um amigo, por quem tenho um imenso respeito e admiração.

Aos professores **Dra. Valéria da Silva Medeiros** e **Dr. João Batista Cardoso**, por terem aceitado, prontamente, compor a banca de exame de qualificação e de defesa e agradeço também pelas contribuições e sugestões que muito somaram à nossa pesquisa.

Aos professores **Dr. André Teixeira Cordeiro** e **Dra. Luciana Borges**, que aceitaram ser suplentes da banca de exame de defesa.

A todos **os docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)**, pelas contribuições e conhecimentos partilhados.

Aos **colegas do PPGL**, pelos momentos de aprendizagem que juntos tivemos, especialmente, a amiga **Nelzir Martins**. Juntas, nós compartilhamos os trajetos até Araguaína, o aluguel, as dificuldades, as lágrimas, mas também as leituras, os trabalhos, os sorrisos, as conquistas e as vitórias.

Ao **Walter Walentino**, à **Grazielly Tavares** e à **Samara Tavares** por me ajudarem a aproveitar melhor o tempo para estudar.

Ao **Rubenilson Araujo**, pessoa que passei a gostar, respeitar e admirar, agradeço pelo empréstimo de livros e pelas conversas que me ajudaram na pesquisa.

A todos os **colegas de profissão** do Centro de Ensino Médio de Taquaralto, especialmente aos amigos **Adolfo Bezerra**, **Edna Vieira**, **Weliton de Farias**, **Luciana Cordovil**, **Eliana Lúcia**, **Juliana Lopes** e **Veroneide Andrade**, pelo apoio – de diferentes modos – e pelas palavras de incentivo.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram para a realização e conclusão da minha pesquisa.

## Diversidade (Lenine)

Se foi pra diferenciar  
Que Deus criou a diferença  
Que irá nos aproximar  
Intuir o que ele pensa  
Se cada ser é só um  
E cada um com sua crença  
Tudo é raro, nada é comum  
Diversidade é a sentença

Que seria do adeus  
Sem o retorno  
Que seria do nu  
Sem o adorno  
Que seria do sim  
Sem o talvez e o não  
Que seria de mim  
Sem a compreensão

Que a vida é repleta  
E o olhar do poeta  
Percebe na sua presença  
O toque de deus  
A vela no breu  
A chama da diferença

A humanidade caminha  
Atropelando os sinais  
A história vai repetindo  
Os erros que o homem traz  
O mundo segue girando  
Carente de amor e paz  
Se cada cabeça é um mundo  
Cada um é muito mais

Que seria do caos  
Sem a paz  
Que seria da dor  
Sem o que lhe apraz  
Que seria do não  
Sem o talvez e o sim  
Que seria de mim...  
O que seria de nós

Que a vida é repleta  
E o olhar do poeta  
Percebe na sua presença  
O toque de Deus  
A vela no breu  
A chama da diferença

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Literários, em uma perspectiva interdisciplinar com os Estudos de Gênero e Diversidade Sexual e visa contribuir com as investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a narrativa brasileira contemporânea” (CNPq/UFT). O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e sexual na literatura infantil e juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário. Além disso, procuramos explicitar como a leitura literária de obras que abordem essa temática pode contribuir para a formação de leitores na contemporaneidade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico e teórico, por meio da qual empreendemos um exercício de hermenêutica em relação ao nosso *corpus* selecionado, constituído pelas seguintes narrativas: *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves, e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins. Para atingirmos nosso objetivo e fundamentar nossas considerações teóricas e críticas recorreremos aos seguintes autores: no que diz respeito ao ensino de literatura e à literatura infantil e juvenil, partimos das considerações de Marisa Lajolo (2000), Nelly Novaes Coelho (2000) e Regina Zilberman (1988 e 2003); para a abordagem sobre a diversidade sexual e de gênero, nos detemos principalmente nos estudos de António Fernando Cascais (2004), Daniela Auad (2006), Guacira Lopes Louro (2008, 2009), Judith Butler (2010), Jurandir Freire Costa (1992), Michel Foucault (1988) e Kathryn Woodward (2000), entre outros; por fim, para subsidiar as nossas reflexões sobre o currículo, partimos inicialmente dos conceitos de Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2011).

**Palavras-chave:** Leitura; Leitor; Literatura infantil e juvenil; Currículo; Diversidade sexual; Diferença; Identidade; Preconceito; Homoafetividade; Homofobia.

## ABSTRACT

This research falls within the field of Literary Studies in an interdisciplinary perspective with Gender Studies and Sexual Diversity and aims to contribute to the investigations developed within the Research Group "Studies on contemporary brazilian narrative" (CNPq/UFT). The overall objective of this research is to analyze the different representations of gender and sexual diversity in child and adolescent literature, so as to show how this difference is represented in the texture of the literary text. Moreover, we seek to explain how to read literary works that address this theme can contribute to the formation of the contemporary readers. It is, therefore, a survey of literature and theoretical nature, by which we undertook an exercise in hermeneutics regarding our selected corpus, consisting of the following narratives: *É proibido mlar*, by Pedro Bandeira; *O gato que gostava de cenoura*, by Rubem Alves, and *O menino que brincava de ser*, by Georgina da Costa Martins. To reach our goal and support our theoretical considerations and criticisms we used the following authors: regarding to the teaching of literature and children's and youth literature, we start from considerations of Marisa Lajolo (2000), Nelly Novaes Coelho (2000) and Regina Zilberman (1988 and 2003); for the approach about sexual and gender diversity, we pause especially in studies of António Fernando Cascais (2004), Daniela Auad (2006), Guacira Lopes Louro (2008, 2009), Judith Butler (2010), Jurandir Freire Costa (1992), Michel Foucault (1988) and Kathryn Woodward (2000), among others; ultimately, to support our reflections about the curriculum, initially we start of the concepts of Antonio Flavio Moreira and Tomaz Tadeu da Silva (2011).

**Keywords:** Reading; Reader; Child and youth literature; Curriculum; Sexual diversity; Difference; Identity; Prejudice; Homoaffectivity; Homophobia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES</b> .....	<b>17</b>
1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA E O CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL .....	17
1.2 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A SUA CORRELAÇÃO COM A ESCOLA .....	28
<b>2. ENSINO DE LITERATURA E DIVERSIDADE SEXUAL</b> .....	<b>48</b>
2.1 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E IDENTIDADE .	48
2.2 OS TEMAS TRANSVERSAIS, A TEORIA DO TERCEIRO EXCLUÍDO E A TEORIA DO TERCEIRO INCLUÍDO: NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR.....	66
2.3 A DIVERSIDADE SEXUAL E O ESPAÇO ESCOLAR.....	83
<b>3. A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL</b> .....	<b>94</b>
3.1 <i>É PROIBIDO MIAR</i> , DE PEDRO BANDEIRA.....	95
3.2 <i>O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA</i> , DE RUBEM ALVES .....	118
3.3 <i>O MENINO QUE BRINCAVA DE SER</i> , DE GEORGINA DA COSTA MARTINS .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>156</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>161</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>162</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade da qual fazemos parte vive, hoje – como sempre –, a diversidade. Esta se constitui como um tema da contemporaneidade. Fala-se e vive-se a diversidade. Porém, é notório que nem todas as suas variedades recebem a atenção e o respeito devidos. Por isso, alguns grupos, pessoas e conceitos são mais valorizados que outros.

Nesse “caldeirão” das diferenças, muitas são as identidades existentes; algumas são supervalorizadas, enquanto outras são estigmatizadas e às vezes obrigadas a se esconder, a se dissimular, a assumir outras performances ou passam a viver camufladamente ou ocultadas em novas identidades formadas no processo de devir da existência. Portanto, muitos dos valores e paradigmas que, durante décadas, foram suficientes para responder às necessidades humanas, já não satisfazem, uma vez que nos deparamos, todos os dias, com novas identidades, que vêm transgredindo e desestabilizando conceitos, normas, corpos e desejos.

Nossa sociedade é eivada de preconceitos arraigados, de modo que as identidades não são compreendidas como um processo em construção, mas como algo já definido, estabelecido e acabado, produzindo e alimentando a discriminação e a exclusão. Assim, muitas vezes, nos distanciamos daqueles que não se assemelham a uma determinada identidade, considerada como modelo a ser seguido.

A identidade que foge ao padrão, que não está próxima da desejada, é reprovada, questionada e não é tratada com o devido respeito, uma vez que é apontada como anormal e, por isso, precisa ser moldada e disciplinada.

A escola está inserida nesse contexto da diversidade e não pode ser neutra. Enquanto instituição que inculca valores e “forma” cidadãos, é importante que ela tenha cuidado e clareza quanto às informações e ideologias que prega, defende e perpetua. É necessário que ela reflita sobre a imensa diversidade que circula em seu interior, para que não coloque o seu currículo a serviço de uns e exclua uma grande parcela: alunos/as que não são brancos/as, cristãos/ãs e heterossexuais.

Dentre as várias diversidades com as quais a escola tem que lidar, está a sexual e a de gênero, que têm sofrido preconceito, descaso e, até mesmo, certa indiferença por parte da instituição escolar. Não há como negar a diversidade sexual e de gênero presente nas escolas, assim como não se pode negar o quanto a identidade homoafetiva é silenciada e excluída na prática pedagógica.

Há décadas, a sexualidade, inerente ao ser humano, vem sendo alvo de diferentes discursos, proferidos por aqueles que detêm a autoridade para dizê-los. Foi também por meio desses discursos que a heterossexualidade afirmou-se como norma e como a sexualidade correta, enquanto a homoafetividade foi instituída como a antinorma e a sexualidade incorreta, considerada anormal.

A escola, espaço para que a criança e o adolescente tornem-se críticos e reflexivos, não tem possibilitado estratégias de ensino que levem o aluno a respeitar a diversidade, seja ela qual for. A temática da diversidade já vem sendo abordada em documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), mas, na prática, ainda não tem sido trabalhada nas escolas e na sala de aula, sendo debatida apenas em dias específicos.

Acreditamos que, diante dessa pluralidade de identidades, não pode ser negado aos nossos alunos o direito de conhecê-las, respeitá-las e, também, vivenciá-las. Para tanto, é necessário que a escola, os professores e o currículo estejam preparados e abertos para debater, discutir e respeitar a diferença – respeitar a constituição humana, a essência do homem, porque a diferença, a diversidade é parte imanente e inerente a essa constituição e essência. Faz-se urgente abrir os caminhos para que, nas salas de aula, seja abordada a temática da diversidade sexual, permitindo que os sujeitos homoafetivos possam assumir e viver a sua identidade e os sujeitos heterossexuais possam respeitar e reconhecer a identidade homoafetiva como válida.

A inclusão dessa temática em um documento educacional é importante, mas precisa ultrapassar os papéis oficiais do Estado. É necessária a discussão, o diálogo e o (re)conhecimento das diferentes identidades.

Considerando todos esses aspectos, a nossa pesquisa tem como objetivo geral fazer uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e

sexual na literatura infantil e juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário. Além disso, procuramos explicitar como a leitura literária de obras que abordem essa temática pode contribuir para a formação de leitores na contemporaneidade, representando uma possibilidade de ação em prol da inclusão, da liberdade do ser e da não aceitação da discriminação e da homofobia.

Em uma sociedade na qual os indivíduos são obrigados a desempenhar diferentes performances, a literatura, por meio de suas temáticas e personagens, tem ajudado na melhor compreensão da subjetividade no mundo empírico, ou seja, o conhecimento que temos e produzimos do mundo tem sido mediado pela linguagem, de modo que a ficção pode permitir ao leitor um melhor entendimento da realidade empírica. Por isso, acreditamos na literatura como um meio possível para que os jovens leitores possam conhecer e respeitar as diferenças. Ela pode contribuir para a formação de leitores cidadãos, comprometidos com o respeito às diferenças. Para nós, por meio da literatura, é possível a formação de um sujeito crítico, autônomo e humanizado, capaz de reconhecer-se e reconhecer o outro no mundo que o cerca, desde que a ele sejam oferecidos os meios de a ela chegar-se.

Para uns, a literatura é um perigo e apenas instrui (PLATÃO, 2007), para outros, a literatura proporciona prazer e instrui (ARISTÓTELES, 1988), para outros, ainda, ela é elemento humanizador (CANDIDO, 2004; COSSON, 2011; STEINER, 1988), e é para outros mais, a vida (COMPAGNON, 2009). Ao longo do tempo, a literatura foi recebendo conceitos e funções distintas e, a partir daí, diferentes graus de importância. Antonio Candido (2004) coloca a literatura como um “bem incompressível”, ou seja, como algo que não pode ser negado a nenhuma pessoa. O autor a concebe como uma “necessidade universal”, um direito, afirmando a impossibilidade de existir um homem que possa viver sem ela. Para ele, a literatura é “fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Por este motivo, podemos questionar: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? (...) Há realmente coisas que só a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível?” (COMPAGNON, 2009, p. 20). A literatura não é o único meio de proporcionar deleite e conhecimento, mas, por meio dos textos

literários, é possível, por exemplo, questionar regras e discursos impostos e padronizados pela sociedade letrada.

Neste trabalho, atribuímos à leitura literária uma função social. Acreditamos que a leitura do texto literário, como uma prática social, pode permitir ao leitor ir além da simples leitura (COSSON, 2011), ou seja, é capaz de possibilitar a emancipação, a autonomia, a reflexão e a humanização do leitor. Ela pode, ainda, provocar a fruição e a sensibilidade, auxiliar a formação efetiva de leitores críticos, assim como um leitor capaz de compreender os discursos dominantes e os discursos que a historiografia silencia (porque é feita para o Estado), mas que a literatura preenche e questiona. O texto literário nos permite um diálogo com o outro, com o mundo que nos cerca. Ao ler, travamos e transformamos relações humanas, uma vez que o texto literário é repleto de conhecimentos “sobre o homem e o mundo” e “na leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2011, p. 17). A literatura permite ao sujeito conhecer a vida e vivenciar a experiência do outro. Ao fazer isso, ele pode se solidarizar com o sofrimento alheio, aprender a respeitar as diferenças e refletir sobre as ações e relações existentes na sociedade.

A literatura, como prática social, não está alheia aos conflitos existentes em nossa sociedade. A orientação estética e a posição ética do escritor podem possibilitar ao leitor questionar, duvidar, ressignificar e refletir sobre os conflitos sociais e, principalmente, despertar um novo olhar em relação à diferença e ao modo como o diferente é representado discursivamente em nossa cultura. Ao construir o seu texto, o autor faz uma representação do outro, porque este está, assumidamente, presente no discurso literário (PAULINO, 2007).

É baseado nesta presença do outro, ou em sua ausência, que podemos falar de uma (falta de) ética no (do) texto literário. O processo de escrita do autor requer a habilidade de aliar a estética e a ética, dando lugar às diversas vozes que povoam o texto literário. A (est)ética desse texto diz respeito ao modo como o escritor, a editora, o professor e o leitor representam o outro. Essa questão ética constitui-se, pois, um elemento essencial na imagem que o leitor construirá desse outro, que, em nossa pesquisa, se refere à diversidade sexual.

Graça Paulino (2007) fala da ética do autor, da editoração, da crítica e do leitor. Para a autora, a ética do autor consiste em deixar espaço na obra para as diferentes vozes e não criar uma literatura anódina; a ética da editoração está na procura da beleza e nas estratégias de democratização; a ética da crítica consiste em verificar que contribuições o livro trará para a literatura e a ética do leitor está em ler seguindo a proposta estética, “sem ignorá-la ou traí-la”. Por estes motivos, acreditamos que depende de todo um conjunto de ações para que, de fato, as obras literárias sejam pautadas pela ética, pela cidadania e pelo respeito à diferença e ao modo como essas vozes diversas ressoam na tessitura do texto literário, de forma ética e estética, possibilitando ao leitor o direito de confrontá-las, de discuti-las e com elas dialogar.

Diante do papel social e humanizador, que estamos atribuindo ao texto literário, aliado à formação do leitor crítico, propomos alguns questionamentos. E-ilos: Como esse texto tem representado o outro? Qual a contribuição desse texto para a formação do leitor crítico, a partir de uma perspectiva humanizadora? Como tem sido representada a diversidade sexual nos textos literários selecionados? Esses textos têm servido para romper ou perpetuar a discriminação e a exclusão social? Como as personagens homoafetivas são vistas e tratadas pelas demais personagens da narrativa, considerando-se a diferença como elemento constitutivo de suas identidades? São estes questionamentos que nos motivaram a desenvolver esta pesquisa, a pensar nos modos como a diferença, particularmente aquela que se refere à identidade dos sujeitos homoafetivos, é representada discursivamente nas obras que compõem o nosso *corpus* de análise<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que nem sempre a literatura representa uma maneira de romper com determinadas representações sociais de gênero e de diversidade sexual. A literatura naturalista no século XIX, por exemplo, possuía um viés considerado preconceituoso. Pensemos nas obras *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, publicada em 1895, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicada em 1890: essas obras tratam a homoafetividade como uma patologia, expondo o homoafetivo ao ridículo, representando-o como um perverso. Essa representação dos personagens Amaro e Aleixo, Pombinha e Leônia, e do lavadeiro Albino e de suas práticas sexuais está intimamente associada ao contexto dos séculos XVIII e XIX, nos quais havia o predomínio de uma produção de discursos e de saberes acerca da homoafetividade a partir de uma perspectiva médica que os considerava como seres prototípicos. Nas salas de aula não tem ocorrido um debate crítico em torno dessas obras literárias. Não defendemos que elas devam ser excluídas do currículo escolar. Pelo contrário, acreditamos que a sua leitura pode ser intermediada por um debate que proporcione aos alunos o reconhecimento da diferença e o combate ao preconceito que se encontra arraigado em nossa sociedade.

Na tentativa de responder, de forma direta ou indireta aos questionamentos acima, optamos por estruturar o nosso trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Ensino de literatura e formação de leitores*, tecemos algumas considerações sobre o ensino de literatura e o seu contexto educacional e social, retomando algumas reflexões sobre o ensino de literatura infantil e juvenil em sua correlação com a escola.

No segundo capítulo, denominado *Ensino de literatura e diversidade sexual*, abordamos questões relativas à diversidade sexual e de gênero, com o objetivo de demonstrar como as diferentes identidades sexuais vêm sendo discutidas e representadas na e pela sociedade. Nesse capítulo, discutimos, ainda, questões relacionadas à diversidade sexual, sua presença ou ausência nos documentos oficiais que regem a educação – especificamente nos PCNs –, nas nossas escolas e no ensino de literatura.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado *A representação discursiva da diferença na literatura infantil e juvenil*, analisamos três narrativas, procurando evidenciar o modo como a diferença é representada discursivamente, ou seja, procuramos, em nossas análises, demonstrar como o outro e sua identidade, por vezes estigmatizada, são representados a partir de uma perspectiva preconceituosa e rasteira, alijando desses sujeitos a sua humanidade, como se fossem seres e corpos abjetos. Para tanto, escolhemos como *corpus* literário as narrativas *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves, e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, no que diz respeito ao ensino de literatura e à literatura infantil e juvenil, nos baseamos em Marisa Lajolo (2000), Nelly Novaes Coelho (2000) e Regina Zilberman (1988 e 2003). Para a abordagem sobre a diversidade sexual e de gênero, nos detemos principalmente nos estudos de António Fernando Cascais (2004), Daniela Auad (2006), Guacira Lopes Louro (2008 e 2009), Judith Butler (2010), Jurandir Freire Costa (1992) e Michel Foucault (1988). Sobre as questões relacionadas ao conceito de identidade, a nossa pesquisa será norteadada, entre outros teóricos que discutem essa questão, pelos pressupostos de Kathryn Woodward (2000). Por fim, para subsidiar as nossas reflexões sobre o currículo, recorreremos a Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2011), entre

outros estudiosos, já citados anteriormente, que são devidamente retomados no decorrer de nossas reflexões.

Esta investigação é, portanto, uma pesquisa de cunho bibliográfico e teórico, que demandou, no decorrer de todo o trabalho, o levantamento e o acesso constante a diversos materiais que tratam da referida temática. Para sua execução, foi realizada uma minuciosa pesquisa em relação aos temas centrais de nosso objeto de estudo, sobretudo o que se refere aos conceitos relacionados ao ensino de literatura, à literatura infantil e juvenil e à diversidade sexual. Utilizamos, também, o método de análise de cunho crítico, para verificar como ocorre a representação da diferença no texto literário produzido para jovens leitores em processo de formação.

Considerando a importância da temática desenvolvida e abordada por nós nesta pesquisa, gostaríamos de convidar você, leitora e leitor do nosso trabalho, a percorrer conosco as linhas que seguem, pois através delas tentamos ampliar nossa compreensão sobre as diferenças, particularmente sobre a diversidade sexual e de gênero e suas correlações com a escola e com as práticas discursivas de subjetivação.

## 1. ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Neste primeiro capítulo, subdividido em dois tópicos, abordamos algumas reflexões sobre o ensino de literatura, considerando o contexto educacional e social, e sobre a literatura infantil e juvenil e a sua correlação com a escola. No primeiro tópico, tratamos da importância e da necessidade da formação de leitores que ultrapasse a decodificação, tornando-os mais críticos e ativos. Abordamos, ainda, a escola como espaço privilegiado para que o aluno esteja em contato permanente com diferentes textos literários, assim como problematizamos o papel do docente como intermediário entre o leitor e o texto literário.

Em seguida, no segundo tópico, *A literatura infantil e juvenil e a sua correlação com a escola*, optamos por fazer um resgate do surgimento, do desenvolvimento e das especificidades da literatura infantil e juvenil, além de retomar as relações e as tensões entre esta literatura e as suas correlações com a escola e a pedagogia no decorrer das últimas décadas.

### 1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA E O CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL

Muitos acreditam que a falta de leitura é um problema social, na medida em que o sujeito que não dispõe de uma competência comunicativa vive à margem da sociedade, pois ele não tem acesso aos bens e aos serviços produzidos socialmente. As complicações para um indivíduo desprovido de leitura pode estar em “pegar” um ônibus, conseguir um emprego ou, até mesmo, ter acesso à Justiça. Sabemos que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais nas escolas tem grande importância no desenvolvimento dessa competência comunicativa do sujeito.

Em meio aos vários tipos de textos de que a sociedade dispõe como meio de comunicação, encontra-se o texto literário; um discurso específico, haja vista seu papel social, sua literariedade e, ainda, sua plurissignificação. O ato de ler serve como um mediador entre o “eu” e o “mundo” e entre o “eu” e o outro: “Somos todos

feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2010, p. 23-24). O texto literário lança, ainda, ao leitor, o desafio de desvendar o mundo que existe condensado em sua tessitura, em que, não raras vezes, ele se vê obrigado a travar embates com suas próprias crenças, valores e preconceitos.

Por este motivo, a literatura contribui para o desenvolvimento humano, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. É elemento essencial para a humanização, como afirma Candido (2004, p. 180): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Daí o seu papel social e humanizador.

Por isso, revela-se a necessidade da formação de leitores de literatura. Para Regina Zilberman, “Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura” (1988, p. 20), uma vez que o ato de ler também está associado às suas funções e necessidades. Constitui-se como um dos papéis da escola a formação de cidadãos, homens capazes de serem críticos, que saibam ler as ideologias e as intenções existentes nos vários textos de nossa sociedade e que construam e desconstruam significados. Muito mais que verificar uma crise de leitura, é necessário buscarmos os meios coerentes e eficazes para solucioná-la.

Tal solução não está no estímulo ao consumo desenfreado de livros, mas no que se lê e no como se lê. A escola, “espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 17), deveria dar mais atenção ao estudo do texto literário, em sua plurissignificação, haja vista que não é somente transmitindo ao educando conteúdos sobre épocas e escolas literárias que se enfrentará essa crise. De acordo com Tzvetan Todorov, “pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*” (TODOROV, 2010, p. 31 – grifos do autor).

É necessária uma “alfabetização humanista” (STEINER, 1988), para que o educando consiga transpor o estado passivo em que se encontra e participe,

efetivamente, daquilo que é ensinado por meio da leitura literária. O leitor não pode ficar indiferente àquilo que é representado por meio da arte.

Quando é mais que devaneio de um apetite indiferente nascido do tédio, a leitura é uma forma de atuação. Atraímos a presença, a voz do livro. Permitimos que entre, ainda que não sem reservas, em nosso íntimo. Um poema magnífico, um romance clássico entram à força em nosso interior; tomam de assalto e ocupam as praças fortes de nossa consciência. Exercem sobre nossa imaginação e desejos, sobre nossas ambições e sonhos mais secretos, um domínio estranho e contundente (STEINER, 1988, p. 28-29)

Para George Steiner (1988), não ser indiferente à leitura é correr grandes riscos, tornando nossa identidade vulnerável e desestabilizada. O alfabetismo humanista precisa ser reconstituído, para que os sujeitos possam ler como seres humanos completos, que pensam e ajam de forma humanitária.

Sabemos que, para a construção do conhecimento, entram em cena não somente aspectos cognitivos, mas também os afetivos. E na literatura não é diferente: o saber científico que se constrói sobre ela envolve afetos e emoções. Assim, segundo Heidrun Krieger Olinto, atualmente um questionamento tem sido feito em favor da

redução de teorias de conhecimento a seus aspectos cognitivos analíticos e racionais em prejuízo de uma atenção específica aos aspectos emocionais como elementos constitutivos não só da própria experiência humana mas também da elaboração de conhecimento acerca dela (2009, p. 149).

Os aspectos emocionais são, dessa forma, juntamente com os aspectos cognitivos, os responsáveis pela construção do saber.

Os sentimentos devem ser levados em conta, tendo em vista que as relações dos sujeitos são permeadas de afetividade. Ler, interpretar e analisar uma obra exige que tais elementos – afetivos e emocionais – sejam considerados. Como outros tipos de conhecimento, esse – proporcionado pelas emoções – também é um código que é compartilhado pelos membros de determinada cultura, interferindo nos

hábitos e na comunicação das pessoas. Cotidianamente, os sujeitos fazem uso de aspectos afetivos nas relações que estabelecem uns com os outros; afetividade que se transforma em conhecimento e que é resultado, além da vivência, das experiências de leitura que esses sujeitos acumulam, o que dependerá da maneira como esses sujeitos leitores recebem o texto.

Segundo Olinto (2009), investigações empíricas sobre aspectos emotivos e também cognitivos da compreensão de textos literários mostraram que os elementos da “ressonância pessoal” do leitor constituem um papel essencial. Esses elementos se encontram entre o mundo formado graças à experiência de vida do leitor e pelo mundo ficcional que se encontra nos textos literários. Todo esse processo, que é provocado durante a leitura “pela memória de experiências pessoais do leitor” (OLINTO, 2009, p. 150), acaba por influenciar a primeira fase da leitura, mas, posteriormente, pode até desaparecer completamente.

A consideração dos aspectos cognitivos e emotivos – que dependerão do grau de leitura que o indivíduo possui – permitirá que se compreendam as diversas posições que se tem sobre questões culturais, sociais e pessoais diante da interpretação textual por leitores diferentes. Trata-se de um tipo de compreensão que, de certa maneira, restringe-se ao conteúdo e à fase inicial, mas, ainda assim, pode contribuir para o enriquecimento do ato de leitura. Na compreensão da leitura literária a “ressonância pessoal” constitui-se como um aspecto importante, possibilitando que se relacione a leitura com as experiências do leitor, proporcionando relações e interações. Vemos, então, que a leitura de obras literárias não consiste apenas na compreensão semântica do texto, mas

abrange certos efeitos e funções afetivas, expressas em hábitos e gratificações que situam o texto muito além do seu enunciado literal, transformando-o em prática de vida do leitor. Em crianças e jovens, tais funções sintonizam com o próprio desenvolvimento biopsicossocial. Estudos acerca da competência recepcional desses leitores, e de sua participação afetiva nos assuntos tematizados pelos livros, em termos de identificação, projeção e introjeção, mostraram que a própria experiência de leitura oferece gratificações que motivam o contato com a literatura (OLINTO, 2009, p. 151).

Portanto, aspectos semânticos e afetivos podem contribuir para despertar o gosto pela leitura, assim como para uma interpretação e compreensão da obra literária que auxilie na formação do leitor. A própria competência literária do leitor acaba por envolver a compreensão cognitiva e afetiva e precisa relacionar os elementos literários com os elementos da realidade cotidiana vivenciada pelo leitor.

Os espaços da leitura influenciam, diferentemente, o leitor. Por um lado, no dia a dia, a experiência do ato de leitura é integrada aos hábitos da vida cotidiana. Por outro lado, no espaço institucionalizado e pedagógico da sala de aula, os comportamentos do aluno em relação à leitura são diferentes daqueles adotados na leitura informal: ele não somente lê os textos literários, mas estuda-os. Nesse espaço institucionalizado, a interação texto-leitor é permeada por interesses específicos desse ambiente e exige-se desse leitor regras que estabelecem o ato de leitura, sendo diferentes dos comportamentos que uma leitura informal/habitual exige.

Nesse ambiente da escola esperamos muito mais do aluno o tipo de relação que ele estabeleceu com a realidade ficcional do texto literário do que os efeitos que a obra pode causar sobre suas relações comunicativas e afetivas na realidade do seu dia a dia, isto quer dizer que a escola, no espaço da sala de aula, espera do aluno uma competência de saberes sobre “conteúdos, estruturas formais, possíveis intenções autorais e/ou sobre impactos causados pelas obras” (OLINTO, 2009, p. 153), mais que uma competência de relacionar o conteúdo e o sentido da obra com a sua realidade. Nesse sentido, a recepção da obra literária perde a sua inocência e o leitor tende mais a desempenhar o papel de ler conforme as regras já estabelecidas, do que desenvolver a capacidade de relacionar e diferenciar aspectos da “experiência imaginária” da percepção de seu mundo do dia a dia (OLINTO, 2009, p. 153).

A recepção do texto literário permite que o leitor faça associações, estimula as emoções, provocando a construção de sentidos, portanto, as habilidades de leitura não devem ser centradas somente nas exigências escolares. Devemos permitir que o aluno tenha algum tipo de ação – e reação – diante da obra, diferente daquela já esperada pelo professor.

As exigências múltiplas e complexas da esfera do ensino – que incluem ainda expectativas sobre o desempenho do aluno na produção de enunciados compreensíveis intersubjetivamente, para o professor e para os colegas – tornam essa situação certamente edificante e gratificante, do ponto de vista dos objetivos pedagógicos articulados, mas constrangedora para os alunos, esvaziando, assim, essa experiência não só de atitudes espontâneas como, possivelmente, de afetos e emoções. Em síntese, de efeitos prazerosos (OLINTO, 2009, p. 154).

Alguns elementos essenciais para o desenvolvimento da criança e do adolescente – que envolvem afetos e emoções – são excluídos da instituição escolar, uma vez que, às vezes, a escola não oferece um espaço mais adequado para o aluno desenvolver aquilo que vai além do que o ensino prega como necessário.

“Como, então, recriar e fomentar, no espaço do aprendizado escolar, o entusiasmo pela leitura de livros fazendo com que o encontro com eles se torne um evento fascinante e sedutor e afete o leitor em suas sensibilidades máximas?” (OLINTO, 2009, p. 157).

A escola – e a pedagogia – precisa oferecer estratégias para que os alunos se transformem em leitores mais ativos e desejosos da leitura. Essa leitura, mais do que proporcionar entretenimento e lazer, deve incentivar os alunos a participarem do mundo do qual fazem parte. A literatura – e seu mundo ficcional – proporciona aos seus leitores o encontro com os sujeitos e suas histórias: “são também os personagens inventados que, vivendo, sofrendo e amando nos livros, fazem com que os seus leitores vivam, sofram e amem em sua companhia, enriquecendo experiências de vida” (OLINTO, 2009, p. 157). A leitura também é imaginação, e é capaz de provocar emoções. Assim, não há como o leitor não agir e ser indiferente, uma vez que ele “é tocado, afetado, se engaja, reagindo à leitura, tanto na esfera das ideias quanto no terreno dos sentimentos e dos afetos” (OLINTO, 2009, p. 157-158).

A escola representa, hoje, o espaço privilegiado para o contato entre o leitor e os textos literários. Nesse ambiente, cabe ressaltar o papel essencial pelo qual o professor é responsável: desenvolver nos alunos a competência comunicativa, a sensibilidade para o texto literário. A falta de intimidade dos alunos com os textos

reflete-se na indisciplina da leitura, gerando uma carência de leitores de literatura. As estratégias e os métodos utilizados em sala de aula, tais como resumos, fichas de leitura, questionários, provas, fragmentação de obras, de que o professor, às vezes, se serve com outras finalidades, não têm incentivado os educandos à leitura literária. Pelo contrário, fazem com que os alunos tenham resistência à leitura. O ato de ler não é visto como um processo dinâmico e interativo, aproximando-se mais de um ato passivo, sem significados, pois o leitor não se percebe como sujeito crítico de suas ações (GERALDI, 2004). Com isso, o ensino de literatura exige do professor constante reflexão sobre sua prática. Ele precisa conhecer as mudanças pelas quais o mundo passa, ou seja, conhecer a realidade que o cerca, precisa ter um conhecimento sobre a literatura.

A leitura literária em sala de aula precisa ser agradável, favorecer o prazer e a fruição estética, o que requer, necessariamente, a reflexão sobre os textos, pois “um mesmo texto permite diversas leituras, mas não todas” (FIORIN, 2006, p. 09). E, em se tratando de texto literário, que abusa dos pressupostos e subentendidos, faz-se necessária a adequada participação do docente para ajudar o aluno a descobrir quais leituras são possíveis e quais não são. É importante que a intermediação do professor possibilite ao estudante lançar mão dos recursos disponíveis para ler a obra e não o contrário, como explica Todorov:

ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? (...) Ora, essa mesma escolha se apresenta para a literatura; e a orientação atual desse ensino, tal como ela se reflete nos programas, vai toda no sentido do “estudo da disciplina”, ao passo que poderíamos ter preferido nos orientar para o “estudo do objeto” (2010, p. 27-28).

Essa intermediação do professor, que é essencial para que os alunos compreendam a obra, só é possível, evidentemente, se ele tiver o embasamento e o conhecimento necessários para desenvolver o seu trabalho. O que nem sempre acontece, tendo em vista que muitos professores desconhecem, por exemplo, a

história da leitura e da literatura infantil e juvenil no Brasil. No que respeita a esta última,

não parece que sua inclusão como disciplina no currículo de formação de professores de qualquer grau seja, isoladamente, uma solução. (...). No entanto, embora sua inclusão como disciplina no currículo que forma professores de primeiro grau e no de Letras que forma os professores desses professores, não vá, por si só, produzir efeitos miraculosos, é importante: no dia a dia do currículo, iniciará o professor no estudo específico de um ramo da produção cultural que frequenta assiduamente suas classes (LAJOLO, 2000, p. 22).

Vemos que somente a inserção da literatura infantil e juvenil nos currículos de formação não é o suficiente, mas será um grande avanço. Ressaltamos que a intermediação realizada pelo professor não pode impedir a liberdade do aluno em todas as fases da leitura, tendo em vista que ela é fundamental. Há de se considerar, também, a livre escolha no processo de leitura literária.

Herdamos uma tradição educacional “pobre e improvisada” (LAJOLO, 2000), pois as nossas práticas de leitura do passado – tanto escolar quanto extramuros da escola – eram raras: isso fez com que tivéssemos uma formação um tanto falha. No século passado, os livros e a leitura no país eram raridade. A rarefação da prática de leitura ainda permanece em nossos dias. É importante que o educando se reconheça como sujeito do processo de leitura e de sua história. É primordial proporcionar ambientes adequados nos quais os estudantes possam compartilhar com os colegas os pontos de vista e as impressões sobre a obra, possam ver a aprendizagem da literatura e o contato com as obras como uma necessidade.

Para alcançar os objetivos pretendidos é importante, a princípio, que o professor tenha a preocupação e o cuidado com a seleção – o aluno pode e deve participar desse processo –, a organização e o tratamento dos textos: “Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrarias a essa mesma natureza” (BRASIL, 2006, p. 71-72). Ele precisa, ainda, adequar os textos às diferentes etapas do desenvolvimento infantil e juvenil, considerando suas especificidades e o grau de leitura dos educandos.

Infelizmente, ainda não foi superada a crise de leitura – quantitativa (o número de livros que passam pelos alunos ainda é pequeno) e qualitativa (a leitura escolar ainda ocorre de um modo que pode ser considerado tradicional) – que há nas nossas escolas. Sabemos que somente a cobrança de qualidade do texto oferecido aos educandos não é suficiente para a resolução desse problema quantitativo e qualitativo, uma vez que dependerá da maneira como a escola trata o processo de leitura e o que ela – a escola – faz desses textos. Leitura e atividades reprodutoras, que “pregam” a passividade, a normatização e a permanência do *status quo* não farão com que os educandos sejam autônomos, ativos e críticos. No mais, é importante que o leitor tenha um relacionamento mais profundo e frutífero com o texto.

Nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX era comum que se utilizasse o texto literário para a realização de atividades gramaticais, prática que foi substituída por atividades simplificadas de análise literária, com perguntas sobre personagens, tempo e espaço do texto. Considerando-se algumas alterações, ainda hoje essa prática é encontrada nas nossas escolas. Em outros casos, os próprios livros infantis trazem sugestões de atividades e quando não as apresentam, os professores as solicitam. A leitura escolar acaba sendo padronizada: são as mesmas sugestões de atividades para todas as salas de todas as escolas que adotam o mesmo livro. Algumas dessas propostas de atividades sugerem criatividade e inovação, mas na realidade acabam por tratar o ato de leitura de forma superficial.

Essas atividades sugeridas (por escritores e/ou editores) a milhares de professores para trabalharem com uma enorme quantidade de alunos (com realidades e grau de leitura diversificados) podem parecer a solução do problema da leitura: transformará as crianças em bons leitores e os professores em bons orientadores de leitura, escondendo a crise qualitativa e quantitativa da mesma. Não estamos defendendo que o uso de tais encartes e sugestões de atividades seja descartado ou que eles são ruins. Queremos, sim, mostrar que eles podem, dependendo do que veiculam, servir para alienar professores – que não mais terão a responsabilidade de planejar suas aulas de leitura – e educandos, patrocinando ideologias que não vão ao encontro da emancipação do leitor.

A escola é responsável pela crescente familiarização do aluno com o texto literário, proporcionando-lhe um alargamento do seu horizonte de expectativas. Para tratarmos da literatura e da leitura escolar é relevante que consideremos a relação leitor-texto, que, na escola, se dá de maneira diferente daquela apregoada por algumas teorias literárias – a leitura como um ato individual, gratuito e solitário. É preciso considerar que um mesmo texto pode despertar diferentes leituras por parte de um mesmo leitor, assim como diferentes leitores podem apresentar leituras divergentes a partir de um mesmo texto. A literariedade de um texto dependerá da relação estabelecida entre este e o seu leitor.

O professor não pode ser direcionado por roteiros feitos por terceiros. Ele pode selecionar aquelas atividades – dentre as possíveis e permitidas – que acredita serem mais adequadas para seus alunos, pode descartar as que não interessarem, pode reformular outras. Tudo isso considerando as peculiaridades e as necessidades de seus alunos, e a partir daquilo que sabe sobre literatura, leitura e ensino.

Para além dessa sistematização mediada pelo professor, devemos considerar no processo de leitura literária e de formação de leitores, sobretudo no ambiente escolar, a motivação pessoal, a livre escolha e os interesses particulares de cada aluno, cabendo ao professor, a partir das obras, discutir e problematizar questões diversas inerentes ao ser humano. Sabemos que a sistematização da leitura, mediada por diferentes metodologias, às vezes, pode afastar o leitor, mas ela ainda se faz necessária para que o aluno aprenda a sistematizar seus conhecimentos acerca do que está lendo.

Quando o indivíduo é solicitado a abrir o livro, quando é convidado a ler, o que se quer dele é que adentre esse espaço que foi aberto. A lição, a prática do ensinar e do aprender, pode se realizar por meio da leitura literária. Essa experiência é uma das possibilidades do ensinar e do aprender, implicando a relação que cada indivíduo possui consigo mesmo e a que se estabelece com o outro por meio do texto literário.

O professor, na escola, é o responsável por remeter aos seus alunos aquilo que se “deve” ler. E, ao fazer isso, dá “uma dívida e uma tarefa” (LARROSA, 2010, p. 140) – a da leitura – para seus alunos. Assim, exige-se desse leitor a

responsabilidade com a leitura e o movimento de ler. Todo esse processo requer a entrega não só por parte do aluno, mas também por parte do professor, que seleciona, remete e também lê o texto.

A leitura exige não apenas uma preocupação com o que o texto diz, mas uma compreensão, também, do modo como diz. É o processo de compreender o que há nas entrelinhas, é aproximar o que foi dito daquilo que ficou por dizer, relacionar o pensado com aquilo que ficou por pensar e interligar o que foi respondido àquilo que ficou por perguntar. Por esse motivo, no processo de ensinar e aprender o ato de ler vai além do texto e multiplica as suas possibilidades: “Ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender” (LARROSA, 2010, p. 143-144). Por isso, o texto, que se faz para que todos leiam, deve estar aberto para o múltiplo.

Esperamos que, ao tomar a palavra, o leitor possa romper com o dito e transgredi-lo como discurso institucionalizado e cheio de “verdades” do poder dominante. Assim, ele será capaz de ousar falar por si mesmo, de pensar e repensar o discurso que se dá como pronto e como correto.

Tomando de empréstimo o que descreve Jorge Larrosa (2010) como aspecto significativo para a construção da imagem da experiência da leitura, temos a relação entre o que está presente e o que está ausente no texto, entre o dito e o não dito, entre o que está escrito e aquilo que está além da escrita. Estando a leitura situada onde o presente marca o ausente, o dito mostra para o não dito e o sentido se constitui além do escrito. Depois, há uma mudança na relação entre o texto e o leitor: aquele lê o leitor, interrogando-o e influenciando-o. Finalmente, a leitura compromete o leitor, colocando-o em questão, afeta-o, fazendo com que ele vá além de si mesmo, tornando-se outro. A partir desses três elementos, conclui-se que

a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido. (...) é o leitor o que pertence à obra e não a obra ao leitor, dado que é a obra que tem um caráter fundante da relação entre ambos, a que abre o ser ao qual o leitor e a obra juntamente pertencem. (...) experiência da leitura como algo que põe o leitor em questão, tira-o de si e eventualmente o transforma (LARROSA, 2010, p. 101).

Todo esse processo de leitura transforma o leitor em um ser ativo, que pensa e repensa, questiona e transforma o que está ali no texto e a si mesmo.

Assim, tendo a literatura uma função também social e humanizadora, é natural que os textos literários representem conflitos sociais. Daí ser importante que o escritor e, também, o professor tenham a consciência de verificar quais os conflitos e quais sujeitos estão sendo representados nesses textos, que tipo de formação esses textos têm oferecido para que o leitor seja crítico e autônomo, uma vez que há conhecimentos transmitidos intencionalmente pelo autor e inconscientemente recebidos pelo leitor.

## 1.2 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A SUA CORRELAÇÃO COM A ESCOLA

Vivemos em um tempo de mudanças rápidas, caracterizado pelo avanço tecnológico e pela era virtual. Tempo em que as coisas e os relacionamentos são marcados pela fluidez. Nesse tempo, há de se pensar na necessidade de construções de valores éticos que colaborem para a formação de seres humanos que sejam capazes de aceitar a diferença que é constitutiva de nossas identidades.

Como nos diz Marshall Berman (1986, p. 11), a vida moderna é marcada por “aventuras e horrores” e também por “ambigüidades e ironias”. Nesse tempo, há o desejo de mudança, transformar a si mesmo e o mundo que o rodeia, mas, ao mesmo tempo, vive-se o terror da desintegração: “Todos conhecem a vertigem e o terror de um mundo no qual ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’” (BERMAN, 1986, p. 12). Viver nesse mundo moderno e ser moderno é estar em uma vida de contradições e paradoxos.

É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na

expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (BERMAN, 1986, p. 12 – grifos do autor).

A modernidade, ao mesmo tempo em que une as pessoas, as culturas, as religiões e as nacionalidades, também desintegra tudo isso. Dessa desintegração resulta a contradição, a ambiguidade e a angústia ocasionadas pela era moderna. O ser humano entra em contradição até consigo mesmo, realizando coisas que não condizem com seus princípios, esquecendo o que é e o lugar que deve ocupar. É uma atmosfera de agitação, aumento de possibilidades e de experiências, mudanças de valores e compromissos sociais, éticos e morais.

Em meio a essas diversas possibilidades, coexiste, muitas vezes, a ausência de valores. Homens escravizam-se uns aos outros e uns tentam manter os outros sobre o seu poderio. O ser humano parece não saber usar o que essa modernidade lhe oferece. Além disso, no século XX, as “visões abertas da vida moderna foram suplantadas por visões fechadas: Isto e Aquilo substituídos por Isto *ou* Aquilo” (BERMAN, 1986, p. 26 – grifos do autor), caminhando para as “rígidas polarizações” e “totalizações achatadas” (BERMAN, 1986, p. 25).

Nessas circunstâncias, há uma individualização do sujeito, que cria leis e habilidades necessárias “à autopreservação, à auto-imposição, à auto-afirmação, à autolibertação” (BERMAN, 1986, p. 23). A sociedade moderna transformou-se em um “cárcere”, aprisionando junto as pessoas, que tentam ser livres e buscam a sua identidade pessoal, de gênero ou sexual. Vivemos cercados de “forças contraditórias” e necessidades que, ao mesmo tempo, inspiram e atormentam.

Nosso desejo de nos enraizarmos em um passado social e pessoal coerente e estável, e nosso insaciável desejo de crescimento – não apenas o crescimento econômico mas o crescimento em experiência, em conhecimento, em prazer, em sensibilidade –, crescimento que destrói as paisagens físicas e sociais do nosso passado e nossos vínculos emocionais com esses mundos perdidos; nossa desesperada fidelidade a grupos étnicos, nacionais, classistas e sexuais que, esperamos, possa dar-nos uma firme “identidade” e, ao lado disso, a internacionalização da vida cotidiana – nossas roupas e objetos domésticos, nossos livros e nossa música, nossas idéias e fantasias –, que espalha nossas identidades por sobre o mapa-múndi; nosso desejo de sólidos e claros valores em função dos quais

viver e nosso desejo de abarcar todas as ilimitadas possibilidades de vida e experiência modernas, que oblitera todos os valores; as forças sociais e políticas que nos impelem a explosivos conflitos com outras pessoas e outros povos, ainda quando desenvolvemos uma profunda percepção e empatia em relação a nossos inimigos declarados, chegando a dar-nos conta, às vezes tarde demais, de que eles afinal não são tão diferentes de nós (BERMAN, 1986, p. 38-39).

As diferentes polarizações, a rigidez dos conceitos e suas dissoluções acabam por expor as fissuras de nossa sociedade. Fala-se da liberdade de escolhas, mas sabemos que nem todas as opções, identidades, opiniões e desejos são respeitados e aceitos. As contradições e os paradoxos experimentados e perpetuados dia a dia põem em xeque conceitos arraigados, sobretudo os referentes às identidades em constante devir. Acreditamos que uma das formas de questionar essas contradições e paradoxos pode se dar por meio da literatura.

Nesse contexto, é salutar que questionemos de que maneira a literatura infantil e juvenil se constrói como arte e qual o seu papel na formação de crianças e de jovens leitores: “Na dinâmica do tempo atual, era da liquidez, da simultaneidade e do imediatismo, o livro oferece ao leitor uma possibilidade criativa de construção da subjetividade na formação de valores mais permanentes e sólidos” (TURCHI, 2008, p. 214).

Diversas obras proporcionam conhecimento e formação de valores aos leitores, além de representarem protestos contra o poder dominante, aumentar a sua capacidade de argumentar, ser mais responsável, ir à luta contra as injustiças e colocar-se no lugar do outro. Os leitores podem identificar-se com as personagens, podem aderir às suas causas, podem discutir os valores transmitidos pelo texto. Tudo isso é essencial no processo de formação do sujeito, que se inicia na infância. Segundo Maria Zaira Turchi (2008), a obra literária, enquanto “patrimônio cultural humano”, deve persistir na sua função formativa, contribuindo para a humanização do homem.

Conforme Nelly Novaes Coelho (2000), desde os anos setenta e oitenta, debates e propostas em prol de reformas educacionais vêm se ampliando, significativamente, principalmente no que diz respeito à Língua e à Literatura, e aqui, especialmente, no gênero da literatura infantil. Para ela, essa ênfase ocorre porque

a “verdadeira evolução” de um povo se dá ao “nível da mente” e, também, “ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância” e aponta a palavra, a literatura como meio de se chegar a esse nível (COELHO, 2000, p. 15). É dessa mesma autora que tomamos o conceito de literatura infantil.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

A literatura infantil e juvenil distancia-se dos outros tipos de literatura no que diz respeito às especificidades do seu receptor: a criança e o adolescente. Até recentemente esse tipo de literatura era tratado com preconceito, como uma literatura menor, uma vez que era associada à função de distração e prazer proporcionados à criança; a crítica a tratava – a literatura infantil – como um gênero secundário. As primeiras histórias para crianças representavam uma adaptação dos textos que eram escritos para os adultos, excluindo-se as partes que não estariam no nível de entendimento das crianças e as partes que não interessavam a elas.

A valorização da literatura infantil e juvenil como elemento importante para a formação de crianças e jovens só se deu recentemente, no século XX. Isso foi possível, segundo Coelho (2000), graças à psicologia experimental que coloca em evidência os diversos *estágios* do desenvolvimento do indivíduo, sendo que cada estágio corresponde a uma determinada *fase de idade*.

Para a autora, um dos fatores mais importantes que contribuem para o efetivo convívio do leitor com a literatura está na adequação dos textos literários às diferentes etapas do desenvolvimento infantil e juvenil. Apesar de a evolução biológica e psíquica das crianças e adolescentes ser diferente, “a natureza e a sequência de cada estágio são iguais para todos, conforme o prova a psicologia experimental” (COELHO, 2000, p. 32). Desta forma, inserir o leitor em alguma categoria dependerá, além de sua faixa etária, da interrelação entre a sua idade cronológica, o seu nível de amadurecimento – biopsíquico, afetivo e intelectual – e o seu nível de domínio da leitura.

A partir desses critérios, Coelho sugere alguns princípios que podem orientar a escolha do livro adequado para cada categoria de leitor, ressaltando que, pelos motivos expostos, essas indicações para as “faixas etárias” são aproximativas. As categorias que a autora pontua são: *o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor em processo, o leitor fluente e o leitor crítico*<sup>2</sup>. A partir disso, muda-se a noção de infância e, portanto, a literatura infantil e juvenil sofre alterações para se adaptar à função que a sociedade atribuía a ela e à escola na formação de leitores.

O surgimento da literatura infantil está vinculado ao hábito da leitura – uma conquista da burguesia do século XVIII. Aquela deveria difundir essa prática, uma vez que a leitura representa um traço de “civilidade”. As obras literárias infantis não são comprometidas com um tema em especial, não precisam apresentar uma forma fixa e podem oscilar entre a realidade e o fantástico; podem apresentar-se permeadas de ilustração, entre outras especificidades do gênero. Infelizmente, estas especificidades nem sempre são valorizadas, uma vez que há uma tentativa de aproximar essas obras das características da literatura para adultos. No Brasil, esse gênero literário mantém com a escola uma relação de “troca”: a escola depende da literatura infantil para disseminar valores e comportamentos; por sua vez, as obras infantis têm na escola um porto seguro de existência, o mercado consumidor.

A literatura infantil constitui-se como o gênero literário mais recente, surgido durante o século XVIII. A sua origem está ligada à ascensão da burguesia, à importância que se passa a dar à infância e à reorganização da escola, mas principalmente a sua relação com a pedagogia (ZILBERMAN, 2003). Segundo Regina Zilberman (2003), as modificações ocorridas na Idade Moderna e “solidificadas” no século XVIII foram as responsáveis pela organização atual da escola e pelo gênero literário destinado ao jovem leitor. A ficção escrita no século XVIII propagava uma visão de mundo que mostrava a decadência da aristocracia tradicional e que, ao mesmo tempo, enaltecia aspectos relacionados “à vida burguesa ascendente” (ZILBERMAN, 2003, p. 17).

Com essas transformações, passa-se de um modelo de família tradicional para um modelo de família moderna. Segundo Zilberman (2003), quando ocorre a

---

<sup>2</sup> Para o conhecimento desses princípios orientadores, consultar Coelho (2000, p. 33-40).

decadência do feudalismo, ao redor de 1750, quebram-se os laços de parentesco que mantinham esse sistema: indivíduos que possuíam ligação baseada em laços de sangue, dívidas ou favores e que eram subordinados ao senhor de terras. Essa estrutura de linhagens e clientela vigorou na Europa na Idade Média, ligada ao modelo feudal. Presumia-se que a ampliação do domínio ocorria por meio da expansão de vínculos familiares, de modo que a união matrimonial não estava ligada por relações de afetividade, mas com o intuito de atender a interesses do grupo, não havendo solidariedade entre marido e esposa, nem deles com os filhos. As crianças não tinham atenção diferenciada, trabalhavam e participavam de todos os eventos da vida adulta, havendo, inclusive, violência e alta taxa de mortalidade infantil. As crianças só não participavam das decisões.

Com algumas mudanças ocorridas no século XVII – o poder nas mãos de um governo absolutista – enfraquecem-se os grupos de parentesco, ligados à propriedade e à aristocracia feudal. Com o fim dessa hierarquia, o Estado moderno encontrará aquilo que o sustenta na família nuclear, havendo uma aliança entre o poder político centralizador e a classe burguesa e capitalista. Origina-se um conceito de “estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade” (ZILBERMAN, 2003, p. 16-17). Desta forma, começa-se a primar pela vida doméstica, baseada no casamento e na educação dos filhos; passa-se a dar importância ao afeto e à solidariedade entre os membros da família. A mãe, que no modelo tradicional de família possuía muitas preocupações à frente dos filhos – e delegava a sua educação também às amas –, começa a colocar o bem-estar da criança acima de tudo. Percebe-se que as crianças representam um grupo diferente dos adultos e que, portanto, têm que receber informações distintas – em instituições próprias –, excluindo aquelas referentes ao sexo e à morte.

Cabe ressaltar que essas mudanças, além de valorizar a família burguesa, também prevê a sobrevivência das crianças pobres, que serão, no futuro, a mão de obra. Diminui-se a importância das amas e enaltece o papel da esposa no ambiente doméstico, que contribuirá para o funcionamento dos interesses do Estado. Nas classes inferiores, esse processo ocorreu de forma mais devagar, pois o trabalhador, que costumava deixar as crianças aos cuidados de instituições de caridade, não via

o casamento e a educação dos filhos como uma necessidade. Mais uma vez conta-se com a figura da mulher, que não deveria trabalhar, mas zelar dos afazeres domésticos e da educação dos filhos, funções que começam a ser estabelecidas como naturais. Esse novo modelo familiar, no entanto, diminuirá o processo de socialização da criança, isolando-a do mundo adulto e do exterior. A escola, então, passa a ser o elo entre as crianças e o mundo.

Nesse novo modelo familiar, a faixa etária da infância passa a ser valorizada: primeiramente, a criança passa a ser vista como um ser que merece atenção especial e a partir dela a família será organizada. Depois, essa etapa etária – a infância – passa a ocupar lugar em tratados de pedagogia. A criança começa a ser vista como dependente do adulto e a ele subordinada, assim a infância passará a ser manipulada. No século XVII, inicia-se esse interesse pela criança, mas somente no século XVIII a infância passa a ocupar o centro das atenções.

Nesse contexto, a escola, que assume os papéis de inserir a criança na vida adulta e o de protegê-la das agressões do mundo exterior, separa o indivíduo da sociedade, mantendo-o em uma sala de aula. A escola passa a ser o elo entre as crianças e o mundo; todos ali dentro são considerados iguais na impotência, destituídos de qualquer poder diante da autoridade do professor e da instituição educacional; os alunos não possuem uma vida comunitária, uma vez que são obrigados a sentar uns de costas para os outros e, por fim, tem-se o fechamento de suas portas para o mundo: os alunos ficam enclausurados. O conhecimento que eles têm da sociedade só se dá por meios indiretos. A escola estabelece com o mundo relações que negam o social e enaltecem os valores dos que detêm o poder:

ela (a escola) nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois, quando desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. Nesse momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua

neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Por isso, segundo Zilberman (2003, p. 22), a burguesia dos séculos XVIII e XIX patrocinou o crescimento do sistema escolar, sendo a responsável por sua estrutura de clausura e pela “elaboração do conjunto de idéias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia”. Assim, fortifica-se o processo de valorização da infância e aumenta a noção da dependência e da fragilidade da criança. Os adultos continuam a transmitir o conhecimento às crianças, que não têm o direito de se expressarem. A escola contribui com esse processo que manipula as crianças e leva-as a obedecer à norma vigente, ou seja, as regras da classe dominante, a burguesia. Conforme Zilberman (2003), a literatura infantil também serve como instrumento que transmite o modelo predominante, transmitindo a visão do mundo a partir da ótica adulta. Essa literatura pode, inclusive, fazer o “papel” do adulto, substituindo-o no momento em que é dada ao pequeno leitor a liberdade de se dedicar à leitura no lazer. Dessa forma, essas obras literárias infantis podem estar a serviço do mundo adulto, reproduzindo-o:

seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Essas obras, geralmente, possuem uma “intenção moralizante”, portando a voz adulta e são permeadas de sentido pedagógico. Na escola, essas ideias ganham força e há todo um esforço para que as crianças adotem os valores e normas impostos pelo modelo vigente. É salutar afirmar que, com o exposto até

aqui, não pretendemos defender a exclusão da literatura infantil e juvenil na escola, uma vez que a literatura, enquanto arte e instituição, constitui-se como um meio que propicia aos jovens leitores a reflexão sobre si e sobre o mundo que os cerca.

A literatura e a escola possuem uma função formativa, ambas pretendem formar o indivíduo ao qual se destinam e agem sobre ele. A escola “prende” o indivíduo às normas já vigentes na sociedade e a literatura se comunica com o seu leitor, falando de seu mundo, com suas mazelas. Mesmo possuindo uma função em comum, a escola e a literatura não se equivalem: por um lado, a escola, transformando a criança em aluno, a isola mais da sociedade; a literatura, por outro lado, é capaz de reaproximar o aluno do coletivo, tornando-o ativo e crítico. Isso só é possível se algumas atitudes forem tomadas: de um lado, depende da seleção dos textos – realizada com a participação dos alunos, que se constituem como sujeitos ativos no processo de ensino, aprendizagem e socialização; de outro, da adequação do texto aos seus leitores. O efeito que um texto pode ter sobre seus leitores depende também das ideologias que ele veicula e dos horizontes de expectativas de seus receptores.

A função formativa da literatura não deixa de ser um aspecto inerente ao texto literário. Quando da sua origem, a literatura infantil possuía uma função moralizante, de teor apenas pedagógico. A intenção do autor era inculcar valores e ensinar comportamentos tidos como certos. O sentido que estamos atribuindo à literatura – tal como o faz Candido e Steiner – diz respeito ao seu papel de humanizar o leitor e problematizar questões presentes em nosso dia a dia; não é simplesmente transferir e inculcar valores sociais e morais, mas levar o leitor à reflexão, ao rompimento com as “verdades” estabelecidas pelo poder dominante. Tanto Candido (2004) quanto Steiner (1988), aos quais recorreremos neste trabalho, propõem uma literatura que se difere daquela estritamente pedagógica.

Por ter sido afastada da sociedade, quando enclausurada pela escola, a criança ficou com um conhecimento restrito sobre a história social, por isso, a literatura infantil deve tentar preencher essas lacunas para que o leitor possa compreender a sua história pessoal e/ou social. O professor pode auxiliar o aluno a ir além da decodificação das frases de um texto; é necessário ajudá-lo no processo de compreensão, para que ele perceba os temas, as ideologias, as histórias e os

seres ali retratados. Assim, a literatura estará cumprindo o seu papel formador de “conhecimento do mundo” e da emancipação do ser. A partir dessa proposta, a escola poderá libertar-se das ideias de sua origem e romper com a educação tradicional. A literatura infantil e juvenil pode ajudá-la nessa tarefa e transformar o leitor em um ser crítico e mais autônomo.

A literatura infantil, a partir da visão do adulto, contribuirá para o processo de controle do jovem, transmitindo normas e influenciando sua formação moral, portanto, terá um caráter pedagógico. Em contrapartida, quando se preocupa com o “interesse da criança”, torna-se um meio de comunicação com o real ou de reflexão sobre ele, valendo-se, principalmente, do universo imaginário e fantástico tão caro à criança.

Para Coelho (2000, p. 46), constitui-se um problema a polêmica que envolve a natureza da literatura infantil: pertenceria ela “à *arte literária* ou à *área pedagógica*?” (grifos da autora). Uma controvérsia natural à literatura e questão que se coloca desde a Antiguidade Clássica quando se discutia a natureza da literatura, didática ou lúdica, e que se coloca em relação à literatura infantil: instrução ou diversão? Para a autora, é uma questão que está longe de ser resolvida, tendo em vista a divergência de opiniões, que tende a se radicalizar. Essa autora acredita que a literatura infantil abrange os dois campos:

como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

As duas intenções se fazem presentes nas obras, mas se apresentam em graus diferentes, dependendo do que se tem como tendência em cada época e o que a sociedade vive e “precisa” no momento, se se pretende uma “intenção artística” ou uma “intenção educativa”.

Como já vimos, as condições do surgimento da literatura infantil fizeram com que ela assumisse características educacionais, sendo um elemento importante para a formação da criança e, ao mesmo tempo, fazendo com que o gosto pela leitura se

transformasse em um ato de consumo e fosse conveniente à obtenção de normas. Porém, isso começa a modificar-se à medida que as necessidades do gênero começam a mudar de foco. Há de se atender às necessidades do público infantil: textos coerentes e verossímeis. Portanto, as obras infantis devem deixar de lado seu caráter puramente pedagógico e voltar-se, também, para os aspectos literários. Nessa mudança de foco, a preocupação está no receptor da obra; o livro infantil muda de perspectiva: “da produção para a recepção, da pedagogia para a literatura”; assim, tem-se definido o método de trabalho da literatura infantil: “somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 57). A qualidade literária dessas obras infantis garante a autoafirmação do gênero e a diminuição do seu teor pedagógico.

Esse enfraquecimento do teor pedagógico é importante tendo em vista que o viés pedagógico acaba por mascarar a verdade:

a teoria do ensino, conformista porque visa adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer imutável, não pode questionar seu contorno social. Transferida ao texto infantil, ela impede qualquer representação verossímil, exagerando os traços de positividade do *status quo* ou os sinais de negatividade dos aspectos marginais que possam desestabilizar o todo circundante. Logo, não é o verismo da representação que pode suplantar esta dificuldade, se nele subsistir a intenção didática, mesmo que tenha em vista a denúncia social; ou seja, se nele vigorar a primazia da palavra adulta sobre o interesse do leitor (ZILBERMAN, 2003, p. 58).

Mudando alguns aspectos ligados às suas origens, a literatura e a escola poderão prestar um “serviço” aos leitores/educandos e não mais ao grupo dominante, que deseja manter a sociedade sob sua égide, estabelecendo normas e regras que preveem o comportamento e o sentimento dos indivíduos.

Ao ser inserido no espaço escolar, ao entrar em um discurso pedagógico, um texto se submete a outras regras, torna-se didático – o texto escolariza-se, considerando-se o processo de transmissão-aquisição –, apresenta determinada ideologia do discurso pedagógico dominante. Por isso, Larrosa (2010), recorrendo a

Bernstein, chega a dizer que a literatura escolar não é a Literatura. Ainda com Bernstein, Larrosa escreve que todo texto possui significações que por vezes escapam do controle, assim, todo texto pedagogizado tem a possibilidade de questionar e modificar as regras às quais está inserido, podendo isentar-se do controle das regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico dominante ou pode, ao menos, contribuir para abalá-las ou destruí-las.

Sabemos que todo texto traz, de forma explícita ou implícita, uma ideologia que lhe é inerente, mas apostamos na literatura como um meio possível de se questionar discursos e convenções cristalizadas, levando o leitor à ruptura e à dissolução de certas polarizações. As obras que analisaremos no terceiro capítulo, por exemplo, ao proporcionarem ao leitor o embate com outras identidades podem levá-lo ao reconhecimento da diferença e à reflexão sobre determinados valores e convenções que ainda perduram em nossa formação social e cultural.

Talvez o problema em se aceitar uma obra literária como pedagógica resida na concepção e na compreensão do que é ser pedagógico e nos contornos que se foram constituindo a partir de sua ideologia. A literatura capaz de provocar mudanças no sujeito deveria, então, transmitir um conhecimento ou deveria existir sobre si mesma?

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2010, p. 126).

Logo, devemos compreender que a questão se situa entre a literatura que “conversa” com o leitor, mostrando imagens do mundo e a literatura que dá ao leitor um mundo já pensado, realizado. Então, a diferença estaria entre duas formas do fazer pedagógico: aquela que leva o leitor a pensar e aquela que simplesmente

transmite o já pensado (LARROSA, 2010). Pontuamos que toda literatura contribui, de certa forma, para a formação do homem – principalmente no sentido que Candido (2004) a concebe – e que as duas modalidades de literatura as quais nos referimos se fazem necessárias, dependendo dos leitores a que se dirigem, segundo a faixa etária e a maturidade cognitiva. O que pretendemos enfatizar é o fato de a literatura, muitas vezes, ser tomada, mera e simplesmente, como objeto de transmissão de determinados valores sociais, culturais e históricos, em detrimento de sua elaboração estética, o que, por vezes, pode levar alguns escritores, ávidos pelo mercado editorial, a produzirem obras por encomenda, simplesmente para atenderem a certas demandas sociais e mercadológicas.

O pedagogismo que a literatura rejeita é aquele que não está a serviço da emancipação do sujeito. A literatura precisa de um logos pedagógico que

não é o instrumento para a transmissão de verdades teóricas ou morais nem a projeção, sobre o outro, de um projeto explícito sobre como deveria ser, em que deveria acreditar e como deveria se comportar, mas sim a interrupção constante de toda pretensão de imposição da verdade e a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de um projeto. Desse ponto de vista, talvez o antipedagogismo da literatura, sua resistência à subordinação, não seja tanto uma rebelião contra a comunicação, mas contra toda pretensão de fechar a interpretação do texto e de centrá-lo em torno de um significado doutrinário e unívoco; não tanto uma revolta contra o sentido, mas contra toda pretensão de solidificação do sentido; não tanto uma negativa à representação ou ao realismo, mas a todo realismo que não problematiza o método da representação; não tanto um abandono da ética da transmissão, mas de todas as formas de transmissão que não são éticas justamente porque dão como já sabido ou já pensado aquilo que se transmite; não tanto um rechaço aos valores morais, mas a toda essa moral conformista e fingida de boa consciência na qual se refugiam os moralistas; não tanto uma separação da existência humana concreta, mas de todas essas formas de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la além de si mesma (LARROSA, 2010, p. 128-129).

Logo, a mudança que precisa acontecer está na maneira como essa pedagogização está sendo inserida dentro dos textos literários e a serviço de que – ou de quem – ela está atuando.

Seguindo a proposta de Larrosa (2010), podemos dizer que o pedagógico está presente em toda obra, desde que seja lida visualizando-se ali um ensinamento, sabendo-se que este não exclui outras dimensões da obra. O nível de pedagogicidade dependerá das condições da leitura.

Para Larrosa (2010), o discurso pedagógico estabelece, tutela e avalia a leitura. Ou seja, dirige todo o processo e resultado do ato de leitura. Na tentativa de garantir um único sentido ao texto, o discurso pedagógico dogmático – tipo de discurso que se utiliza do texto para impor uma regra ou demonstrar uma tese – “programa” toda a atividade do leitor: por um lado, utiliza o recurso de assegurar que o texto contenha sua “própria interpretação”, impondo-se por si mesma; por outro lado, vale-se do professor para acompanhar a leitura, responsabilizando-se por impor e controlar o sentido “correto”. Essa pedagogia seleciona os textos – aqueles que não são ambíguos –, interpreta e comenta-os, controlando os elementos de recepção. Assim como o próprio texto e o professor, o contexto da leitura também delimita e norteia o processo de leitura. O contexto específico indicará uma intencionalidade daquele texto e o leitor deve reconhecer esse contexto, principalmente quando se tratar de um texto pedagógico.

Considerando-se o exposto, a pedagogia dogmática possui um espaço textual monológico, mesmo coabitando ali diversos discursos heterogêneos. Então, o ideal é que tivéssemos uma realidade textual oposta.

Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua “multivocidade”, sua “plurissignificatividade” e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, – e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica (LARROSA, 2010, p. 132).

É preciso pensar em um logos pedagógico que seja “aberto e plural”, resistindo ao dogmatismo e transformando-se em conhecimento apropriado que esteja a serviço da transformação do indivíduo e da libertação da pedagogia dos

convencionalismos históricos. Nesse sentido, a pedagogia deve atuar em uma direção que transforme o *status quo*.

Não podemos esquecer, no entanto, que a literatura infantil e juvenil é resultado da pedagogia escolar, e que ela passou a existir recentemente – século XVIII – quando a sociedade – a escola – precisou dela para “distribuir” os bons costumes e a moral. Devemos considerar, também, que o conceito de infância, como uma construção histórica, modifica-se ao longo do tempo e isso influencia no processo de produção e recepção da obra.

Como podemos perceber, a criança, receptora da literatura infantil, é fruto de uma construção social e, assim como ela, o jovem adolescente, para quem é escrita a literatura juvenil, também é uma construção social. Ambas são construções sociais e como tais podem sofrer variações: o que em determinado contexto e momento é considerado infantil, pode ser, posteriormente, juvenil. Assim como a literatura infantil não foi sempre que a literatura juvenil existiu. Posteriormente à concepção da infância, temos a concepção da juventude, seguindo-se outras divisões por faixas etárias. A divisão das pessoas, segundo a faixa etária, é resultado dos estudos sobre o comportamento e encaixar as pessoas neste ou naquele grupo, padronizando-lhes características, prende-as no lugar social mais seguro. Assim, torna-se mais fácil controlar e manipular os indivíduos. Todas essas categorias – construções sociais – servem para reforçar ações e comportamentos (LAJOLO, 2000).

Como arte que provoca sentimentos e atitudes, mas que também é capaz de reforçá-los e atenuá-los, a literatura pode transformá-los, ou seja, pode construir, disseminar e transformar valores, atitudes e comportamentos, contribuindo, assim, para a imagem da criança e do jovem que se constrói na sociedade.

Segundo Marisa Lajolo (2000, p. 27), “não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a idéia de que a juventude (adolescência) constitui faixa etária determinada”, com comportamentos diferentes dos comportamentos da criança e do adulto. A identidade dos jovens foi fundamentada pelos “hábitos de consumo” que aqui chegaram nos anos cinquenta. Mudanças ocorriam no Brasil nessa época: objetos antigos duráveis foram substituídos por objetos modernos e frágeis; aumentava-se a quantidade de automóveis etc. Nesse cenário, percebem-se as

diferenças entre a criança e o jovem, que vão além das físicas, pois inclui os comportamentos e os sentimentos (LAJOLO, 2000).

Desde o seu nascimento até a atualidade é evidente que muitos valores que a escola se responsabiliza em inculcar sofreram alterações; logo, também passaram por modificações os valores que a literatura veicula, porém, o vínculo de dependência da literatura infantil com a escola não se alterou: permanece a “aliança econômico-ideológica” (LAJOLO, 2000, p. 67) entre a sala de aula e as histórias infantis. Modernizaram-se os meios de produção e a divulgação dessas obras, que hoje pretende dirigir-se diretamente ao professor para conquistá-lo, fazendo com que a sua adesão signifique a adoção de determinada obra para uma sala inteira ou, quem sabe, para toda a escola ou, ainda, para todas as escolas do município ou do estado, por meio de programas que pretendem “abastecer” as bibliotecas escolares.

Um fato tornou-se inevitável: escolarizou-se o leitor, o que gerou a escolarização da leitura e conseqüentemente do texto; por extensão, escolarizou-se, também, o jovem. Os livros infantis e juvenis encontram seu maior público consumidor nas escolas, o que favoreceu, de certo modo, a profissionalização do escritor desse gênero. Outro fator que, também segundo Lajolo (2000), contribuiu para a modernização da antiga aliança – entre a literatura infantil e a escola – é a participação dos escritores desse gênero em eventos e campanhas que têm como finalidade difundir a leitura, ou a sua presença em escolas, falando sobre seus livros e, claro, incentivando o seu consumo, ou, ainda, a sua ligação com instituições que têm como foco a literatura infantil.

Ainda hoje, os livros infantis possuem um tom conservador, atendendo ao “compromisso pedagógico”, por estarem instalados no interior das escolas. Este conservadorismo e pedagogismo da literatura infantil não é, necessariamente, uma opção de seus escritores: constitui-se a própria “*linguagem do gênero*” (LAJOLO, 2000, p. 69 – grifo da autora). Hoje, como ontem, a sociedade brasileira tem na literatura infantil “modelos” (indivíduos/personagens) equivalentes com os valores que a escola incorpora e apregoa. Cada época, com seus próprios temas e urgências. No mais, mesmo diante das discussões e debates que envolvem leitura e literatura infantil

é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado (LAJOLO, 2000, p. 73).

Há de se considerar que qualquer discussão ou criação de propostas e projetos sobre literatura e leitura para o espaço escolar não pode ser desvinculados dessas considerações sobre a relação da literatura com a escola. Cabe a todos nós um papel ativo, colaborando para que essa relação não termine por sufocar a autonomia dos professores e dos leitores e não torne a leitura uma prática alienada, não permitindo que a ideologia do “mais forte” esmague a diversidade (de pensamento, gênero, sexual, etnia...) tão presente na nossa sociedade.

É importante que a escola deixe de ser um espaço reprodutor para se transformar em um espaço libertador, que leve os educandos ao conhecimento e ao acesso aos bens culturais; os professores necessitam de uma formação mais abrangente e continuada, que lhes possibilite uma maior compreensão do que preveem os documentos educacionais e que os auxilie a colocar as diretrizes desses documentos em prática, não postulando somente os seus valores e ideologias à frente dos interesses dos alunos e do exercício de sua cidadania; os alunos precisam ter acesso à literatura; os autores devem ter cuidado com os valores e as ideologias que disseminam e perpetuam em suas obras. É salutar que a escrita desses autores seja pautada pela ética; o mercado editorial também deve ser mais ético, patrocinando obras que se preocupem com as diversidades presentes em nossa sociedade.

Outra questão que se coloca, em se tratando da literatura infantil, diz respeito à melhor forma para os seus leitores: a literatura realista ou a fantasista? Em cada época predominará uma ou outra forma e dependerá, também, da intenção do autor: representar a “realidade concreta” ou a “realidade imaginada”. Em sua origem, a literatura era predominantemente fantástica, pois a lógica ainda não explicava os fenômenos, porém, com o passar do tempo, o conhecimento científico começa a dominar e os fenômenos começam a ser explicados por meio da razão. A literatura

também passa por essa mudança para se adaptar a essa cientificidade. Posteriormente, o conhecimento científico passa a ser desacreditado e redescobre-se a fantasia. Desde a sua origem, no século XVII, até a entrada em cena do Romantismo, a literatura fantasista predominou na literatura infantil. No entanto, há de se retratar os valores da sociedade romântico-burguesa e a literatura infantil passa a ser centrada no “realismo cotidiano” (COELHO, 2000).

O cientificismo vai se instaurando como fonte única do conhecimento e assim o Realismo domina a literatura, tornando-se meio privilegiado de revelar o mundo. A partir dos anos finais do século XIX até metade dos anos cinquenta do século XX é o pensamento cientificista que dominará a cultura; quadro que se modificará nos anos sessenta, quando a própria ciência encontrará fenômenos que a lógica não dará conta de explicar. O “enfoque realista” passa a ser desacreditado e é superado pelo “enfoque fantasista”. Atinge-se a era dos computadores, o homem começa a conquistar o espaço planetário e chega à lua, investiga-se a mente. Com o rápido desenvolvimento tecnológico, o conhecimento científico mais uma vez é superado.

Então, a fantasia, a imaginação e o sonho transformam-se em novas formas de representar as experiências do homem e têm seu espaço na literatura. O maravilhoso constitui-se como um dos fatores mais importantes na literatura escrita para crianças. Na atualidade, fantasia e realidade habitam o universo literário e podem se apresentar juntas ou separadas, na literatura infantil, assim como na literatura para adultos (COELHO, 2000).

A respeito da crítica, sabemos que o trabalho do crítico é escrever sobre. A obra tem de ser dada a ele. Atualmente, é um trabalho que vem recebendo notória importância, considerando que as pessoas de interesse pela literatura, hoje, leem as críticas de livros, ao invés de lerem os livros (STEINER, 1988). Para esse autor, a literatura vive um contexto de incerteza em que a “não-ficção” parece tomar mais espaço. Nesse contexto, a crítica tem um lugar vital e tem uma função tripla:

Primeiramente, pode mostrar-nos o que reler e de que modo (...). Significa que, da vasta e emaranhada herança do passado, a crítica trará à luz e sancionará aquilo que fala ao presente com especial franqueza ou rigor (...). Em segundo lugar, a crítica pode fazer conexões. Em uma época em que a rapidez da comunicação técnica

na verdade oculta intransponíveis barreiras ideológicas e políticas, o crítico pode atuar como intermediário e guardião. É parte de seu trabalho cuidar de que um regime político não consiga impor esquecimento ou deturpação à obra de um escritor, de que se recolham e decifrem as cinzas de livros queimados (...). A terceira função da crítica é a mais importante. Diz respeito à capacidade de avaliar a literatura contemporânea (...). Deve indagar dela não apenas se representa um avanço ou refinamento técnico, se acrescenta um torneio de estilo ou se é hábil ao explorar o ponto nevrálgico do momento, mas também o que acrescenta, ou suprime, às minguadas reservas de inteligência moral (STEINER, 1988, p. 26-28).

Mesmo diante dessa necessidade da crítica de um modo geral, a crítica sobre a literatura infantil ainda é precária e é realizada, hoje, por profissionais de diferentes áreas e não somente pelo profissional da área de Letras, uma vez que esse gênero literário está ligado aos valores veiculados na sociedade. Porém, o interesse desses outros profissionais não está na literatura enquanto “fenômeno literário”, mas como um meio de veicular “padrões de comportamento”. Segundo Coelho (2000), a falta de uma “crítica literária organizada” – para orientar os profissionais da educação que trabalham com a literatura infantil – pode levar-nos a entender a análise desses outros profissionais como análises literárias, e aplicá-las com os leitores infantis podem acarretar resultados ruins. Não há critérios preestabelecidos para que se possa pontuar a crítica ideal. Há diversos tipos de análise, dependendo dos objetivos e do público a que se destina a crítica. Quase todos os métodos utilizados pela crítica fazem uma “leitura analítico-interpretativa” do livro, descrevendo sua “matéria literária” e não se preocupando com o valor, limitando-se ao texto. Porém, passa-se a dar atenção ao valor.

Atualmente, usa-se com maior frequência os métodos descritivos, que se preocupam com o *quê* o texto quer comunicar ao leitor e com o *como* se constrói essa comunicação. Outro tipo de método utilizado é o culturalista, que além de investigar o *o que* e o *como*, busca descobrir o *por quê* da obra, ou seja, a sua intencionalidade. Essa linha culturalista procura analisar o todo da obra e as suas relações com o momento; assim, é possível perceber se a obra é inovadora ou só dá continuidade ao que propõe o seu momento (COELHO, 2000). Ou seja, nesse modelo a análise se desenvolve por meio de perguntas:

- a. O *que* a obra transmite? qual seu enredo, assunto, trama, e fabulação?
- b. Como isso é expresso em *escritura literária*? quais os recursos de linguagem, de estilo ou de estrutura escolhidos pelo autor? Qual a *intenção* que predominou nessa escolha: a estética ou a ética? (...)
- c. Qual a *consciência de mundo* (ou sistema de valores) ali presente ou latente? Há ou não coerência orgânica na construção da obra? Entre estilo, recursos expressivos, problemática e consciência de mundo? (É essa organicidade que lhe dá o *valor* de obra literária.)
- d. Qual a *intencionalidade* do autor que pode ser percebida na obra? qual seria a sua finalidade em relação ao leitor? Divertir, instruir, educar, emocionar, conscientizar...? (COELHO, 2000, p. 60-61 – grifos da autora).

Das relações entre esses elementos é que surge a obra como fenômeno literário.

Alguns questionam se haverá, nesse mundo tecnológico e informatizado, lugar para a literatura infantil – ou para a literatura de um modo geral. Alguns dirão que não há. Tomando de empréstimo a esperançosa frase de Coelho (2000, p. 15): “Estamos com aqueles que dizem: Sim”. Acreditamos que a literatura não interromperá um de seus papéis, qual seja, o de formar crianças e jovens leitores, seja na leitura solitária, seja na leitura partilhada no ambiente escolar, para uma consciência autônoma, crítica e ativa.

## 2. ENSINO DE LITERATURA E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste capítulo, subdividido em três tópicos, faremos uma discussão sobre a diversidade sexual e de gênero, o tratamento dado a essa temática no currículo escolar, na sala de aula e, especificamente, no ensino de literatura.

No tópico 1, intitulado *Algumas questões sobre sexualidade, gênero e identidade*, temos como objetivo problematizar o modo como a diversidade sexual e de gênero vem sendo alvo, ao longo dos séculos, da repressão e do silenciamento, além de abordarmos algumas questões sobre o conceito de gênero.

No tópico 2, intitulado *Os temas transversais, a teoria do terceiro excluído e a teoria do terceiro incluído: necessidade de um novo olhar*, é discutida a inserção da temática orientação sexual em um dos documentos que norteiam a educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como forma de defender a cidadania; tecemos, também, algumas considerações sobre a teoria do terceiro excluído, com o intuito de demonstrar como algumas ideias e pessoas são aceitas, em detrimento de outras, e sobre a teoria do terceiro incluído, como um caminho possível para o respeito àquele/àquilo que se apresenta ou é representado como diferente.

Por fim, no tópico 3, intitulado *A diversidade sexual e o espaço escolar*, evidenciamos aspectos referentes à homoafetividade no espaço escolar, com o objetivo de problematizar o modo como a heterossexualidade é fixada como a única identidade válida. Além disso, procuramos discutir questões diversas relacionadas à homofobia nas escolas.

### 2.1 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E IDENTIDADE

Os séculos XVII e XVIII, segundo Michel Foucault (1988), foram marcados por uma crescente repressão à sexualidade. Libertamo-nos dessa repressão? A sexualidade, ainda hoje, é “contida”, “muda”. A sociedade em que vivemos procura, por meio de seu poder, interditar e fazer calar certos discursos e práticas que envolvam a sexualidade. A base do sistema de poder (instituições), saber (produção

de discursos) e sexualidade ainda é a repressão, e a liberdade só é possível a “um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, real, e toda uma nova economia dos mecanismos de poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente” (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Os séculos XVII, XVIII e XIX foram perpassados por diferentes discursos a respeito da sexualidade. Esses discursos, proferidos por quem detinha o poder – igreja, Estado, medicina – pretendiam que o sexo funcionasse segundo um padrão preestabelecido. Havia, por parte desses detentores do poder, em relação aos discursos sobre a sexualidade, uma preocupação com o que dizer, quem pode dizer, de que lugar dizer, quando dizer. Muitos desses discursos procuravam controlar e filtrar a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, e mecanismos diversos foram criados para que as pessoas falassem de suas práticas, de sua sexualidade, possibilitando que o poder pudesse “vigiar”, controlar ou “curar” as sexualidades consideradas transgressoras.

Segundo Guacira Lopes Louro (2009), no final do século XIX, médicos, filósofos, moralistas e pensadores – todos homens e de grandes nações da Europa – irão realizar importantes descobertas e conceitos a respeito dos corpos do homem e da mulher. Esses homens autorizados irão pontuar as diferenças entre os sujeitos e as práticas sexuais, classificando-os segundo o ponto de vista da saúde, da higiene e da moral. Sendo assim, os discursos sobre a sexualidade adivinham de posições masculinas; a sexualidade das mulheres era vista como “ambígua” e “perigosa”; o modelo do que era adequado e bom residia nos comportamentos advindos das classes média e alta pertencentes aos grupos brancos, urbanos e ocidentais. “Nascia a sexologia” (LOURO, 2009, p. 88). Estabelece-se, então, o que é normal ou anormal, busca-se conhecer mais e mais sobre a sexualidade, impõem-se regras e disciplinas. Os discursos, proferidos por quem tinha autoridade – homens da medicina, da igreja, da moral e da lei – ganham veracidade e passam a funcionar como a norma.

Ainda segundo Louro (2009, p. 88), é nesse cenário que “surge o homossexual e a homossexualidade”. Apesar de sempre terem existido, os relacionamentos afetivos e sexuais entre as pessoas do mesmo sexo passam a receber um novo olhar: o homoafetivo deixa de ser visto como uma pessoa qualquer

que cometeu um erro e caiu em pecado, passando a ser concebido como um sujeito pertencente a outra “espécie”. Dessa forma, a esse sujeito deve se voltar uma série de ações – de punição, recuperação, reclusão e regeneração – baseadas nos diversos discursos (LOURO, 2009).

A partir de então, com a nomeação da homossexualidade e do homossexual, passa-se a nomear, também, o sujeito e a prática contrários ao sujeito e à prática desviantes. Assim, o que era “normal” e sem nome, começa a necessitar de uma identificação. Estava formado o par: heterossexualidade/homossexualidade. Esse par constitui-se como uma oposição essencial para que se definam os sujeitos e suas práticas, sendo o primeiro elemento da oposição – desde o início até os nossos dias – considerado superior ao segundo.

Não se pode negar a grande quantidade de discursos existentes sobre o sexo, mas quais os interesses que havia por trás de todos eles? Muito mais que fazer as pessoas conhecerem a respeito do assunto, pretendia-se regular as sexualidades segundo um padrão em que as mesmas estivessem submissas “à economia estrita da reprodução” (FOUCAULT, 1988, p. 43), o que quer dizer que a sexualidade estava regulada ao binarismo homem-mulher. A prática sexual existia para a reprodução, o sexo fora do matrimônio era considerado ilícito, e o casal legítimo era aquele formado por homem e mulher para terem filhos. Esse é o modelo e a norma, ou seja, a heterossexualidade. Esses discursos seriam uma forma de se evitar as práticas infecundas e as que não são para a reprodução. Em relação a essa produção de saberes e discursos sobre a sexualidade, Foucault afirma que

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciárias das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria a buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitalidade tantos prazeres sem fruto? Toda esta atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sexuais; em suma, proporcionar uma

sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (1988, p. 43-44).

Toda a produção de saberes sobre a sexualidade era voltada para a tentativa de moldar e enquadrar as identidades e sexualidades em um modelo heterossexual. Esses discursos acabam por constituir a identidade do sujeito, nomeando-a de “correta” ou desviante. São as relações de poder que determinam o que pode ou não ser considerado válido e verdadeiro.

Determinadas estratégias e tecnologias de poder estão articuladas na constituição dos discursos “científicos” antigos; por exemplo, discursos que “comprovavam” que tais e tais sujeitos ou que tais e tais práticas eram sadios ou doentes, positivos ou negativos. Foi e é assim que se produziram e se produzem discursos jurídicos, religiosos, educativos, psicológicos que mostram ou tornam evidente os sujeitos e as práticas que são bons ou que são maus, integrados ou desintegrados, produtivos ou prejudiciais para o conjunto da sociedade (LOURO, 2009, p. 86).

Dessa forma, devemos analisar em função de que ou de quem algo ou alguém é tido como verdadeiro e válido. O conjunto de conhecimentos com os quais lidamos, defendemos e reproduzimos todos os dias não podem ser vividos e ensinados sem uma reflexão, pois podem estar a serviço de relações de poder hegemônicas.

A norma regulatória heterossexual ainda prescreve uma continuidade entre sexo-gênero-desejo e prática sexual, por meio de discursos que reiteram a heterossexualidade, proferidos por diversas instâncias sociais, tais como a igreja, a família e a escola. Para Louro (2009), “a norma *precisa* ser reiterada constantemente”, uma vez que não há garantia alguma de que a heterossexualidade ocorra “naturalmente” e essa norma “*pode e é* subvertida”, tendo em vista que ela é desafiada em todos os espaços, todos os dias, por homens e mulheres que atravessam suas fronteiras, fogem à continuidade compulsória heterossexual de sexo-gênero-sexualidade, dentre outras transgressões. Portanto, paralelamente aos discursos que pretendem reiterar a heterossexualidade, estão os discursos que pretendem subverter e romper com a norma.

Segundo Daniela Auad (2006), olhar a realidade com o conhecimento sobre a categoria de gênero é que proporcionou que se questionassem as afirmativas sobre aquilo que é “natural” a cada um dos sexos. Os estudos sobre masculinidade, feminilidade e identidade de gênero, realizados, desde 1964, pelo psiquiatra norte-americano Robert Stoller, alavancaram o conhecimento sobre gênero. Já em 1975, era definido pela antropóloga Gayle Rubin que toda sociedade possuía um sistema sexo-gênero. No Brasil, a partir da década de 1980, tomando por base autoras internacionais, pesquisadoras brasileiras foram apoderando-se da definição de gênero. Essa apropriação tornou possível que se percebessem as desigualdades entre as mulheres e os homens, “como uma construção social”.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2006, p. 19).

Ao longo dos tempos, por toda a parte, as relações de poder entre os gêneros foram sendo construídas socialmente, mas, vale pontuar que as desigualdades entre os gêneros não são “inatas e imutáveis”, o que quer dizer que, assim como foram construídas, podem ser modificadas. A subversão da categoria de gênero se deveu a sua “ligação com o movimento feminista”; foi a partir dele que o conceito de gênero se estruturou e se ampliou e surgiram estudos que puderam, por exemplo, questionar a heterossexualidade como norma, assim como tornou possível que se percebesse que, da maneira como estão dispostas, as relações de gênero constituem-se como base para gerar desigualdades (AUAD, 2006).

É válido esclarecer que gênero e sexo não querem dizer a mesma coisa. Conforme Auad (2006, p. 21), “gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. Logo, as características biológicas

atribuídas aos homens e às mulheres serão compreendidas considerando o que cada sociedade constrói como gênero. Por isso, as características – e também as diferenças – anatômicas são vistas da maneira como são devido às relações de gênero. Pertencer a um determinado gênero pressupõe a negação ao sexo “oposto”. Ou seja, a compreensão do que é cada um dos gêneros indica “oposição e polaridade”.

O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem. Muitos são os adjetivos que podem ser citados, mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro. Em poucas palavras, pode-se dizer que sexo é percebido como uma questão relativa à biologia, enquanto o gênero é uma construção histórica a partir dos fatos genéticos. A idéia de oposição entre os gêneros conduz, dentre várias conseqüências, a muitas idéias equivocadas (AUAD, 2006, p. 22).

Dentre algumas ideias equivocadas, pode-se citar a que prega que todos os homens, como também todas as mulheres de uma mesma sociedade são iguais. Perceber as polaridades que a sociedade fixa nos ajudará a compreender como diversas diferenças entre os homens e as mulheres não são naturais, mas impostas pelas relações de poder. Percebemos, então, que a polaridade homem-mulher, em uma sociedade marcada pela presença de identidades diferentes, não satisfaz mais na contemporaneidade.

As diversas transformações pelas quais a sociedade passou, e passa, mostram que as identidades dos sujeitos – constituídas socioculturalmente – não são fixas como as instituições pretendem determinar, e que, portanto, a noção do que é “correto” para o grupo dominante pode transformar-se, ser substituído por novas noções e práticas, modificando o papel e o lugar dos sujeitos. Essa mesma sociedade preza pela heterossexualidade e exclui todos os sujeitos que fogem a esse padrão: os gays e as lésbicas, por exemplo. Então, a eles se apresentam os seguintes caminhos: ou reprimem seus verdadeiros desejos – afetivos e sexuais – ou transgridem a norma e sofrem as conseqüências de suas escolhas. Os sujeitos

homoafetivos têm, além de lidar com seus próprios dilemas na formação de sua identidade, que enfrentar a família e toda a sociedade.

Mesmo no século XXI, alguns discursos institucionais dos séculos XVII ao XIX, de que nos falou Foucault (1988) – no século XVIII, os homoafetivos eram denominados pela medicina como “invertidos sexuais”, assim a homoafetividade era vista como um pecado, uma anomalia, precisando ser combatida –, persistem, pois muitos ainda compreendem a heterossexualidade como natural e a homoafetividade como uma patologia.

Devido ao movimento feminista, outros grupos, como o gay, por exemplo, começaram a lutar por direitos sociais no que diz respeito a sua sexualidade. Por isso, visualizamos algumas ações e projetos de políticas públicas que pretendem “incluir” o homoafetivo na sociedade. Porém, são poucos os discursos que se referem ao homoerotismo<sup>3</sup> como possibilidades de sexualidades tão efetivas quanto aquela padronizada pela sociedade, a heterossexualidade.

Houve um grande avanço nos debates que envolvem as questões de gênero: fóruns de discussões, trabalhos acadêmicos, pesquisas, publicação de obras com a temática homoafetiva, “inclusão” no currículo escolar, políticas públicas para

---

<sup>3</sup> Jurandir Freire Costa (1992) justifica a preferência do termo homoerotismo à de homossexualismo e homossexualidade, utilizando-se de três razões: uma de ordem teórica, outra histórica e a terceira social. Considerando-se a primeira razão, segundo ele, o termo homoerotismo apresenta uma “noção mais flexível”, descrevendo melhor “a pluralidade das práticas ou desejos” (p.21). Esse termo excluiria a alusão à doença, à anormalidade ou ao desvio, por exemplo, que já fazem parte da palavra homossexual; negaria a ideia de que há uma “substância homossexual” comum aos homens que apresentam uma tendência homoerótica e, por fim, o termo homoerotismo não tem “a forma substantiva que indica identidade, como no caso do “homossexualismo” de onde derivou o substantivo ‘homossexual’” (p. 22).

A segunda razão – de ordem histórica – pela preferência do termo homoerotismo diz respeito “à construção social do preconceito contra o homoerotismo” (p. 23). Segundo o autor, o vocábulo “homossexual” é comprometido com o “contexto médico-legal, psiquiátrico, sexológico e higienista de onde surgiu” (p. 24). Costa ressalta que não significa que todas as pessoas que usam o termo sejam preconceituosas, uma vez que muitas não conhecem outro para se referirem à identidade homoerótica.

Por fim, temos a terceira e última razão. Para Costa, não há como libertar-se da discriminação se se mantém o mesmo “sistema de dominação” que é responsável por identificar e fixar os sujeitos nos lugares estabelecidos por essa “montagem imaginária da discriminação” (COSTA, 1992, p. 35). Só seria possível libertar-se dessa engrenagem se ela fosse desfeita, pois somente reformá-la preservá-la sua definição e ela ficaria intocada em sua base. O autor acredita que a luta contra o preconceito tem como seu principal obstáculo a linguagem que é escolhida como o instrumento da luta.

assegurar alguns direitos sociais. No Brasil, por exemplo, tivemos a criação da Secretaria da identidade e da Diversidade Cultural e do “Programa Brasil sem Homofobia”, este lançado em 2004, pelo governo federal.

Hoje, os estudos gays e lésbicos que temos são frutos das temáticas da “apologia do “amor grego” e da ciência da (homo)sexualidade”.

Primeira temática, a das apologias daquele que desde a época Iluminista é chamado o “amor grego”, que elas se esforçam por recuperar dos estragos causados pela sodomia inquisitorial na já longínqua pederastia clássica, tentando reavê-la para um cânone estético de longo percurso na cultura moderna. (...). Por outro lado, a defesa da ilustração do “amor grego” comportava também uma indagação do passado histórico que se transformou num traço fundamental dos estudos gays e lésbicos até aos nossos dias, a recuperação do passado histórico. (...). Segunda temática, os intentos de fazer uma ciência emancipadora da homossexualidade, alternativa ao discurso biomédico dominante, a partir de meados do século XIX. Trata-se essencialmente de uma sexologia, ou mesmo de uma homossexologia, que se pretende emancipatória e alternativa à ciência dominante, mas que em grande parte comungará dos pressupostos cognitivos dela, à cabeça dos quais a interrogação essencial acerca da “origem” ou da “natureza” da homossexualidade (CASCAIS, 2004, p. 21-23).

Ambas temáticas constituem-se as bases para os discursos que atualmente temos sobre a homoafetividade (e a sexualidade): a) a homossexualidade não é um fenômeno surgido nas sociedades modernas; b) o papel que o discurso religioso e o discurso médico exerceram, e exercem, quando se trata da sexualidade; e c) a emancipação de uma ciência sobre a homossexualidade.

A respeito da “origem” ou da “natureza” da homossexualidade, segundo António Fernando Cascais (2004), é concedida a Karl Heinrich Ulrichs a paternidade da teorização apologética que ele denominou, em 1864, de uranismo. Posteriormente, em 1869, Karoly Maria Kertbeny introduziu o termo homossexualidade no dicionário científico alemão. Porém, a consagração do termo só se deu com o seu uso na psicanálise freudiana e no Código Penal alemão, no parágrafo 175. Ainda segundo Cascais, é em torno dos efeitos pragmáticos do termo homossexualidade e da gestão deles que se moverá a construção das identidades gay, lésbica, bissexual e transgênero.

Outro aspecto importante que devemos mencionar diz respeito à polarização epistemológica, ainda existente e originada pelos estudos de Oscar Wilde<sup>4</sup> e André Gide, entre o essencialismo e o construcionismo que ainda hoje molda os estudos gays e lésbicos. Para Cascais (2004), Foucault, com o primeiro volume de *História da sexualidade – A vontade de saber* (1977) – rompe com a epistemologia essencialista, que vê a identidade como algo fixo e imutável.

Segundo Eliane Borges Berutti, os anos 1960 foram considerados como a época mais turbulenta do século XX nos Estados Unidos:

Essa década lançou questionamentos e desafios ao tão consagrado *American way of life* por meio de uma série de protestos contra o conformismo social, a segurança política e a prosperidade do pós-guerra. Alguns exemplos desses protestos são a cruzada dos afro-americanos pelos direitos civis, iniciada nos anos 1950, as revoltas estudantis nas universidades, a desobediência civil dos jovens contra a guerra do Vietnã, a afirmação das mulheres na sociedade e a rebelião instigada pela contracultura (2010, p. 37).

Diversas minorias deram início ao seu protesto, clamando por direitos, dentre elas, as minorias sexuais. Esse período turbulento dos anos 1960 fez com que a minoria sexual se organizasse com uma finalidade política, a militância gay. Acrescente-se a isso as revoltas de *Stonewall*, que se tornaram momento decisivo para que essa minoria lutasse por seus direitos e representam o surgimento do movimento político dos homoafetivos modernos.

Essas revoltas aconteceram em um famoso bar gay do Greenwich Village *The Stonewall Inn*, em Nova Iorque, no dia 28 de junho de 1969: “A luta foi bastante

---

<sup>4</sup> Oscar Wilde (1854-1900) foi um dos maiores escritores de língua inglesa do século XIX, grande escritor, dramaturgo e poeta irlandês. No auge de sua carreira, surgem boatos sobre a sua homoafetividade, que era condenada por lei na Inglaterra. Wilde envolve-se com Alfred Douglas, o caso é descoberto e inicia-se um processo contra ele. Wilde foi condenado por ser homossexual e ali termina o seu sucesso como escritor. Ele “paga o preço” por assumir a sua sexualidade. O seu aprisionamento seria uma tentativa de recuperá-lo. Abaixo transcrevemos um trecho do que disse Wilde no seu julgamento, em 1895: ‘O amor que não ousa dizer seu nome’ neste século é uma grande afeição de um homem mais velho por um mais jovem [...]. É um sentimento profundo e espiritual que é tão puro quanto perfeito. Dita e permeia grandes obras de arte, tais como as de Shakespeare e Michelangelo [...]. É belo, é superior, é a mais nobre forma de afeição. Não há nada de antinatural nela [...]. O mundo a ridiculariza e, algumas vezes, põe alguém no pelourinho por causa dela (BLASIUS & PHELAN, 1995, p. 111 *apud* BERUTTI, 2010, p. 44).

violenta e os homossexuais, além de evidenciar uma fúria inusitada contra seus tradicionais opressores, também gritaram palavras de ordem insólitas para a época” (MACRAE, 2011, p. 26).

Conforme Deco Ribeiro (2011, p. 153), foi a primeira vez que gays, lésbicas, travestis e *drag queens* “se sentiram iguais – por serem diferentes. Iguais por causarem estranhamento ao padrão heteronormativo da sociedade” e se uniram com a finalidade de lutar contra a intolerância e enfrentaram a polícia local e a federal que não foram capazes de combater os manifestantes. Em *Stonewall*, a partir desse momento, há o início da luta pelo reconhecimento da homoafetividade. Em nosso país, ainda esperou-se dez anos para que os movimentos em prol dos gays começassem a aparecer. A vitória de *Stonewall* não deixa de representar a luta pelo respeito à diversidade sexual e de gênero e aos direitos de todos os cidadãos.

Para Berutti (2010), a posição dessa minoria na sociedade foi transformada para sempre a partir dos cinco dias dos *Stonewall* e para alguns historiadores isso deflagrou “o movimento social de gays e lésbicas em prol de seus direitos” (BERUTTI, 2010, p. 22). Desde 1969, nos Estados Unidos, os gays e as lésbicas começaram a ser ativos social e politicamente. O movimento de *Stonewall* serviu também para marcar a produção literária dessas minorias, uma vez que a literatura norte-americana gay e lésbica, conforme Berutti, é determinada em “*pre-Stonewall e post-Stonewall*”. A comemoração das revoltas de *Stonewall* ocorreu um ano depois em Nova Iorque com a passeata do Orgulho Gay.

Segundo Edward MacRae (2011), com o advento do nazismo e também do estalinismo houve o término da militância homossexual até o fim da II Guerra Mundial, sendo a campanha em prol dos direitos para os homoafetivos retomada apenas em 1948. Nos Estados Unidos, houve a criação do *Mattachine Society*, uma organização que tinha como objetivo a inserção dos homoafetivos na sociedade. Na França, surgiu o *Arcadie*; na Dinamarca, o *Forbundet 48*; na Holanda, o *COC*, dentre outros grupos, todos similares ao *Mattachine Society* (MACRAE, 2011).

No final da década de 1960, após o surgimento do movimento hippie e da contracultura, surgiu nos Estados Unidos o *Gay Liberation Front*, com uma postura mais radical que os métodos tradicionais de militância, tendo como marco inicial de seu surgimento a mencionada batalha entre os homoafetivos e a polícia, em junho

de 1969 na cidade de Nova Iorque (MacRae, 2011). Esse evento serviu de exemplo para outras cidades dos Estados Unidos e da Europa, o que proporcionou o surgimento de grupos radicais que

além de adotarem táticas de luta muito mais diretas e às vezes violentas, tinham reivindicações qualitativamente diferentes. Indo muito além de uma exigência por direitos civis, desprezavam os “homófilos” por desejarem uma integração à sociedade existente. Eles exigiam uma mudança radical na própria sociedade, preconizando a abolição das diferenças entre os papéis sexuais desempenhados pelo homem e pela mulher, juntamente com os padrões estereotipados de masculinidade e feminilidade. Até mesmo a dicotomia hetero / homossexual foi criticada, advogando-se a bissexualização da sociedade. Procurava-se acabar com a sociedade dos “normais” (...) (MACRAE, 2011, p. 27).

Há algumas pessoas que na sua militância em combate aos padrões sexuais que vigoram acabam por defender modelos que também se tornam opressores como os que já existiam, porém, há aquelas que nunca se esquecem de que muitos homoafetivos não têm a sua dignidade respeitada. Em se tratando de movimento social, é como pontua Richard Miskolci (2011, p. 38): “política social não se resume apenas a uma de suas frentes, como a de demanda de igualdade jurídica por meio dos direitos sexuais”, mas também a todo um “conjunto de atores que dialogam e disputam sobre o estabelecimento de uma agenda de luta em meio a um contexto social dinâmico”.

Conforme Cascais (2004), somente entre os finais do século XIX e a Segunda Guerra Mundial, é que começam a surgir nas grandes cidades europeias e norte-americanas as primeiras comunidades gays e lésbicas, porém ainda não eram comunidades organizadas. Na virada da década de sessenta para a de setenta do século XX é que surgiria a “condição histórica básica de existência de uma teoria gay e lésbica, e mais tarde *queer*, os movimentos e as comunidades gays e lésbicas organizadas”, sem essas comunidades “a teoria GLQ não teria suporte, sociológico e teórico, rampa de projecção para o campo acadêmico e cultural, nem caução política” (CASCAIS, 2004, p. 25). Por isso, não se identifica os estudos GLQ antes da segunda metade da década de setenta.

No Brasil, como demonstra Miskolci (2011), o movimento LGBT surgiu como movimento social organizado “há pouco mais de 30 anos” (p. 40). Somente no final da década de 1970 a ditadura militar iniciou uma abertura política que possibilitou o surgimento dos movimentos sociais. Na década seguinte, com o drama da epidemia da AIDS, quando o país vivia a sua redemocratização, o movimento sanitarista conseguiu um espaço no Estado, o que possibilitou um melhor acolhimento aos movimentos sociais e uma preocupação com a epidemia. Dessa maneira, o movimento homoafetivo travou um diálogo com o Estado no intuito da criação de um programa de AIDS. Nesse contexto, não sobressaíram somente aspectos positivos, mas também as consequências negativas, uma vez que a epidemia serviu para repatologizar a homoafetividade.

A epidemia da AIDS tornou-se “um divisor de águas na história contemporânea” (MISKOLCI, 2011, p. 40), que modificou toda a sociedade, mas principalmente causou “efeitos normalizadores” na área das homossexualidades. Até mesmo o movimento social foi modificado conforme as alianças e os diálogos que estabeleceu com a academia e o Estado no enfrentamento da epidemia, o que permitiu, ao menos de forma parcial, uma “harmonização” entre o que interessava ao Estado, à academia e à organização do movimento social brasileiro.

Com o crescimento paulatino, o movimento passou a atender outras demandas e na década de 1990 torna-se movimento Gay e Lésbico. Em seguida, GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis. Mais adiante, na primeira Conferência Nacional GLBT – Direitos Humanos e Políticas Públicas, realizada em 2008, alternou-se a ordem das letras da sigla e passa-se a colocar o L à frente – LGBT.

Quando da explosão da AIDS, não foram os movimentos que se adaptaram à epidemia, mas esta que teve que se conformar às comunidades gays organizadas, assim que se buscou um meio de organização para o combate eficaz contra a epidemia. O combate à AIDS, nos países onde os movimentos gays ainda estavam em fase inicial ou ainda não existiam, impulsionou o desenvolvimento desses movimentos, representando os interlocutores válidos de luta organizada.

Marcelo Secron Bessa (1997) nos alerta de que colocar a epidemia como uma metáfora da peste, como fizeram quando ela surgiu, não ocorre de forma

acidental, pois está permeada de caráter ideológico. Conceber as doenças como castigo, segundo ele, é uma das formas mais antigas de dar explicações para as suas causas, assim a doença era vista como um castigo colocado a todo um grupo. A peste transforma-se em a doença do outro. Esse outro se torna aquele que não cumpriu as normas e as condutas morais, sociais e legais da sociedade.

Para Bessa, as caracterizações científicas que se fazem sobre a AIDS não são baseadas, necessariamente, em dados científicos, mas em elementos que partem de “considerações socioculturais de certo e errado, de posições etnocêntricas e completamente ignorantes a respeito da sexualidade humana” (BESSA, 1997, p. 26). A AIDS não deixa de ser, também, uma construção ideológica e discursiva. O discurso biomédico sobre a doença não é isento de ideologias. Ele coloca a doença como um objeto preexistente e naturalizado, anulando seu *status* de construção que, quando relacionada à sexualidade, acaba por estigmatizar determinados grupos.

A epidemia de HIV/AIDS é global: de uma forma ou de outra, todo o mundo experienciou-a. É notório observarmos que a epidemia pode apresentar algumas características distintas, dependendo da cultura, das condições econômicas e simbólicas de cada sociedade para enfrentar a doença, das representações midiáticas e dos discursos científicos que constroem a AIDS (BESSA, 1997).

Bessa afirma que em 1981 começa-se a perceber em pacientes do sexo masculino algumas infecções incomuns que se relacionavam com uma falha no sistema imunológico. Essas infecções desafiavam os médicos norte-americanos na busca de um agente conhecido. A AIDS começou a ser vista como multicausal – diversos fatores provocavam a fragilização do sistema imunológico – e acreditava-se que as práticas sexuais entre homens era o único fator a ligar os pacientes. Essa opção sexual constituiu-se como parte da construção da doença e separa-se esse grupo. Pretende-se, nesse contexto, conhecer esse outro:

o que faz, como é, como se comporta. Descobre-se que essa personagem – o homossexual –, entre outras coisas, foge da monogamia familiar; é um tipo “promíscuo”. E é a promiscuidade que fecha um aparentemente simples silogismo: se homossexualidade =

promiscuidade, e promiscuidade = AIDS, então homossexualidade = AIDS (BESSA, 1997, p. 52-53).

Logo, um discurso conservador, que prega a homoafetividade como a antinorma em relação à masculinidade idealizada, também profere o discurso que prega o que não deve ser/fazer aquele que não pretende ser contaminado com o vírus.

Flávio Pereira Camargo (2010), citando Ítalo Moriconi, afirma que a epidemia da AIDS volta a colocar no centro de debates o que começava a ficar simples, mas novamente se complicava, a condição homossexual masculina.

Nas décadas de 1970 e 1980, em nossa sociedade passa-se a difundir duas concepções no que diz respeito à AIDS: uma de ordem moral e social e outra biológica. A AIDS, nessa primeira concepção, era vista como uma doença que punia àqueles que possuíam uma conduta não condizente com aquela que a sociedade admitia. Aqueles que rompiam com os padrões dos “bons costumes” eram punidos com a AIDS. “Essa concepção baseia-se em uma ordem moral e conservadora que é largamente influenciada por instâncias religiosas, sobretudo pela Igreja Católica, que é contra o uso de preservativos e contra o sexo antes e fora do matrimônio” (CAMARGO, 2010, p. 58).

Dessa maneira, a doença foi sendo vista como um castigo de Deus e uma decadência moral e religiosa e os homoafetivos estavam entre os seus principais portadores e os seus transmissores nas décadas de 1970 e 1980. Ainda hoje essa concepção moral e social da AIDS ainda persiste e os homoafetivos continuam sendo vítimas marginalizadas e excluídas.

Na segunda concepção, a de ordem biológica, o sangue e o esperma eram considerados os principais transmissores da doença, além das secreções do corpo ou os objetos que poderiam acumulá-las. Na concepção biológica, os contatos corporais deveriam ser evitados, o que provocava a ausência de afetividade e a solidão em relação aos portadores do vírus.

Estas duas representações sobre a AIDS, tanto a social e a moral quanto a biológica, contribuíram e ainda hoje influenciam certos

discursos e representações sociais, cujas imagens prenes de significação, produzem, por vezes, imagens negativas e/ou distorcidas acerca da doença, seus efeitos e sintomas, e, principalmente, sobre aqueles que são portadores do vírus HIV. Representações que precisam ser questionadas para que possamos redefinir essas interpretações, suas condições de produção e circulação em nosso meio social (CAMARGO, 2010, p. 58).

Nos anos de 1970 e 1980, a AIDS chegou a ser denominada de “peste gay”, como se as únicas pessoas possíveis de contraírem o vírus fossem os homoafetivos, aqueles que não pertenciam aos padrões heteronormativos. Na década de 1980, com o avanço da epidemia e com a morte de várias pessoas contaminadas, descobriu-se que o vírus não afetava somente homoafetivos, todos podiam ser contaminados, independentemente do sexo, gênero, cor ou classe social.

Para os homoafetivos, que eram estigmatizados pela epidemia e viviam ameaçados pelo vírus, era difícil conseguir estabelecer laços afetivos e relacionamentos, por isso, a solidão, a dor, a angústia e a falta de afeto, muitas vezes, os rondavam até a morte. A representação moral e social da AIDS, de que nos referimos acima, provoca o medo, a culpa e a vergonha nesses sujeitos de sua afetividade, de seus desejos e de suas práticas. O discurso arbitrário e aparentemente neutro que relaciona a doença à homoafetividade deve ser questionado. A literatura pode auxiliar na construção de uma linguagem capaz de perpetuar ou desfazer certas imagens e discursos.

Segundo Camargo (2010), o período que vai de 1977 e 1987 compreende duas décadas marcadas pela disseminação do vírus da AIDS e também pela morte que a doença provoca.

A epidemia da AIDS proporcionou uma nova “visibilidade da homossexualidade como prática” (CASCAIS, 2004, p. 36), uma vez que, anteriormente, a medicina a apresentava com os sintomas de uma patologia, mas, posteriormente, a sua preocupação estará em aconselhar os meios mais eficazes para as práticas, livres de riscos, sem deixar de lado as maiores reivindicações dos movimentos gays, “o direito ao exutório sexual e a dignidade da respectiva expressão na esfera pública” (CASCAIS, 2004, p. 36).

Em contrapartida, a epidemia, que de modo diferente afetou e foi recebida pelos homoafetivos masculinos e femininos, contribuiu para a diferenciação entre as identidades lésbica e gay. Essa diferenciação continuou após o surgimento da teoria *queer*, uma teoria pós-epidemia AIDS. Ressaltamos que a evolução dos estudos gays e lésbicos para a teoria *queer* não se deve exclusivamente à epidemia, uma vez que esses estudos já possuíam uma dinâmica interna que lhe possibilitava a resistência a condicionamentos externos. O que a epidemia proporcionou foi um estímulo à teorização sobre as homoafetividades, tornando-se uma vitória que os movimentos gays e lésbicos e a institucionalização desses estudos se tornassem os parceiros do governo no combate à AIDS. As comunidades gays constituíram-se os principais parceiros na elaboração de políticas que combatessem a doença.

Essa epidemia ocasionou a produção de uma grande quantidade de literatura na área tanto quanto os outros temas de maiores investigações dos estudos gays, lésbicos e *queer*, quais sejam, a militância e a identidade. Assim, apesar de seus aspectos negativos, dentre os quais aquele que pontua os homoafetivos como os principais portadores da doença – não como vítimas, mas como os culpados –, a epidemia contribuirá para que se afirme, social e politicamente, uma cultura e uma comunidade gay.

No período anterior à AIDS, a homoafetividade, a identidade e a comunidade gay praticamente não tiveram espaço midiático, quando tinha eram representações estereotipadas. Com o surgimento da AIDS, há o início de uma maior visibilidade dessas questões – da homoafetividade, da identidade e da comunidade gay –, mas sem controle algum. No que se refere a essas questões, tanto a representação social quanto a sua visibilidade, assim como a forma como foram conduzidas tornaram-se cruciais nos discursos sobre a AIDS (BESSA, 1997).

Nos anos setenta, a literatura gay e lésbica militante floresceu na Europa, porém, somente na virada da década de setenta para a de oitenta que se presenciará um salto qualitativo na criação de uma literatura científica gay e lésbica<sup>5</sup>, mesmo ainda não ocupando muito espaço nas bibliotecas universitárias, tendo sido

---

<sup>5</sup> As expressões “literatura gay e lésbica militante” e “literatura científica gay e lésbica”, referidas nesse parágrafo por Cascais, tratam-se da literatura enquanto produção crítica e não necessariamente à produção literária.

Foucault o maior nome desse período. A obra *A vontade de saber*, já mencionada, representa

o marco da transição entre os discursos científicos sobre a homossexualidade, de matriz biomédica, e a afirmação de um pensamento da homossexualidade que é ao mesmo tempo interno à academia científica e declaradamente comprometido com um movimento social alheio a ela, isto é, que cauciona com o prestígio de um interesse cognitivo a reivindicação de um compromisso emancipatório. No centro dessa transição estará a afirmação da construção epocal da homossexualidade, contra o discurso militante que até então recorria sistematicamente a um uso legitimador da história, quer o do modelo grego, com que se pretendia caucionar pelos *exempla* históricos as práticas e os modos de vida contemporâneos, quer o do modelo relativista da antropologia, brandido contra a pretensão de universalidade dos códigos morais ocidentais (CASCAIS, 2004, p. 30).

Ainda hoje, o construcionismo de Foucault continua a refletir na teoria GLQ e dentro da prática política dos movimentos militantes. Os frutos do que propôs Foucault proporcionaram que se construíssem modos de vida gay que fossem além de sistemas de obrigação e de proibição dos sistemas da moral “universal cristã e moderna”. Ele demonstrou que o tipo de ciência desejada pelos movimentos militantes possuía com a ciência dominante o mesmo equívoco essencialista, caindo no discurso da ciência moderna, que produz “boa” homossexualidade através da re-naturalização e re-historicização da “má” homossexualidade que é formada pela ciência moderna sobre o que sobrou da velha sodomia judeu-cristã. Com isso, pretendem-se ações que escapem ao dispositivo moderno da sexualidade. A partir de Foucault, transita-se de uma ciência que se faz normalizadora e disciplinar para a construção “biográfica” das formas de ser plurais (CASCAIS, 2004).

Os primeiros centros de estudos, em meados da década de oitenta, marcam o surgimento dos estudos gays e lésbicos nos Estados Unidos; na Europa – principalmente na Holanda –, os estudos gays e lésbicos iniciaram-se no final da década de setenta. A literatura gay e lésbica surge em paralelo e com cruzamentos com os estudos ligados aos aspectos sociais e médicos da AIDS. Porém, segundo Cascais (2004), em meados da década de noventa, assiste-se a um declínio da

literatura acerca da AIDS, um crescimento na literatura gay e lésbica e o aparecimento de textos que já se classificavam como *queer*.

Os estudos *queer*, como já comentamos, localizam-se nos tempos pós-AIDS, e refletem “a instabilidade das identidades e, mais do que reflectir, visa inclusivamente catalizar a desestabilização” (CASCAIS, 2004, p. 56). Esses estudos são “a formulação doutrinária, e a correspondente prática política, do construcionismo teórico levado às suas derradeiras conseqüências” (CASCAIS, 2004, p. 56). O surgimento de um pensamento *queer* já era vislumbrado com a “desmultiplicação” da identidade gay primitiva.

Por um lado, esta desmultiplicação de identidades indicia a superação da pressão externa que forçava as reivindicações emancipadoras para baixo de um único chapéu identitário, o gay; significa isto que desde a fase inicial dos movimentos reivindicativos logo após o Stonewall americano e o Maio de 68 francês, houve tempo e espaço para a instalação, mais distendida, de identidades que se vão diferenciando progressivamente no interior da identidade gay, e revelando interesses muitas vezes tão insensíveis uns aos outros a ponto de se tornarem inconciliáveis. Daí a situação aporética da correção política, do “politicamente correto”: a identidade *queer* talvez constitua uma tentativa, não de recuperar a perdida unidade original, mas de recuperar *da* fragmentação que reactiva a aporia sempre recorrente no interior do universo GLBT: a desmultiplicação de identidades pode ser politicamente correcta, quando considerada em bloco e em oposição – isto é: contra a imposição – de uma identidade única, a heterossexual, mas é com uma desconcertante freqüência que ela se tem revelado incorrectíssima quando se trata da relação entre as várias identidades, que se excluem, combatem e execram com um denodo só observado nas raras vezes em que um inimigo coletivo externo representou um perigo sério a ponto de exigir reacção concertada e imediata (CASCAIS, 2004, p. 56-57).

Assim, pensa-se não apenas em uma identidade gay, mas em um desdobrar de identidades que têm em comum a oposição à única identidade que a sociedade consagrou como válida: a heterossexual.

## 2.2 OS TEMAS TRANSVERSAIS, A TEORIA DO TERCEIRO EXCLUÍDO E A TEORIA DO TERCEIRO INCLUÍDO: NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR

No atual contexto, torna-se urgente e necessária uma prática educacional que compreenda a realidade social e preocupe-se com a coletividade, o que inclui os sujeitos e o ecossistema de um modo geral. Assim, é que se passa a incluir nos PCNs do Ensino Fundamental os chamados Temas Transversais, que discutem questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Esses temas, em defesa da construção da cidadania, não são novas áreas ou disciplinas, os seus conteúdos devem ser trabalhados nas áreas que já existem, uma vez que permeiam todas as áreas do conhecimento. Estão integrados à sociedade e ao cotidiano de toda a comunidade escolar (família, pais, alunos, professores etc.). Os temas transversais abordam um aprender sobre a realidade, para que ela possa ser transformada.

Esses temas expressam preocupações de nossa sociedade e correspondem a “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate” (BRASIL, 1997, p. 15). Todos esses temas traduzem conceitos, valores e atitudes ligados à democracia e à cidadania, constituída por diversos direitos e instituições, sendo produto de histórias vividas pelos grupos sociais e que vive em constante diálogo com a democracia, que em sentido restrito é vista como um regime político, compreendendo a liberdade de ir e vir, a liberdade de expressão e de pensamento; o direito à integridade física, dentre outros; e em sentido amplo, a democracia, como forma de sociabilidade, permeia os diversos espaços sociais e assim o termo cidadania passa a abranger os direitos sociais. Os grupos sociais evidenciam a desigualdade social, a relação entre o que é direito individual e o que é direito coletivo, assim como as relações entre direitos civis, políticos e econômicos com os Direitos Humanos (BRASIL, 1997).

Nesse cenário, há uma transformação da noção de cidadania, que planeja superar a desigualdade social e econômica. Pensa-se em uma cidadania ativa, em que o sujeito é detentor de direitos e deveres, mas também um sujeito que cria direitos. Ainda hoje, a sociedade brasileira é marcada pela hierarquização das

relações sociais, o que, de certo modo, gera a desigualdade, a injustiça e a exclusão social.

Dessa forma, os PCNs propõem uma educação que se comprometa com a cidadania e, por isso, elegem quatro princípios para orientar a educação escolar, quais sejam: *dignidade da pessoa humana*, o que implica o combate a qualquer tipo de discriminação e o respeito pelas relações de qualquer natureza; *igualdade de direitos*, que garante a todos dignidade e o exercício da cidadania; a *participação*, implica a participação popular nos espaços públicos, considerando-se sempre a heterogeneidade da sociedade e, por fim, a *corresponsabilidade pela vida social*: todos têm responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

A cidadania, como eixo que sustenta a educação escolar, requer que nos posicionemos contra quaisquer valores que negam esses princípios e sejamos comprometidos com as decisões que os favoreçam, e, segundo os PCNs, as áreas convencionais ministradas pela escola não são suficientes para que se efetive tal desejo. A Ética, a Orientação Sexual, o Meio Ambiente, a Saúde, a Pluralidade Cultural não têm sido tratados pelas disciplinas e esses temas têm relação direta com a cidadania. Todos eles devem ser estudados pela escola com a mesma importância das disciplinas.

Os PCNs reconhecem que a nossa realidade social é plural e, portanto, apresenta aspectos contraditórios que podem ser transformados pela sociedade. Por um lado,

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação (BRASIL, 1997, p. 23).

Essa transformação só será possível por meio de um projeto de atuação político-pedagógica que busque realizar tal prática. A execução de um projeto dessa natureza nos faz perceber que as ações pedagógicas são, ao mesmo tempo, sociais e políticas, e assim educadores e educandos, no processo de ensinar e aprender determinam os princípios democráticos. É na prática escolar que educador e educando vão compreendendo e transformando a realidade. Se por um lado,

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para passar de ano, oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Por outro lado, o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social (BRASIL, 1997, p.24).

Assim, constitui papel da escola a realização de um projeto de educação que se comprometa com o desenvolvimento de ações que intervenham na realidade com o intuito de transformá-la. Essa educação voltada para a cidadania exige que o processo de ensino-aprendizagem inclua no currículo questões sociais que proporcionem aos alunos uma reflexão sobre elas. É preciso que se repense a forma tradicional de se “transmitir” conteúdo; é preciso um novo paradigma para que se compreenda essa educação que promova a formação para a cidadania.

Os PCNs dão a esses temas a mesma importância que têm as disciplinas. A sua inclusão no currículo escolar é feita de forma flexível, pois eles podem ser tratados de acordo com as diferentes realidades locais. O título “Temas Transversais” dado a esses temas marca a metodologia para a sua inserção no currículo escolar e no modo como deverão ser estudados.

O tema da Ética serve como norteador na prática escolar. Nos vários tipos de relações e convivência humanas há de se estabelecer um elo entre o homem e as dimensões sociais: a natureza, a cultura, a sexualidade, a saúde. Todos os temas devem ser atravessados pela Ética.

Os temas transversais são norteados pela construção da cidadania e da democracia, portanto, muitas outras questões sociais poderiam ser descritas como temas transversais. A escolha dos temas já citados obedeceu a certos critérios, como, por exemplo, *urgência social*: “preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida”; a *abrangência nacional*: “questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o País”; *possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental*: “alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade” e *favorecimento da compreensão da realidade e a participação social*: “que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável” (BRASIL, 1997, p. 25-26). Portanto, os temas escolhidos devem permitir que se tenha uma visão ampla da realidade do país e também que se desenvolva uma educação em que haja participação social dos educandos.

A proposta de transversalidade é que nenhuma disciplina, isoladamente, aborde esses temas, mas que a discussão desses Temas Transversais “atravesse” as diversas áreas do conhecimento. Assim, essas diferentes áreas deveriam abordar as questões dos temas transversais de modo que seus conteúdos fossem explicitados e contemplados os seus objetivos. A Orientação Sexual, por exemplo, deve ser trabalhada de forma integrada, recorrendo-se a diferentes conhecimentos: aspectos históricos, culturais, sociais e questões de gênero, entre outros, pois

para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente [...]. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (BRASIL, 1997, p. 87).

A ideia é não compartimentar o conhecimento. O professor deverá tratar os conteúdos de modo que as diferentes áreas não fiquem isoladas, antes, comuniquem-se. Salienta-se, contudo, que a inserção dos Temas Transversais nas

diversas áreas não ocorre da mesma forma, pois tanto os temas quanto as áreas apresentam singularidades e há proximidades entre algumas áreas e alguns temas.

A transversalidade pressupõe a necessidade de reflexão e atuação, por parte da escola, na educação de valores e ações nas áreas do conhecimento; pressupõe, ainda, mudança na prática pedagógica, com o envolvimento de alunos, educadores e todos os outros membros da comunidade escolar; e, mais, essa transversalidade deve fazer parte de toda a escolaridade, considerando o grau de profundidade com que cada tema será abordado. O estudo desses temas, ao dar um sentido social aos conceitos das áreas convencionais, supera o aprender somente para satisfazer uma necessidade puramente escolar.

Ressalta-se que transversalidade e interdisciplinaridade não possuem um mesmo conceito, embora na prática pedagógica

alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL, 1997, p.31).

Ao desenvolver esses temas, a escola deve fazê-lo de modo contextualizado, não os separando em blocos rígidos e fragmentados. A transversalidade e a interdisciplinaridade fazem com que o conhecimento seja visto como algo inacabado, interligado a outros conhecimentos e às questões sociais.

Por ora, nos deteremos nesse trabalho com apenas um tema transversal: a *Orientação Sexual*. Segundo os PCNs,

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes

pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1997, p. 28).

Esse é um tema que ainda é considerado por alguns professores como tabu, embora já esteja previsto nos PCNs a sua abordagem. Na apresentação deste tema transversal nos deparamos com uma “verdade” sobre a sexualidade: “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos” (BRASIL, 1997, p. 73). Como vemos, a sexualidade é inerente ao ser humano, está presente na escola, nos corpos de nossos alunos e de nossas alunas. Portanto, não deveria ser silenciada e omitida pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Entre os objetivos que os PCNs trazem no tema *Orientação Sexual* para o Ensino Fundamental consta o respeito à

diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (BRASIL, 1997, p. 91).

Por isso, perguntamos: o espaço escolar tem respeitado a diversidade sexual e de identidades de gênero nele existente?

Podemos dizer que a inclusão dessa temática nos PCNs representa um avanço para o campo educacional, sobretudo por se tratar de um documento que rege a educação no país. Porém, essa inclusão não garante efetivamente que a referida temática, assim como as demais, seja trabalhada no espaço escolar, o que nos leva ao seguinte questionamento: se o que está no papel, de fato, tem sido cumprido pelas escolas, e se as orientações e os discursos presentes em tais documentos têm se efetivado no ambiente escolar.

O fato de essa temática ser incluída em um documento oficial não quer dizer que ela esteja sendo trabalhada na escola. Os motivos dessa ausência de abordagem em sala de aula vão desde a falta de formação adequada dos

professores até a indiferença ou o silenciamento da diversidade sexual no espaço escolar. Essa invisibilidade contribui, de certo modo, para a consolidação do preconceito, da discriminação e do desrespeito à diversidade sexual na escola, que, em tese, deveria ser um lugar propício para o debate e a reflexão acerca de todas as diversidades culturais. E, como vimos, a educação para a cidadania que se pretende envolve o respeito às diferenças e às diversidades.

Nesse sentido, na escola “não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido”, como nos aponta Louro (2008, p. 29). No entanto, os conteúdos trabalhados nas salas de aula, de modo geral, excluem uma parcela dos alunos. Muitas vezes, os educadores “passam por cima” de certas temáticas nos textos – o que pode ocorrer de forma inocente ou intencional –; quando isso ocorre estamos tirando dos nossos alunos a oportunidade de conhecer e de discutir outras temáticas:

como educadores em um século/sala de aula multicultural, devemos aos nossos alunos uma exposição honesta e abrangente de diversos tipos de textos para que eles possam assim aprender a ler de uma maneira crítica, entendendo e questionando diversas ideologias ao invés de passivamente internalizar os valores da cultura dominante (SANTOS, 1997, p. 182).

Assim, o currículo que precisamos não deveria excluir certas identidades, mas, ao contrário, deveria zelar pela diversidade. Então, seria válido que a escola começasse a questionar a inclusão de obras no currículo que não atendessem somente às preferências do homem branco, heterossexual e cristão.

Os PCNs para o Ensino Fundamental apresentam uma abordagem interessante para o trabalho com a diversidade sexual, uma vez que eles preveem discussões sobre o preconceito, os tabus, as crenças e os valores singulares das identidades culturais. Além disso, possibilita uma abertura para o esclarecimento de dúvidas, para a expressão de diferentes crenças e valores ligados à pluralidade de sexualidades, prevendo o diálogo, a reflexão e o respeito por si e pelo outro como meios para o aluno “transformar e/ou reafirmar concepções e princípios” (BRASIL, 1997, p. 87).

Por sua vez, os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) não trazem em sua redação a temática da diversidade sexual (assim como também não trazem os outros temas). Se essa temática, quando incluída em um documento oficial, não é trabalhada devidamente, como no caso dos PCNs para o Ensino Fundamental, mais difícil ainda se torna quando não há qualquer referência a ela. Por isso, julgamos relevante, no processo de formação do cidadão, que a diversidade sexual também seja abordada no Ensino Médio e no Ensino Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, para que haja uma efetiva discussão, reflexão e transformação acerca das práticas que geram o preconceito e a exclusão no espaço escolar.

Portanto, acreditamos que se trata de uma temática que merece o devido respaldo dos professores em sala de aula, uma vez que eles são os mediadores, na maioria das vezes, entre o conhecimento e o educando, cabendo-lhes, desse modo, mediar as reflexões e suscitar questionamentos que provoquem nos nossos alunos uma ruptura com alguns dos paradigmas tradicionais de nossa sociedade, como, por exemplo, a matriz heterossexual.

Na apresentação do tema transversal *Orientação Sexual*, os PCNs informam que a sexualidade envolve também “o respeito por si e pelo outro” (BRASIL, 1997, p. 73), porém, o que percebemos é que ainda há certa dificuldade nas escolas em aceitar aqueles que não se assemelham ao que a heterossexualidade dita como normal e legítimo.

Na contemporaneidade, essas múltiplas diferenças culturais exigem uma escola mais plural, inclusiva, democrática e criativa, que se preocupe com questões sociais, que permita aos educandos serem capazes de tornar o aprendizado significativo. Enfim, que suas ações sejam pautadas pela ética, que respeitem as diferentes culturas e o outro que não se encaixa na matriz heterossexual e eurocêntrica de nossa sociedade.

Sabemos que já houve certo avanço e que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos homoafetivos estão mais amenas em alguns aspectos. No estado do Tocantins, por exemplo, há uma resolução do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (anexo I) que prevê a inclusão do nome social dos alunos travestis e transexuais nos registros escolares nas unidades de ensino, desde que atendidos

alguns critérios. Na ficha de matrícula das escolas do estado, logo abaixo do nome do aluno, há espaço para o nome social e a referência à resolução do Conselho (anexo II). Essas medidas não deixam de representar a tentativa de reconhecimento dos sujeitos homoafetivos. Porém não significa que já haja a efetiva discussão sobre a temática, ou que os homoafetivos não tenham que enfrentar e superar as injúrias e a homofobia no ambiente escolar.

Conforme a pesquisa campo – com entrevistas semiestruturadas com professores, a diretora escolar, a orientadora educacional e alunos heterossexuais e homoafetivos – de Rubenilson Pereira de Araujo (2011), a temática da educação sexual, na maioria das vezes, está presente na prática pedagógica quando relacionada à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou a uma visão biológica do sexo. Essas abordagens, dificilmente, são realizadas pelos professores. Elas ocorrem em parceria com profissionais da saúde ou com acadêmicos de graduação que fazem cursos na mesma área, por meio de palestras sobre as doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez na adolescência. A temática não é abordada como preveem os PCNs, de forma interdisciplinar, restringindo-se à área de ciências biológicas, com ações pontuais.

De acordo com os dados da referida pesquisa, alguns professores declararam não trabalhar a temática da educação sexual. Outros disseram que abordam o assunto somente por meio de vídeo (sobre a reprodução humana, as doenças sexualmente transmissíveis), porque ele dispensa a necessidade de se fazer comentários aprofundados, pois os filmes são autoexplicativos.

A pesquisa evidencia, ainda, que tanto os professores quanto os alunos entrevistados afirmam que a temática da sexualidade só é abordada quando consta no conteúdo curricular. A parceria – com outras instituições de ensino e também de saúde –, de certa forma, transfere a responsabilidade diária da escola com a formação dos alunos no que diz respeito à educação sexual. Isso pode ocorrer por conta da frágil formação que os professores possuem na referida temática, não se sentindo preparados para proporcionar um diálogo aberto e acolhedor com os alunos. O pesquisador Rubenilson Araujo constatou que, na escola-campo em que ocorreu a pesquisa, não há orientação sexual, como preveem os PCNs, mas há a educação sexual.

Outro elemento da pesquisa que queremos destacar diz respeito à homofobia. Ela esteve presente tanto nos discursos de alguns professores, quando se referiam aos “trejeitos” de alguns alunos, afirmando serem “normais” certas piadas e chacotas feitas com os alunos homoafetivos, assumidos ou não, quanto nas falas dos alunos – heterossexuais e homoafetivos. Pela pesquisa constatou-se que “a homofobia é (re)produzida no ambiente escolar” (ARAUJO, 2011, p. 101) e “A partir de nossos dados, compreendemos que o espaço escolar ainda não está plenamente aberto à diversidade” (ARAUJO, 2011, p. 103). Portanto, falar sobre a homoafetividade abala certos valores socioculturais e religiosos de alguns docentes, por isso, muitos deles preferem fingir que não veem a violência verbal ou física direcionada constantemente aos alunos “diferentes”. É mais cômodo deixar que a coordenação pedagógica ou a direção resolva o “problema”.

Alguns professores afirmam que a escola não apresenta casos de homofobia, porque desconsideram que a injúria verbal e o desprezo são um tipo de violência. Portanto, a escola, de modo geral, ainda não consegue romper com certos padrões estabelecidos como os únicos normais e aceitos socialmente.

Por estes motivos, esse tema transversal, como os demais, exige que haja uma formação mais ampla dos docentes, para que eles estejam preparados para lidar, na sala de aula, com as demandas sociais impostas pela complexidade que caracteriza a sociedade. Não é uma tarefa fácil, tendo em vista que esses temas, de certo modo, foram, até então, silenciados ou não foram abordados de maneira coerente na prática educacional. Assim, a formação docente não conta com a discussão e a reflexão acerca dessas temáticas, estando estas, muitas vezes, distantes das possibilidades dos docentes. Torna-se urgente pensarmos em estratégias e alternativas para suprir esta lacuna dos professores em formação inicial e dos professores que já se encontram em suas salas de aula.

Cipriano Carlos Luckesi (2003), em seu texto “Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar”, comenta sobre os objetivos para a educação do século XXI dispostos no Relatório da UNESCO, publicado em 1998: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser<sup>6</sup>, estando os dois

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre o assunto, consultar o documento *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (documento

primeiros ligados a aspectos cognitivos e os dois últimos ligados à ética e à aprendizagem do viver com o outro e consigo mesmo. Essa ética requer um exercício de convivência e respeito para com os outros, o que implica a convivência com as diferenças, sejam elas de identidade, etnia, cultura ou modo de ser. O documento exige, então, a ética na formação dos cidadãos, logo, a ética na formação dos educadores que serão os responsáveis pela formação de outros cidadãos.

Para Luckesi (2003), a formação de educadores deve proporcionar a estes o cuidado de si e dos outros, a capacidade de conviver com os outros e adquirirem conhecimento científico e profissional em sua área de atuação. O conjunto desses conhecimentos exige uma educação transdisciplinar.

No mesmo texto, vemos que o termo “formação do educador” pode ser analisado a partir de dois ângulos, diferentes e opostos, segundo Luckesi (2003). No primeiro, chamado de modelo essencialista, teríamos um educador que se enquadraria em um modelo já pronto e preestabelecido; ele deveria ser moldado para atender a essa “fôrma”. O segundo modelo, o existencialista, pressupõe um processo de formação desse educador, a construção de sua maneira; ele, a partir da interação com o outro e com o mundo, construiria a sua forma. O modelo existencialista, nesse mundo de vir a ser, de processo e não somente de produto, é que deve pautar, hoje, a formação dos educadores.

O Iluminismo, como se sabe, foi um movimento que difundiu suas ideias nos campos filosófico, cultural e científico, que prima pela lógica da razão sobre qualquer outra qualidade humana. Ele se utiliza amplamente do modelo da lógica do terceiro excluído, formulada por Aristóteles no século IV a. C., mas que permanece entre nós até hoje. A lógica, estabelecida por Aristóteles, ainda hoje, governa e modela a vida das pessoas do ocidente, influenciando a filosofia, a teologia, a ciência, a cultura, e, logo, nossa maneira de ser e agir:

Essa lógica influi em todos os âmbitos de nossa vida, desde a construção e transmissão dos conhecimentos científicos, assim como

---

de 1996, impresso no Brasil em 1998). Nele consta como objetivos para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

os filosóficos, os teológicos, os conhecimentos do dia a dia, influi na nossa ética, nas nossas relações com as pessoas, e assim por diante. A intolerância com as novidades na pesquisa científica, nas metodologias, nas artes, nas religiões provém dessa exclusão, que, por suposto, garante o que é certo. Daí, então, no dia a dia, temos as nossas afirmações, que admitimos como certas, e as dos outros como erradas; nossa religião é a certa, a dos outros a errada; nossa moral é a certa, a dos outros, errada; e, assim, se seguem outros pré-conceitos... A lógica do terceiro excluído deu base para construir muitas das qualidades positivas que temos no mundo hoje, mas também serviu para a construção dos mais variados pré-conceitos na vida e na convivência humanas (LUCKESI, 2003, p. 04).

Um desses preconceitos é justamente contra aqueles que não se enquadram na matriz heterossexual, uma vez que são considerados os “diferentes”, que têm a sua sexualidade tida como anormal. Com esta lógica, limitamo-nos a ver que uma coisa, pessoa, ideia “é isto ou não é isto”, ou seja, não têm outras possibilidades e, assim, é impossível incluir o diferente, uma vez que, como mostra Luckesi, permanecemos “no limite do *sim* e do *não*, do *certo* e do *errado*; afinal, das polaridades, *sem possíveis mediações entre elas*; assim como, *sem possibilidades além delas*” (2003, p. 04, grifos do autor).

Em nossas práticas de ensino tem predominado a razão lógica, logo, também a lógica do terceiro excluído, que valoriza apenas uma forma de aprender, apreender e entender a realidade e, assim, professores e alunos vão aprendendo e ensinando que certos valores são válidos e corretos, enquanto outros são errados e o diferente nunca é tido como válido. Os currículos de ensino formulam os conhecimentos “certos” que devem ser transmitidos e assimilados na prática escolar. Consequentemente, não nos esforçamos para compreender o diferente e temos, de certo modo, até medo do novo, uma vez que é diferente daquilo que cremos como certo; não consideramos aspectos do conhecimento que não sejam lógicos; desprezamos as outras possibilidades e qualidades humanas no processo de ensino e aprendizagem. Para Luckesi, isso ocasiona o tipo de formação essencialista, somos colocados em uma *fôrma*: a da razão lógica e da lógica do terceiro excluído.

Luckesi acredita que a formação que deveria ser ofertada aos educandos e aos futuros educadores seja aquela baseada no conceito pós-moderno que compreende o ser humano como um todo, formado de corpo, psique e espírito,

considerando outras possibilidades, além da razão lógica. Seria uma educação transdisciplinar, “o que implica a lógica do terceiro incluído, que diz que *entre e para além de A e não A, existem muitas outras possibilidades*” (LUCKESI, 2003, p. 07). Essa educação pós-moderna, transdisciplinar considera o sujeito na sua integralidade e na sua totalidade, se diferenciaria da educação disciplinar que, também baseada na lógica do terceiro excluído, molda a maneira de ser do sujeito: um ser fragmentado, que se afasta do diferente. A lógica do terceiro incluído

trata-se antes de reconhecer que, em um mundo de interconexões irreduzíveis (como o mundo quântico), realizar uma experiência ou interpretar os resultados experimentais reverte inevitavelmente em um recorte do real que afeta o próprio real. A entidade real pode, desse modo, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, absurdos mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado “*ou isso ou aquilo*”. Esses aspectos contraditórios deixam de ser absurdos em uma lógica fundada sobre o postulado “*e isso e aquilo*”, ou antes, “*nem isso nem aquilo*” (NICOLESCU, 2009, p. 02).

As definições rígidas tornam “absurdos” e “incompreensíveis” os aspectos contraditórios e aquilo que se apresenta como diferente, porém, pensar em diversas possibilidades pode representar um caminho possível para as mediações entre as diferenças. A ideia do terceiro incluído – segundo Basarab Nicolescu, é a filosofia do terceiro incluído de Lupasco – é uma filosofia da “*liberdade e da tolerância*”. É uma ideia que precisa ser vivida e aplicada no dia a dia.

O educador só ensina ao educando aquilo que ele sabe (ou aquilo que ele tem como certo). Se ele receber uma formação baseada somente na lógica da razão e na lógica do terceiro excluído, será essa formação que ele oferecerá aos educandos. Por isso, faz-se necessário e importante que as universidades, com suas matrizes curriculares moldadas na lógica da razão, repense certas práticas e conteúdos “passados” para os futuros educadores. Devemos considerar não somente a existência do mundo material, em que só é válido aquilo que pode ser provado pela ciência, mas também a existência do mundo simbólico, outro tipo de realidade, porém uma realidade que compõe o sujeito em sua totalidade.

Assim, uma educação transdisciplinar exige a possibilidade de se pensar esses diferentes níveis de “realidade”, proporcionando uma ultrapassagem da lógica do terceiro excluído, que exclui – e elimina – diversas possibilidades das realidades simbólicas, sensórias, aquelas que não são as “corretas”, para a lógica do terceiro incluído, possibilitando uma formação mais plena do educador e, posteriormente, do educando. O educador tem a escola como o espaço privilegiado para a ruptura da lógica que desumaniza, mas sua ação pode ser dificultada, caso a instituição escolar em que atue, pertença a uma sociedade que elege o preconceito como a norma.

De maneira alguma, queremos dizer que a razão da lógica e a lógica do terceiro excluído não contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento e progresso da vida e realidade. Pontuamos, sim, que somente se apegando a elas, excluiremos outras ideias, possibilidades e que a lógica do terceiro incluído – que não exclui a lógica do terceiro excluído, mas restringe a sua área de validade – nos permite ver outras possibilidades e realidades. Como afirma Nicolescu (2009, p. 04), “a lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e mesmo, talvez, sua lógica privilegiada, porque ela permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento”. A formação transdisciplinar permitirá que se abordem todos os aspectos que circundam o sujeito: o social, o ético, o emocional e o conhecimento empírico, entre outros.

Antes de finalizarmos esse tópico, gostaríamos de mencionar, mesmo de forma breve, outros documentos que se referem à promoção da diversidade, da equidade e do exercício da cidadania. A Constituição Federal do Brasil (1988) em seu *Título I - Dos Princípios Fundamentais* descreve como princípios “a cidadania” (inciso II) e a “dignidade da pessoa humana” (inciso III). Destacamos esses dois princípios para que possamos refletir sobre a condição do homoafetivo. A sociedade rompe com a Constituição no tratamento dado hoje a muitos homoafetivos, uma vez que eles não têm tido a sua dignidade respeitada e nem podem, algumas vezes, exercer a sua cidadania.

**Art. 1º** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (Constituição Federal, 1988 – grifos nossos).

Para complementar, citamos também o *Título VIII, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação*, artigos 205 e 206, que preveem o compromisso do Estado, da família e da sociedade com a educação de todos e como um dos princípios do ensino a igualdade para a permanência na escola:

**Art. 205.** *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (Constituição Federal, 1988 – grifos nossos).

Como já comentamos, na prática ainda não vemos esse princípio sendo efetivado. O aluno homoafetivo não dispõe das mesmas condições para permanecer na escola que um aluno heterossexual, pois ainda sofre preconceito ou invisibilidade

o que pode afastá-lo do ambiente escolar. O Estado, a família e a sociedade precisam rever certas práticas e discursos que oprimem e excluem esses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também preconiza no *Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, artigos 2º e 3º, a igualdade de permanência no espaço escolar e a formação do indivíduo para exercer a cidadania, como podemos ver no trecho abaixo:

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*

*III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*

*IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*

*V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

*VII - valorização do profissional da educação escolar;*

*VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*

*IX - garantia de padrão de qualidade;*

*X - valorização da experiência extra-escolar;*

*XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, 1996 – grifos nossos).*

No *Título V, Capítulo II - Da Educação Básica – Seção III (do Ensino Fundamental)* e *Seção IV (do Ensino Médio)* também encontramos incisos que preveem a solidariedade e o respeito às questões sociais.

**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

*I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*

**II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

#### **Seção IV**

Do Ensino Médio

**Art. 35º.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

**II** - a preparação básica para o trabalho e a *cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III** - o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

**IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996 – grifos nossos).

Para finalizar nosso comentário a respeito de documentos que estabelecem a construção da cidadania e o respeito às diversidades, gostaríamos de mencionar a Lei 8.035, de 2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. No artigo 2º, que apresenta as diretrizes do PNE 2011-2020, na décima diretriz é abordada a questão da diversidade: “X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”. Por este motivo, acreditamos que todos os envolvidos no processo educacional têm que se sentirem responsáveis por promover os princípios que proporcionem aos nossos alunos o respeito aos diferentes tipos de diversidade: de etnia, de gênero, de classe social e sexual.

### 2.3 A DIVERSIDADE SEXUAL E O ESPAÇO ESCOLAR

A escola e a prática pedagógica mantêm com a sociedade relações que requerem uma constante reflexão e ação sobre as temáticas que envolvem os sujeitos e suas interrelações. É assim que, tomando de empréstimo os questionamentos de Lúcia de Lourdes Monteiro (2008, p. 121-122), torna-se relevante nos perguntarmos:

Como as práticas culturais vividas no interior da escola repercutem em um universo social mais amplo?; Quais as possibilidades e limites da educação escolar?; Como construir na escola, de fato, um currículo inclusivo, no qual a incorporação da diversidade cultural não seja sinônimo de homogeneização?; Como se dá a relação de pluralidade também no terreno da sexualidade?; Qual a proposta explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos quais a sexualidade aparece como um tema transversal?; Como estão refletindo, na escola, as estratégias de visibilidade social operadas pelas sexualidades não normatizadas?; Como essas sexualidades são contempladas nos espaços destinados à discussão das sexualidades no currículo escolar?

A nossa sociedade (pré)determinou aquilo que é próprio aos meninos e aquilo que é próprio às meninas. Aponta-se uma série de diferenças entre meninos e meninas, baseando-se em aspectos sociais, históricos e políticos. No ambiente escolar não é diferente: enaltecem-se certas práticas como típicas de meninos e outras de meninas, e essas práticas (e atitudes) se transformam em rótulos, devendo ser cumprido sem desvios. Essas práticas vão produzindo (e reproduzindo) os sujeitos que ali transitam. A escola representa, assim, ao mesmo tempo, o lugar da “separação”, mas também pode ser o espaço da transformação.

É importante pensarmos em ações que promovam a igualdade e o respeito às diferenças, combatendo as desigualdades. Não podemos, simplesmente, aceitar as coisas como se apresentam. Devemos questionar aquilo que está fixado e marcado como definitivo e termos cuidado para não sermos repetidores e perpetuadores de estereótipos veiculados pelo poder dominante; estereótipos esses que geram o heterossexismo e a homofobia.

Como já comentamos anteriormente, os professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalharem com questões que tratem da diversidade sexual. A sexualidade ainda é considerada uma temática polêmica que não tem acesso à sala de aula. A escola, como espaço de transformação e democracia, não pode isentar-se de reconhecer, debater e respeitar a diversidade de identidades que possuem os sujeitos que ali vivem e convivem, além de proporcionar às crianças e aos jovens o conhecimento e o reconhecimento da imensa diversidade presente no mundo.

Vimos que os PCNs, trazendo a diversidade sexual como tema transversal, representa um importante passo para que se abra espaço para as discussões acerca dessa temática, mas sabemos que o currículo escolar ainda não aborda, devidamente, as questões que envolvem a diversidade sexual, tal como preveem os PCNs. Os livros didáticos também não tratam dessa temática, pois neles ainda predomina, exclusivamente, um modelo heterossexual de sexualidade, assim como um único tipo de constituição de família: um homem e uma mulher com seus filhos. Isso ocorre por fatores econômicos, uma vez que os livros são feitos para a venda e, dessa forma, os autores procuram satisfazer as normas sociais e também porque esse modelo de família ainda é o predominante.

Quando tem espaço na escola, essa temática aparece em um único momento, como projeto escolar: em uma manhã ou tarde, reúnem-se os alunos, a equipe escolar, convida-se uma pessoa para falar do assunto, tiram-se fotografias – para servirem de evidências –, solicita-se que um aluno faça um relatório, comentando o que aprendeu, e pronto. A escola cumpriu o seu papel social: trabalhou a temática da diversidade sexual e de gênero.

Diante disso, é salutar que procuremos compreender o porquê de alguns conteúdos serem “essenciais” no currículo, terem lugar de destaque, enquanto outros são, simplesmente, deixados de lado ou trabalhados de forma superficial. Em nome de quê – ou de quem – se ensina aquilo que está sendo ensinado?

Segundo Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2011), estamos em uma tradição crítica do currículo que é direcionada por “questões sociológicas, políticas e epistemológicas”, não somente o “como” é importante, mas

o “por quê” também se constitui como elemento essencial na forma de organizar o conhecimento escolar. Sendo assim,

o currículo é considerado um artefato social e cultural [...]. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13-14).

Ora, bem se vê que o currículo, permeado de ideologias, pode servir para disseminar certos valores, em detrimento de outros; pode atender aos interesses de uma parcela da sociedade, bem como construir identidades que sejam consideradas válidas e corretas. Não somente os currículos, mas os regulamentos, a disposição das disciplinas e os instrumentos de avaliação são meios de organização e exercícios de poder que servem para nomear, classificar, julgar, hierarquizar, legitimar e qualificar os sujeitos.

Nossas escolas ainda são submetidas ao sistema paternalista, hierarquizante, autoritário e excludente. Elas limitam os educandos ao espaço de suas carteiras, silenciam suas falas, não os deixam pensar por si sós, pois tudo já está preestabelecido; não há espaço para a criatividade; tem-se um programa rígido, que, raramente, abre espaço para o novo; a ênfase ainda é nos conteúdos, aqueles ditados como corretos; o aluno deve aceitar como verdade o que diz o professor.

Ainda vivemos em um paradigma educacional em que as aulas são ministradas por um professor que “passa” o conteúdo – que foi previamente escolhido pelos detentores do poder e que muitas vezes nem conhecem a realidade da sala de aula; o mesmo conteúdo de anos anteriores –, os alunos “decoram” esse conteúdo e o tem como verdade absoluta. Não há discussão sobre a necessidade ou importância desse conteúdo para o aluno, portanto, temos uma sala de aula sem espaço para o novo e sem momentos para reflexão e criticidade. É paradoxal: vivemos uma realidade complexa e ainda ensina-se em um modelo tradicional, talvez por comodismo, preguiça ou inconsciência quanto ao currículo.

Não há conhecimento absoluto, uma vez que os sujeitos estão por se construir. O currículo escolar deveria considerar esse movimento, não se prender a elementos fixos e rígidos. A educação não pode se tornar uma simples transmissão e memorização de informações e valores; por ser dinâmico, o conhecimento requer crítica, diálogo e reflexão. A relevância da prática escolar não deve ser o conteúdo disciplinar e as ideologias dominantes, mas a ação de educar, considerando o racional, o emocional e os valores éticos para a formação da cidadania e do respeito ao diferente.

A escola tem consciência de seu papel como promotora do respeito aos direitos humanos e do enfrentamento ao preconceito e à violência, porém, infelizmente, ela tem se constituído com algumas ações que contradizem esse papel, isso porque ainda serve a um modelo de educação que é regido por um sistema heterossexual. Desse modo, ela perpetua determinados padrões sociais e valores culturais, produzindo os sujeitos e suas identidades, supervalorizando algumas identidades – aquelas que se encaixam no padrão heterossexual, masculino, branco, cristão, “normal” – em detrimento de outras – homoafetivo, feminino, negro. Os que possuem essas “outras” identidades são vistos como menor, fraco, pecador e doente, dentre outros atributos de negatividade.

Graças a essa padronização de modelo “correto” de identidade, as nossas escolas tornaram-se – com uma parcela de participação da família, do Estado e da sociedade – um espaço de preconceito e opressão aos homoafetivos, gerando a negação, a autodiscriminação e a homofobia. Sabemos que existem políticas que pretendem combater essa discriminação, como, por exemplo, o “Programa Brasil sem Homofobia”, já mencionado, mas, infelizmente, não são suficientes para evitar muitas práticas de violência.

O referido programa, segundo Rogério Diniz Junqueira (2009), reconhece a necessidade de se romper com a indiferença em relação à homofobia para que se promova a cidadania de todos. Para a educação, o programa prevê os seguintes compromissos:

Elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e a não-discriminação

por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento da violência e da discriminação de LGBT; instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Todos esses compromissos são de suma importância para que, de fato, seja construída uma sociedade sem homofobia, mas sabemos que, na prática, muitos deles não têm se efetivado. Por isso, a repressão não tem sido superada e continua a se manifestar por meio das interdições, discursos, representações, estereótipos e se perpetua graças às instituições que determinam o que é correto e legítimo.

A escola, por meio de suas disciplinas, seus currículos, seus discursos e suas ações, pode não somente permitir a homofobia, como também ensiná-la. Então, é necessário que se pense, urgentemente, em medidas que não fiquem somente no papel, mas se efetivem na prática e na ação, para que possamos evitar que o preconceito, a discriminação, as ameaças, as agressões verbais e físicas, as piadas, os apelidos e os vocabulários maldosos acompanhem a vida escolar dos nossos alunos homoafetivos.

Devemos proporcionar a compreensão de que a heterossexualidade e a homoafetividade são elementos dependentes: um precisa do outro para existir e se afirmar. Vimos que a heterossexualidade passa a existir depois que se institui a homoafetividade. O sujeito heterossexual, para se definir, necessita do seu oposto para afirmar o que não é; do mesmo modo, a homoafetividade e o homoafetivo necessitam da heterossexualidade e do heterossexual para se definirem e para existirem.

A sociedade, ao desenhar a heteronormatividade e ao contribuir para que se construam indivíduos compulsoriamente heterossexuais, acaba por excluir a homoafetividade como uma identidade possível e válida. Os sujeitos homoafetivos

deixam de usufruir de qualquer serviço oferecido pelos diversos sistemas – saúde, educação, por exemplo –, uma vez que eles são construídos tendo em vista a identidade heterossexual. Desta forma, a escola constrói identidades heterossexuais, o que produz e reproduz a homofobia.

Assim, os homens – que veem as mulheres e o homoafetivo como o “outro” – devem se afastar de atitudes e comportamentos que coloquem “em dúvida” a sua masculinidade e o rótulo de macho. Eles devem, portanto, ser fortes, viris e destemidos; as mulheres, por sua vez, devem buscar a feminilidade e os atributos próprios à mulher, tais como a delicadeza, a meiguice, a obediência e o silêncio. Dia após dia, internalizam-se gestos, ações, modos de ser, de falar e de agir próprios ao homem e à mulher heterossexuais. A busca por esses atributos tende a ridicularizar e diminuir o “outro”, que, muitas vezes, se sente obrigado a “compensar” de algum modo – sendo o melhor aluno da turma, “o melhor amigo das meninas” – a sua orientação sexual.

Nos meninos e nos homens, esse processo de heteronormatividade tende a ser mais rigoroso. Desde cedo, os homens são alvo de uma intensa vigilância para que seus comportamentos tenham uma matriz heterossexual. Em nossa sociedade, a afetividade entre as meninas e as mulheres não é vigiada como acontece entre os meninos, por isso a homoafetividade feminina ocorre de forma menos perceptível.

Nas escolas, a homofobia tem prejudicado as relações interpessoais, interferido na construção das identidades de gênero e sexual e privado vários direitos dos homoafetivos. A homofobia

Afeta-lhes o bem estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva, dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

A escola e a sociedade deveriam propor alternativas que culminassem na superação dessas contradições, mas o que notamos é o desinteresse, a indiferença e até mesmo ações contrárias àquilo que poderia, de fato, romper com esses aspectos negativos.

A fixação da heterossexualidade como norma impede, também, que as pessoas sejam próximas ou amigas de homoafetivos, pois sua atitude poderia ser vista como uma aproximação a essa “outra” identidade. Essa “proibição” conduz o homoafetivo à culpabilidade, pois se vê como merecedor de agressões, faz com que se isole, sofra e pode até levá-lo ao suicídio, em alguns casos. A tristeza e a solidão, muitas vezes, acabam sendo marcas dos sujeitos homoafetivos. É como se a sociedade os caracterizasse assim para mostrar o castigo que podem ter aqueles que possuem uma sexualidade diferente daquela apontada como correta: eles não possuem vida social e são afastados, isolados. Essa “proibição” também impede que pessoas heterossexuais se envolvam nas reivindicações, nos estudos e nas pesquisas de temática homoerótica, pois temem que sua identidade seja vista como “duvidosa” ou “desviante”.

O não envolvimento da comunidade escolar diante das práticas de agressão verbal e física aos estudantes homoafetivos pode servir de incentivo aos agressores, pode ser um estímulo à insensibilidade, às injustiças, à intolerância, ao desrespeito e à banalização da vida e da dignidade.

Vemos que o preconceito não ocorre somente por parte dos alunos. A própria equipe escolar viabiliza e perpetua a negação das identidades que são diferentes da heterossexual. A escola torna-se um espaço não apropriado para que os sujeitos assumam a sua identidade gay ou lésbica, dando veracidade aos discursos que pregam que o único desejo aceito é aquele, “natural”, pelo sexo oposto. Segundo Junqueira (2009), esse processo que invisibiliza os homossexuais, bissexuais e transgêneros na escola precisa ser desestabilizado. A “presunção” da heterossexualidade tem proporcionado essa invisibilidade da homoafetividade, impedindo que ela seja percebida como uma das maneiras de se viver afetiva e sexualmente.

O preconceito e a invisibilidade ao homoafetivo podem aumentar, caso pertença a outro grupo vulnerável, como o grupo das mulheres, dos negros, ou da

classe social sem prestígio econômico, por exemplo. Nessa sociedade patriarcal, machista e branca, as mulheres e os negros já são tratados com certo preconceito, imaginemos, então, o que não sofrem a mulher e o negro homoafetivos. A violência na escola ainda pode ser maior em se tratando dos travestis e dos transexuais, que não passam despercebidos na construção de seus corpos e de sua maneira de ser.

Como já pontuamos, a escola muito contribui para a perpetuação do modelo de heteronormatividade, mas, ao mesmo tempo, representa um mecanismo essencial capaz de desconstruir as bases do preconceito e da discriminação, uma vez que ali é possível a construção de novos saberes e valores, mas é necessária uma nova postura diante da diversidade sexual, o que inclui mudanças no processo de formação do docente – sobretudo dos docentes que lidam com as séries mais elementares, onde se dissemina a homofobia –, que se vê com várias interrogações na cabeça, por não saber como enfrentar as problemáticas que envolvem a questão.

É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma geralmente hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E, quando sim, de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações no modo de se vestir, falar, gesticular devem receber algum tipo de atenção particular? É legítimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome de registro civil, mas por um nome social de outro gênero? Como lhe garantir acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte da comunidade escolar? É possível abordar temáticas relativas aos direitos das pessoas LGBT nas reuniões entre docentes? Como introduzir tais questões no currículo escolar de uma maneira não heteronormativa? Que medidas podem ou devem ser tomadas em defesa das prerrogativas constitucionais do profissional homossexual, travesti ou transexual? Que fazer quando em uma daquelas reuniões de “pais e mestres” comparecerem duas mães ou dois pais para discutir a situação de um mesmo aluno ou aluna? E se um deles é travesti ou transexual? (JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

Todas essas perguntas nos fazem pensar o quanto é urgente uma formação aos profissionais da educação que os possibilite, em formação inicial e continuada, um conhecimento e reflexão sobre a temática da diversidade sexual, a fim de que

eles possam ser os promotores de uma educação mais humana, democrática, pluralista e cidadã, que lute contra o preconceito e a homofobia. Porém, há uma ausência nos cursos de formação de professores de discussões que abordem as temáticas das diversidades.

Falar de formação docente, hoje, parece um debate comum, já que esse tema tem sido discutido em diferentes espaços, tais como academia, escolas, secretarias de educação, e por diferentes pessoas, quem conhece e quem não conhece a realidade da área.

De um modo geral, os cursos de formação buscam oferecer aos seus alunos, futuros professores, currículos, disciplinas, teorias que vão oferecer-lhes boa formação. Os professores dessas faculdades e universidades são, em sua maioria, mestres e doutores. Se a matriz curricular dos cursos de formação é considerada boa, se os professores dos futuros professores são bons, é preciso compreender porque nas salas de aula ainda não vemos os professores abordando temáticas exigidas pela contemporaneidade.

Segundo Auad (2006, p. 15), “o debate teórico, no caso das pesquisas educacionais, tem valor à medida que se relaciona com a prática e a transforma”, portanto, o debate, as discussões e os projetos são válidos, desde que ultrapassem os congressos, as academias e os papéis e se concretizem enquanto práticas que transformem a realidade.

As disciplinas curriculares podem e devem tratar a temática da diversidade sexual e de gênero. A literatura, em particular, é a que pretendemos abordar. Enquanto arte que representa a realidade e subsidiada pela inclusão da questão nos PCNs, a literatura é capaz de proporcionar uma “nova” representação dessas identidades, proporcionando aos leitores o conhecimento, a identificação e o respeito em relação às diferentes identidades.

Como vimos em tópicos anteriores, a literatura muito serviu, e tem servido, como meio pedagógico para a transmissão de valores. Por muito tempo, somente a heterossexualidade era retratada nas obras. Felizmente, hoje, na literatura contemporânea, que já vem compreendendo as várias transformações da sociedade, podemos vislumbrar um número maior de obras que apresentam em seu enredo a identidade homoafetiva.

As narrativas, por meio de suas personagens, evidenciam as problemáticas e os conflitos de identidades pelos quais passam os sujeitos. Como arte que também representa a realidade, a literatura não deixa de mostrar a fluidez e a fragmentação dos sujeitos. Por isso, as personagens de certas narrativas sofrem na construção de sua identidade e vemos padrões institucionais sufocarem a libertação de determinadas identidades, fazendo com que as personagens sofram, reprimam seus desejos, se escondam e/ou “paguem o preço” por transgredirem certas normas. Essas personagens veem-se perturbadas, deslocadas e marginalizadas, na tentativa de exercer determinados papéis sociais, conforme veremos no próximo capítulo.

## Comum de dois (Pitty)

Quis se recriar, quis fantasiar  
No quarto de vestir  
Despiu-se do pudor

Quis se adornar, quis se enfeitar  
Vestido e salto,  
Enfim pra si tomou

Se transformou  
Se arriscou  
Se reinventou e gostou  
Ele se transformou

Precisou correr  
Uma vida pra entender  
Que ele era assim, um comum de dois

E hoje vai sair  
Com a melhor lingerie  
Não pra afrontar,  
Só quer se divertir

Mas ele afrontou  
Provocou  
Assombrou  
Incomodou

E ele nem ligou  
Se acabou  
E beijou  
E dançou  
Ele aproveitou

Quando apontam aquele olhar  
Ele sabe, e deixa passar  
O salto dói, ele sorri  
Mais machucava ter que omitir

Prazer e dor de ser mulher  
Por essa noite, é o que ele quer  
Degusta bem, vê que valeu

Ele se transformou  
Sua dama ao seu lado  
Amparando o motim  
Juntos rolam pela noite  
Nunca dantes par assim

### 3. A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Neste capítulo, analisamos algumas obras literárias infantis e juvenis que trazem a temática da homoafetividade e que, a nosso ver, devem ser incluídas no currículo escolar, nos atentando para os discursos que representam as personagens marcadas pela diferença. As obras analisadas são: *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves, e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins<sup>7</sup>.

Ressaltamos que essas narrativas não dizem explicitamente que as personagens são homoafetivas. Com uma linguagem metafórica, são espalhados pela narrativa alguns termos e expressões para se referir à diferença, constitutiva da identidade dos personagens. Assim, os narradores dessas obras vão caracterizando as personagens a partir de determinados hábitos e comportamentos para indicar seus traços identitários. A posição do narrador é de suma importância para a formação dos conceitos e opiniões do leitor, uma vez que a criança toma o seu discurso como verdadeiro. Por isso mesmo, é preciso que o leitor e o professor, enquanto mediador do processo de leitura, estejam muito atentos para esses discursos e para o modo como ocorre a representação do outro na tessitura do texto.

O enredo dessas narrativas evidencia os conflitos de identidades pelos quais passam os personagens por não corresponderem àquilo que é esperado deles. Muitos desses conflitos se dão, principalmente, no âmbito familiar, mas também em outros meios sociais nos quais as personagens convivem. Procuramos observar, em nossas análises, o quanto as identidades dessas personagens são estigmatizadas, levando-as à angústia, à solidão e a sofrerem agressões verbais e até físicas, conforme evidenciamos nas análises que seguem.

---

<sup>7</sup> Data de publicação da 1ª edição das referidas obras: *É proibido miar* (1983); *O gato que gostava de cenoura* (1999) e *O menino que brincava de ser* (2000).

### 3.1 *É PROIBIDO MIAR*, DE PEDRO BANDEIRA

Como já evidenciamos anteriormente, a sexualidade tem sido objeto de discussão e alvo de determinadas vigilâncias, sobretudo no Ocidente. As instituições que lhe ditam as normas e as “verdades” a serem seguidas rigidamente proliferaram, assim como as suas formas de regulação social, cultural e histórica, de modo que o olhar sobre os corpos e as subjetividades adquire novas técnicas de controle.

Na época clássica, como afirma Foucault (1987), descobre-se o corpo como objeto e objetivo de poder.

Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível (FOUCAULT, 1987, p. 117-118).

Mas, como complementa o autor, não era a primeira vez que o corpo era utilizado como objeto de investimentos. Em toda a sociedade o corpo está entre as relações de poder, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações. O que há de novo no século XVIII é a utilização de novas técnicas: o controle do corpo se dá não mais em massa, procura-se trabalhá-lo detalhadamente; observam-se os gestos, os movimentos; os objetos do controle não são mais “os elementos significativos do comportamento”, mas a “eficácia dos movimentos, sua organização interna” (FOUCAULT, 1987, p. 118); a modalidade passa a ser uma coerção ininterrupta e constante, que se preocupa mais com os processos de atividades que com os resultados; examina-se minuciosamente o tempo, o espaço e os movimentos desse corpo. Todos esses métodos que controlam o corpo, sujeitando suas forças e

impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade, são denominados por Foucault (1987) como “disciplinas” ou técnicas de disciplinamento.

Os processos disciplinares já existiam nos conventos, nos exércitos e nas oficinas, mas somente nos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornarão regras gerais de dominação. Com esses processos pretende-se não apenas aumentar as habilidades do corpo ou sua sujeição, mas torná-lo mais obediente quanto mais útil e torná-lo mais útil quanto mais obediente. Nasce uma “anatomia política”, “uma mecânica do poder”: “ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Dessa forma, a disciplina tem como objetivo fabricar corpos submissos e dóceis.

A disciplina precisa instalar os indivíduos no espaço, necessita “encarcerá-los” em prisões, colégios, quartéis, fábricas e hospitais. Mas isso não era suficiente, era necessário conhecer onde se poderiam encontrar esses indivíduos, estabelecer as comunicações que importavam e cortar as inúteis, vigiar a todo o momento o comportamento de cada sujeito, para apreciá-lo, observar suas qualidades, classificá-lo, posicioná-lo na fila – o lugar do indivíduo em uma classificação –, sancioná-lo, conhecê-lo, dominá-lo e utilizá-lo.

Para citarmos um exemplo dessa técnica disciplinar, temos a ordenação por fileiras, que no século XVIII se torna a forma de repartição dos sujeitos nas instituições escolares:

filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde

os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

(...). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Os métodos disciplinares se instalaram em muitas instituições e em todas pretendiam controlar os corpos, executar uma técnica de poder e ao mesmo tempo exercer um processo de saber.

Assim como os discursos sobre a sexualidade e as técnicas de disciplinamento dos corpos aumentaram e se modificaram, a pluralidade sexual e de gênero se multiplicou e as fronteiras, diariamente, são atravessadas, sendo a própria fronteira o lugar social em que alguns sujeitos vivem (LOURO, 2008).

A escola e tudo que a engloba – currículo, diretor, professores – fazem parte desse contexto e as respostas, normas e regras de outrora, já não se aplicam com tanta estabilidade.

Alguns sujeitos rompem com a sexualidade legitimada e ousam ultrapassar os seus limites. No final da década de 1970, gays e lésbicas afirmavam na prática e discursivamente uma identidade homoafetiva, demarcando suas fronteiras e suas formas de representação e o dilema entre o “assumir-se” ou ficar no armário torna-se um elemento essencial para a comunidade e para fazer parte dela era indispensável que o sujeito se “assumisse”.

A política de identidade desses grupos buscava “a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social” (LOURO, 2008, p. 34). Gays e lésbicas ganham maior visibilidade, sugerindo que o movimento não incomodava o *status quo* como antes. Porém, havia, internamente, tensões e críticas que começaram a surgir.

Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média e adotavam, sem questionar, ideais convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas

lésbicas, o movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias relativamente às dos homens gays; para bissexuais, sadomasoquistas e transsexuais, essa política de identidade era excludente e mantinha sua condição marginalizada (LOURO, 2008, p. 34).

Percebia-se que a comunidade possuía muitas vozes discordantes e que seria difícil silenciá-las. O quadro se complica com o surgimento da AIDS, em 1980, que renova a homofobia da sociedade. Voltam à cena a intolerância e a exclusão. Como já comentamos, a doença trouxe o efeito negativo de ser considerada como um “câncer gay”, mas tornou possível o diálogo entre os movimentos, o Estado e a Academia.

No Brasil, por exemplo, devido à epidemia, ampliou-se o debate sobre a homoafetividade. De um modo geral, os movimentos, os seus propósitos e os seus interesses multiplicam, evidenciando que “a política de identidade homossexual estava em crise e revelava suas fraturas e insuficiências. Gradativamente, surgiram, pois, proposições e formulações teóricas pós-identitárias” (LOURO, 2008, p. 37-38). Dentro desse contexto é que precisamos compreender a afirmação de uma política e de uma teoria *queer*.

A teoria *queer* surge como uma política pós-identitária. O termo passa a ser visto como aquilo que questiona, que provoca, que contesta e vai contra a norma. Segundo Louro (2008, p. 38) “*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais”. O termo representa uma vertente dos movimentos homossexuais, caracterizando sua oposição e contestação, tendo como um de seus alvos de oposição a heteronormatividade compulsória da sociedade.

A emergência do movimento *queer* não se deve apenas a questões políticas ou de teorização gay e lésbica. As condições de seu surgimento precisam ser vistas em um campo mais amplo do pós-estruturalismo, uma vez que a teoria *queer* pode vincular-se “às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo” (LOURO, 2008, p. 40) que no século XX trataram de questões sobre o sujeito, a identidade e a identificação. Foram teorias que problematizaram radicalmente a racionalidade

moderna, abalando o sujeito racional e coerente. As formulações de Freud a respeito do inconsciente evidenciam a existência de desejos e ideias desconhecidos pelo próprio indivíduo, mostrando que ele não tem controle sobre esses desejos, logo o sujeito deixa de ser “senhor de si”. Isso é devastador para o pensamento racional que vigorava. Depois, Lacan desestabiliza a certeza sobre o processo de identificação, afirmando que o sujeito se constitui a partir do olhar do outro, é um ser dividido que vive na busca inútil da completude. Mais ainda, tem-se a teorização de Althusser demonstrando que os sujeitos são interpelados pela ideologia (LOURO, 2008).

As teorizações que questionaram a racionalidade e a construção discursiva das sexualidades, evidenciada por Foucault, tornam-se essenciais para a teoria *queer*. Por suas bases teóricas, os estudos *queer* apontam para o pós-estruturalismo.

Conforme Louro (2008), muitos teóricos *queer* adotarão como procedimento metodológico a “operação de desconstrução”, apresentada por Jacques Derrida. Para ele,

A lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma idéia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do “outro”, o seu oposto subordinado (LOURO, 2008, p. 42).

Nessa relação, o termo inicial é sempre considerado superior e o outro inferior. Derrida declara que essa lógica poderia ser afetada por um processo desconstrutivo que desestabilizasse e desordenasse esses pares. A desconstrução de um discurso requer que se perturbe e subverta os termos que ele afirma. Ao utilizar a desconstrução como procedimento metodológico pretende-se questionar e/ou analisar e acredita-se que essa análise possa desestabilizar binarismos linguísticos.

Desconstruir os binarismos manifestaria a “interdependência e a fragmentação” (LOURO, 2008, p. 43) de cada polo, sendo que cada um dos polos

contém o outro, dependendo dele para ter sentido. Os teóricos *queer* transgridem as proposições que utilizam, subvertendo noções e expectativas. Para eles

é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse “outro” permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2008, p. 45-46).

Dessa forma, um processo desconstrutivo demonstraria a mútua relação e constituição dos opostos, questionando os processos que instituiu a heterossexualidade como norma e a concebeu como “natural”. Os teóricos *queer* propõem uma política pós-identitária que teria como alvo não as vidas e o futuro dos homoafetivos, mas a crítica à oposição heterossexual/homossexual, que para eles constitui-se como a categoria central que direciona as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre as pessoas.

Para tanto, devemos mudar as estratégias de análise e adotar uma perspectiva epistemológica que se volte “para a cultura, para as estruturas lingüísticas e discursivas e para seus contextos institucionais” (LOURO, 2008, p. 60). Essa teoria não se preocupa tanto em tratar sobre a repressão da minoria homoafetiva, prende-se mais em analisar o par homossexualidade/heterossexualidade como um regime de poder e saber que controla os desejos e os comportamentos.

Diante do exposto e como propõe Louro (2008), seria possível um diálogo entre a teoria *queer* e a Educação? Uma teoria que pensa a ambiguidade, as múltiplas identidades sexuais e de gênero, assim como a sua fluidez, propondo novas maneiras de pensar o social, o conhecimento e o poder se comunicaria com um espaço que se volta para o disciplinamento e para a regra?

Retomando Tomaz Tadeu da Silva (2000), Louro nos diz que pensar *queer* é questionar e contestar as formas de conhecimento e de identidades. Uma pedagogia e um currículo *queer* se preocupariam com o processo que produz as diferenças e focariam a instabilidade das identidades. Nesse processo, a diferença seria vista como constitutiva do sujeito e a atenção, de certa forma, também se voltaria para os processos que geram as diferenças, e o currículo não poderia isentar-se: não bastaria “contemplar” a pluralidade da sociedade, mas atentar-se para os conflitos que permeiam as posições ocupadas pelos sujeitos. Questionar-se-ia a polarização heterossexual/homossexual e analisando a sua dependência, desestabilizaria a noção da heterossexualidade como natural e superior.

Nesse contexto, não bastaria denunciar a homofobia e a negação dos homoafetivos, mas questionar e desconstruir o processo que normaliza alguns sujeitos e marginaliza outros, mostrando a heteronormatividade e a repetição de normas sociais que regulam e garantem a identidade sexual considerada legítima. A restrição das formas de ser e viver também deveriam ser problematizadas, assim como os modelos de classificação e de enquadramento. E mais: a transgressão, o atravessamento das fronteiras, a ambiguidade e a fluidez devem ter lugar. Desconstruir até mesmo o binarismo conhecimento/ignorância, demonstrando que, como apontam alguns teóricos *queer*, a ignorância não é neutra, mas pode ser produzida por um tipo de conhecimento. A ignorância da homoafetividade pode representar uma forma particular de conhecer a sexualidade e ser ignorante a respeito da homoafetividade pode significar conhecer pouco sobre a heterossexualidade.

Uma pedagogia que se pretende *queer* foge de enquadramentos, tenta não operar com os dualismos que mantêm a subordinação, é contrária à segregação que vivem os sujeitos diferentes, propõe a desnaturalização, discute o processo que constrói o regime que dissimula, justifica e fixa o que é legítimo e o que é ilegítimo. Um currículo *queer* se dirige a todos e não apenas aos sujeitos considerados *queer*, buscando outras perspectivas, admitindo um sujeito inconcluso e incompleto. Portanto, uma pedagogia e um currículo *queer* fogem aos modelos usuais:

faltam-lhes as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para “conduzir” os/as estudantes, a determinação do que “transmitir”. A teoria que lhes serve de referência é desconcertante e provocativa. Tal como os sujeitos de que fala, a teoria queer é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar (LOURO, 2008, p. 52-53).

Essa teoria representa uma possibilidade de mudanças ao estabelecido e uma transgressão das normas rígidas que enquadram os sujeitos. Os seus teóricos propõem uma “política de conhecimento cultural”, proporcionando outra forma de conhecer e de pensar. Isso pode interessar aos professores. Pode ser um novo caminho para a educação.

Para Louro (2008), tornar o currículo *queer* – considerando uma das traduções do termo, já que ele apresenta mais de um significado – seria “estranhar o currículo”, ou seja, desconfiar dele do jeito que se apresenta, desconcertando-o, ultrapassando os limites, pensando fora da lógica que se apresenta como segura, causando embaraço no que se apresenta como estável no seu conjunto de conhecimentos, enfrentando as condições em que ocorre o conhecimento, problematizando-o, assim como as formas pelas quais conhecemos certas coisas e não conhecemos – ou desconhecemos – outras, por que e como um saber se constitui em detrimento de outro. Questionaria também a relação professor-aluno-conhecimento. Como sugere Louro, interessaria ao professor descobrir em que aspecto um texto deixa de “fazer sentido” para determinados alunos e onde acontece o rompimento do sentido.

Como já mencionamos, o binarismo heterossexualidade/homoafetividade prevê um polo desvalorizado – que é “tolerado” –, aquele que é desviante. Não se pensa nas múltiplas sexualidades e gêneros. Essa multiplicidade não encontra abrigo no currículo. Pensar no sexo como uma construção social pode subverter essa lógica.

Ao longo do tempo, a escola não cessou de produzir a diferença, pois separou os que tinham acesso a ela dos que não poderiam frequentá-la; classificou e hierarquizou os que lá podiam entrar; separou adultos de crianças e católicos de

protestantes; era diferente para os ricos e para os pobres e como não poderia ser diferente, separou os meninos das meninas (LOURO, 2011). Ela se tornou um espaço disciplinador, separando e instituindo, reiterando o que cada um pode ou não fazer e o lugar que deve ocupar. O cotidiano escolar, com suas concepções e sua organização, constituem os sujeitos e suas identidades “escolarizadas”. No espaço escolar produzem-se os gestos, os sentidos e os movimentos que devem ser “incorporados” pelos meninos e pelas meninas, tornando-se elemento de seus corpos.

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) (LOURO, 2011, p. 65).

Tudo isso é perpassado pelas diferenças, confirmando-as e também as produzindo. Ressaltando que, como a autora mesmo pontua, os sujeitos não recebem passivamente essas imposições. Eles reagem, respondem, podem recusar ou assumir essas aprendizagens.

Esse processo de “fabricação” dos sujeitos é sutil, por isso, devemos estar atentos às práticas cotidianas que são vistas como “naturais”: a escolha dos brinquedos direcionada pelo sexo; o desempenho nas disciplinas orientado pelo gênero; as afirmações de que os meninos são mais agitados que as meninas e por isso têm preferência por brincadeiras e jogos mais agressivos, por exemplo.

Os “aparatos” escolares – normas, currículos, teorias, linguagens, avaliações – também são o lugar das diferenças – de sexo, de gênero, de etnia e de classe – e por isso precisam ser questionados para que não produzamos discursos de sexismo, racismo e etnocentrismo e não terminemos por tentar ocultar e negar alguns sujeitos, como os homoafetivos, por exemplo. Silenciar e omitir parece significar a garantia da norma. Não falar sobre a homoafetividade é uma forma de resguardar os alunos “normais”, que não precisam conhecer os alunos homoafetivos e não podem desejá-los.

A literatura pode construir, difundir e transformar sensibilidades e representações e, também por isso, constitui-se como elemento importante na formação das crianças e dos adolescentes. Ela nos ajuda a questionar aquilo que somos e o mundo do qual fazemos parte, pois “toda representação do outro é, de certa forma, política, pois ela depende de quem fala, o que e de onde fala, de que perspectiva e com quais objetivos” (CAMARGO, 2012, p. 05).

Nas obras ficcionais as personagens podem representar as diferenças entre os seres e a diversidade existente em uma sociedade em que, ao contrário do que se queira afirmar, as pessoas não têm as suas identidades já prontas e fixas. Logo, essas pessoas não são “naturalmente” heterossexuais. Trata-se de um constructo social, histórico e ideológico, que prescreve a heterossexualidade como normal e natural e a homoafetividade como anormal.

Percebemos que a personagem que simboliza a homoafetividade ainda é representada na tessitura do texto literário, algumas vezes, de forma estereotipada, sendo marcada pelo preconceito e por discursos sociais que a enquadra em uma posição inferior em relação a outros grupos em decorrência da diferença constitutiva de sua identidade. Por isso,

O leitor deve estar atento às textualizações dos códigos culturais de um estilo de vida gay, ou seja, ele deve prestar muita atenção ao modo como as experiências subjetivas dos sujeitos homoafetivos são apresentadas, questionadas, reafirmadas ou discriminadas na tessitura do texto, pois há modos diversos de negação e também de reconhecimento de uma subjetividade gay circunscrita no texto literário (CAMARGO, 2012, p. 04).

Mas é bom ressaltarmos que o espaço dado a essa questão social no campo literário já representa um avanço, uma vez que oferece aos nossos jovens leitores o contato com o outro, o (re)conhecimento da diversidade sexual e de gênero e a abertura ao diálogo sobre a homoafetividade.

Dessa maneira, algumas personagens da narrativa infantil e juvenil podem simbolizar e abordar temas complexos da humanidade, dando “vida”, voz e vez aos sujeitos que muitas vezes são negados, silenciados e feitos “prisioneiros” em nossa

sociedade. Na escola, o professor pode auxiliar o aluno a perceber os temas e os seres humanos que emergem na trama ficcional. A literatura infantil e juvenil em sala de aula pode apontar para um conhecimento de mundo e os livros não podem existir somente para tornar o real belo, demonstrar modelos de “bom” comportamento ou mostrar conceitos e pessoas “corretos”.

Para tanto, é importante que os educadores saibam da necessidade de se conhecer como a diferença é construída por meio dos discursos e os efeitos que eles têm, quem e por que é designado como o diferente, por que alguns sujeitos podem se representar enquanto outros só podem ser representados e como o currículo tem contribuído para solidificar alguns valores, conceitos e sujeitos.

Por este motivo, passamos a analisar a representação discursiva da homoafetividade no campo ficcional, sobretudo em obras destinadas aos jovens leitores. Inicialmente, iremos analisar, neste capítulo, a obra *É proibido miar*, de Pedro Bandeira.

Na referida obra, por meio de um narrador onisciente, conhecemos Bingo, um cachorrinho simpático, alegre, carinhoso, brincalhão, curioso, sapeca, livre e “diferente”, características que incomodam muitos à sua volta, explicitando o preconceito, a exclusão, a discriminação e as gozações feitas por seus pares no decorrer da trama ficcional.

A nossa sociedade ainda rejeita e discrimina aqueles sujeitos que não vivem dentro do molde daquilo que é considerado “normal”. Essa sociedade persiste na tentativa de “controlar, vigiar e disciplinar os corpos, os desejos e suas práticas sexuais dentro de um padrão preestabelecido que alija todos aqueles que não se encaixam nele” (CAMARGO, 2012, p. 08). Por isso, para ela existem os sujeitos que realmente importam – aqueles que materializam a norma – e os sujeitos considerados abjetos – aqueles corpos que não pesam, não têm valor por escaparem da norma.

No início da narrativa, o narrador estabelece um diálogo com o leitor, fazendo-o refletir sobre o nascimento e a alegria causada pela chegada da “filharada” ou da “cachorrada”:

Quando nasce filho, todo mundo fica alegre.

Quando você nasceu – faz um tempão, não é mesmo? – foi uma alegria de dar gosto.

Eu sei que você não lembra. Afinal, você era muito pequeno naquele tempo e estava mais preocupado com a hora da mamadeira. Mas pode acreditar: todo mundo ficou muito, muito satisfeito.

Com os bichos é a mesma coisa (BANDEIRA, 2002, p. 06).

Com a Dona Bingona, uma vira-lata de respeito, não foi diferente. Ela estava muito orgulhosa com sua enorme barriga e esperou até que nasceu um monte de cachorrinhos. Seu Bingão, “filho, neto, bisneto e ‘transaneto’ de vira-latas de respeito” (BANDEIRA, 2002, p. 07) também estava muito orgulhoso da cachorrada, que alegrava as crianças do bairro. Os cachorrinhos, Dona Bingona e Seu Bingão moravam em um galpão nos fundos de uma grande casa.

Chegado o dia em que os filhotes iriam para o primeiro passeio na rua com seus pais, foi uma festa, mas também se iniciaram os problemas. Mal saíram de casa, eles se sentiram livres, correndo atrás de automóveis. Os pais iam atrás, orgulhosos, pensando na inveja que sentiriam os outros cachorros. Um dos filhotes preocupava Seu Bingão, era Bingo.

Enquanto todos os machinhos da ninhada da Dona Bingona farejavam os postes e as raízes das árvores para fazer xixi logo em seguida, Bingo nem ligava. Ele estava mais interessado em sacudir o rabinho para todos os humanos que passavam, xeretar as sacolas que as madames carregavam e lamber todas as mãos que se abaixavam para fazer-lhe festinhas (BANDEIRA, 2002, p. 12).

Sem contar que, ao invés de perseguir os carros como os outros filhotes, Bingo entrou em um jardim e ao se espetar nos espinhos das roseiras, voltou ganindo para encontrar aconchego na mãe. E pior ainda: quando Seu Bingão, com seu latido ameaçador, Dona Bingona e todos os cachorrinhos, menos Bingo, enfrentaram um vira-lata vagabundo, magro e sujo, acuando-o contra a parede, Bingo, ao contrário, sacudindo o rabo, foi até o vira-lata importuno e lhe deu umas lambidinhas, convidando-o para brincar. Seu Bingão ficou decepcionado com o filho.

“Que vergonha!”, ia pensando Seu Bingão, enquanto voltavam para casa. “Um filho meu perder a chance de mostrar a bravura de um vira-lata de respeito! Fazer amizade com vagabundos, cheirar as pessoas em vez de fazer xixi nos postes, meter-se com rosas em vez de perseguir os carros! Vergonha! Estragou o passeio de todos nós. E agora? Como é que eu vou olhar pra cara do Fritz, aquele pastor alemão cheio de raças, pedigris e não sei mais o quê?” (BANDEIRA, 2002, p. 12-13).

O pai deseja que Bingo faça aquilo que ele acredita ser o melhor. Seu Bingão idealiza um tipo de filho e quer que as suas vontades sejam realizadas, independentemente do desejo de Bingo, que não se envergonhava e sentia-se feliz com o passeio. Seu Bingão é uma representação típica do pai que ocupa o lugar social de patriarca machista em uma cultura falocêntrica, não aceitando que as vontades que contrariam a norma vigente sejam realizadas.

Não sabemos muito bem em que categoria é preciso alinhar a violência normativa contida numa boa parte da literatura psicológica ou psicanalítica e os remédios que ali são propostos para evitar que os meninos não fiquem “afeminados” ou as meninas, “masculinas” demais. Todas as considerações sobre os “papéis” e as “identificações” (com o pai para os meninos), sobre a necessária “diferença dos gêneros” etc. e os conselhos quase terapêuticos para manter ou pôr de volta as crianças “desviantes” no bom caminho da norma heterossexual e da ortodoxia dos “gêneros” estão em perfeita continuidade com as injúrias, que as visarão mais tarde, contra as “bichas” e as “tias” ou contra as “sapatonas” (ERIBON, 2008, p. 38).

Nessa cultura os filhos têm que se parecerem com os pais, imitar as suas atitudes e comportamentos e, frequentemente, os homens devem provar que são “machos”, afirmarem a sua masculinidade, seja por meio de seus trejeitos, seu vestuário, suas ações, conquistando muitas mulheres, bebendo exageradamente ou até mesmo usando a força física. Quando Seu Bingão diz que sente vergonha do filho Bingo isso demonstra o quão o fato de ser “diferente” é carregado de negatividade e preconceito.

Aconteceu que Bingo fez amizade com o vizinho de sua família, um velho gato – negro, sábio e calmo – que morava no telhado do galpão onde residia a família de Seu Bingão. O gato teve simpatia pela alegria e curiosidade de Bingo, que

se sentiu fascinado pela experiência e a vida de aventura do gato. Bingo começou a imaginar o quanto a vida do gato deveria ser boa; mergulhando na noite, possuía um mundo maior que o seu quintal, o mundo das alturas, negro da noite, dominando os telhados, “como o imperador da noite” (BANDEIRA, 2002, p. 16).

Ele, Bingo, tinha medo da noite, mas ficava fascinado com as histórias do gato e se imaginava passeando pelos telhados, pulando os muros, enfrentando os desafios das sombras. Ele queria a liberdade. Enquanto seus irmãos dormiam, Bingo ficava acordado, olhando para fora do galpão, imaginando o que podia acontecer além da escuridão. Ouvia o grito de liberdade do gato: “– Miaaaaauuu!”. Esse som acabou dominando a cabeça e o corpo do cachorrinho, ocupando os espaços do latido de Seu Bingão.

Depois de algum tempo, quando os filhotes cresceram um pouco mais, era o momento de Dona Bingona mostrar que os cachorrinhos continuariam a tradição dos vira-latas de respeito e que sua voz imporia respeito. Seu Bingão, “com aquele jeitão de pai que se prepara para assistir ao filho declamar um versinho e finge que nem está ligando” (BANDEIRA, 2002, p. 18), cruzou as patas e esperou. Com muito trabalho, Dona Bingona conseguiu organizar os filhotes e exibir as suas qualidades.

As relações intrafamiliares em nossa sociedade também foram disciplinadas, para isso recebiam (desde a era clássica) recomendações da escola, dos militares, dos médicos, dos psiquiatras e psicólogos, para que a família fosse o lugar primordial para o disciplinamento do normal e do anormal. Sendo assim, um a um, os cachorrinhos apresentavam ao pai o seu latido, que lhe respondia com um olhar de aprovação ou um rosnar orgulhoso.

Quando chegou a vez de Bingo, dando pulinhos até Seu Bingão, deu-lhe uma molhada lambida. O pai, imediatamente, empurrou o cachorrinho e ficou esperando, assim como toda a família. Então, Bingo se preparou e lançou o seu primeiro miado: “– MIAAAU!”. “Horror! Alvorço! Pandemônio! Coisa nunca vista!” (BANDEIRA, 2002, p. 20). Os outros filhotes não sabiam o que estava acontecendo, Dona Bingona fingia um desmaio de cachorro e Seu Bingão tinha uma expressão de fogo nos olhos. Bingo ficou com medo e surpreso. Ele caprichou tanto e parece que não tinham gostado do seu miado. Seu Bingão ficou sem saber o que pensar.

Como?! Um filho dele? Miando? Onde estava aquele latido destinado a meter medo a toda a maldita raça dos felinos de todas as cores e capaz de fazer correr todos os carteiros? Não! Aquilo ele não podia admitir. O que diriam dele? O que diria o Fritz, aquele pastor alemão antipático? O que seria da sua honrada linhagem dos vira-latas de respeito? (BANDEIRA, 2002, p. 20).

O pai se preocupa com sua linhagem, com o que os outros cachorros vão dizer. Em nossa cultura espera-se que os machos sejam fortes, viris, perpetue o nome da espécie. “Mas há sujeitos de gênero “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos” (LOURO, 2008, p. 67), contrariando assim as expectativas dos pais, da família e da sociedade.

Toda a família, com exceção de Bingo, pôs-se a ganir, “desconsoladamente”. Ele ficou sozinho em um canto, com o “rabo entre as pernas” e as “orelhinhas murchas” (BANDEIRA, 2002, p. 20). Com toda a confusão, os donos da casa foram ver o que estava acontecendo. Bingo, pensando que eles iriam compreendê-lo, pois sempre lhe faziam cafuné, correu até eles e deu um forte “– MIAAAU!”. O homem e a mulher ficaram muito assustados e discutiam, chegaram a falar da *carrocinha*. Bingo não sabia do que se tratava, mas Seu Bingão e Dona Bingona sabiam a respeito. A mãe tremia de medo e em outras situações até iria no lugar do filho, mas nessa circunstância não deixaria que um filhote servisse de mau exemplo para os irmãos. O marido, que sabia que o pior que podia acontecer a um cão é a carrocinha, pensou que diante daquela tragédia, a carrocinha seria melhor que ter um filho miando como se fosse um gato.

Seu Bingão prefere perder o filho a ter a “dignidade enlameada por um filho seu, miando como... como um gato!”<sup>8</sup> (BANDEIRA, 2002, p. 24). Quando Seu Bingão compara Bingo a um gato o faz com um sentido pejorativo, a intenção é ridicularizar

---

<sup>8</sup> Essa diferença construída na tessitura da narrativa é simbólica, justamente por se tratar de uma literatura destinada ao jovem leitor. A diferença, na literatura infantil e juvenil, conforme o *corpus* selecionado para esta pesquisa, demonstra que ela se refere, de um modo mais amplo, à diferença de gênero e sexual, ocorrendo de forma explícita ou implícita. Daí a necessidade de um olhar mais atento para essas narrativas e ao modo como elas são lidas em nossas salas de aula, pois, como procuramos demonstrar ao longo de nossa pesquisa, a diferença é constitutiva de nossa identidade. Um dos modos de levarmos nossos alunos a refletir sobre ela é justamente através de um exercício de hermenêutica, que pode lhes permitir solapar alguns dos preconceitos arraigados em nossa sociedade e em sua formação enquanto cidadãos.

a imagem do filho. Chamá-lo de gato é uma forma de menosprezar a diferença de Bingo. Trata-se, pois, de uma representação discursiva compreendida por nós como negativa em relação à diferença, à identidade de Bingo, que mia ao invés de rosnar. O próprio ato de miar está mais associado ao feminino, enquanto o rosnar está para o masculino, o que fica evidente na expectativa dos pais ao esperar um rosnado forte, digno da raça dos vira-latas de respeito.

O nosso meio cultural e falocêntrico também utiliza vários estereótipos e termos negativos para se referir aos sujeitos homoafetivos, como “bicha” e “veado”, por exemplo, que classificam e enquadram esses sujeitos em uma posição inferior aos heterossexuais e os colocam nos grupos minoritários, à margem do respeito, da dignidade, da liberdade de se expressar e de viver os seus desejos e as suas práticas.

É válido observarmos também que, na narrativa, Dona Bingona teme que as atitudes de Bingo sirvam de mau exemplo para os outros filhotes. A diferença é vista com maus olhos e pretende-se “cortá-la pela raiz” para não ser seguida por outros filhotes. Muitas famílias não conseguem vencer o preconceito, e quando os pais descobrem que têm um filho homoafetivo sentem vergonha dele, se preocupam com o que os familiares, os amigos e os vizinhos vão dizer e temem que a “rebeldia” do filho que assume a homoafetividade possa “pegar” nos outros filhos.

Os pais viraram as costas para Bingo e os filhotes fizeram o mesmo, sem nada compreenderem. Bingo estava sozinho em um canto, somente o gato o olhava do alto do telhado. Ninguém se aproximava dele, “como se ele tivesse alguma doença contagiosa, tipo catapora ou sarampo, que ninguém quer pegar” (BANDEIRA, 2002, p. 26). Mais uma consequência do “delito” de Bingo: a solidão. Esta se apresenta como uma punição àqueles que são diferentes da normalidade.

O sujeito homoafetivo é condenado a afastar-se da vida social, é forçado a se esconder nos guetos ou no armário. “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle” (LOURO, 2010, p. 27). Aqueles que não se escondem, não ficam em silêncio, não dissimulam ou não vivem segregados – são poucas as alternativas que eles possuem – são rejeitados, excluídos e pagam o preço por sua ousadia e transgressão. Parece que a homoafetividade é “contagiosa”, a aproximação ou a

simpatia a sujeitos homoafetivos pode significar uma adesão ou uma identificação a essa identidade.

Por isso, a sociedade cria técnicas diversas para que os indivíduos não cometam desvios, e caso eles se desviem, há também as técnicas de punição.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 149).

A inobservância àquilo que é inadequado à regra e o que se afasta dela, os desvios, tudo isso está sujeito à penalidade disciplinar. Na escola, os alunos são colocados conforme as aptidões e o comportamento que possuem; sobre eles há uma pressão constante, para que tenham o mesmo modelo e assim possam juntos serem submetidos à subordinação, ao cumprimento dos deveres, à docilidade e à disciplina. A penalidade, que perpassará todos os pontos e controlará os momentos das instituições disciplinares, servirá para comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir, ou seja, normalizar. Portanto, com toda essa vigilância, o sujeito se transforma em “objeto de uma informação”, longe de ser “sujeito numa comunicação” (FOUCAULT, 1987).

Justamente em decorrência dessas técnicas de disciplinamento e de vigilância é que no outro dia, chegou à casa dos pais de Bingo o pequeno caminhão cercado por grades e cheio de cachorros. O homem do caminhão, ao ouvir a história dos donos da casa, se recusou a levar Bingo. Ele nunca ouviu falar de cachorro que mia. Depois que o dono da casa lhe deu dinheiro, ele entrou no quintal com uma corda. Foi uma correria: Seu Bingão e Dona Bingona se esconderam, os

cachorrinhos corriam pelo quintal. A dona da casa chamou o Bingo, que se aproximou do homem e fez um triste “– Miau...”. O homem jogou o laço em Bingo. O gato assistia a tudo. Jogaram Bingo dentro da carrocinha. E assim ele recebe o castigo por ter cometido tão grave “delito”. Foi condenado à prisão, como se fosse um criminoso.

Muitas vezes, os homoafetivos são vistos como criminosos, aqueles que ameaçam a moral, que ofendem as pessoas de “bons costumes”. Trata-se de corpos que não são considerados pela sociedade como dóceis nem obedientes às regras vigentes. Por isso mesmo, o corpo desses sujeitos precisa ser disciplinado, precisa de correção, é necessário ensiná-lo e impor a ele certos gestos e comportamentos culturalmente aceitáveis. O controle disciplinar deve proporcionar a “boa” relação entre um gesto e toda a atitude do corpo.

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto (FOUCAULT, 1987, p. 130).

O corpo que é bem disciplinado produz gestos eficientes. Os mecanismos de poder tornam o corpo o seu alvo e dessa forma esse corpo se constitui como novas maneiras de produzir o saber.

Desse modo, a disciplina trabalha na “fabricação” de indivíduos, sendo uma técnica fruto de uma relação poder-saber que transforma os indivíduos em objetos e instrumentos de sua prática.

Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos de soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (...). O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Por terem técnicas que fabricam indivíduos úteis, as disciplinas têm saído de uma posição marginal na sociedade e se fixado na produção manufatureira, na transmissão do conhecimento, no desempenho das aptidões, daí no século XVIII a multiplicação na quantidade das instituições de disciplinamento.

Para Bingo, tudo aquilo era um pesadelo, logo acordaria no seu quintal. Dentro da carrocinha, Bingo perguntou aos outros cachorros se também estavam presos porque miavam: “– Miar?! – horrorizou-se um cachorro de maus bofes. – Nós somos cães vagabundos, mas somos cachorros de verdade” (BANDEIRA, 2002, p. 30). Há no discurso do cachorro a afirmação de uma identidade tida como “normal” e “verdadeira”, a partir de uma performance e um gesto desempenhado por sua “raça”. A diferença é vista e compreendida como algo que não pode ser considerado parte de uma “verdadeira” identidade canina. É notório que a diferença causou rejeição. Até mesmo seus pares ridicularizam a diferença de Bingo. A injúria, quando proferida, fere e marca a consciência do indivíduo com a vergonha. A personalidade desse sujeito terá como um de seus elementos constitutivos uma consciência envergonhada de si mesma.

Os cães foram levados para o Canil Municipal. Foi uma confusão na hora de colocá-los dentro da jaula. Bingo se perguntava onde estaria o gato para socorrê-lo e como se o chamasse, deu um forte miado. Como são inimigos dos gatos, os cães de todas as jaulas começaram a latir, queriam devorar aquele que miava. Na jaula de Bingo, os cães não conseguiam compreender, pensaram que ele era um gato disfarçado e todos foram para cima dele, que corria desesperado dentro da jaula. Apareceu um humano que mandou que todos calassem a boca. Bingo foi salvo, mas estava todo esfolado e cheio de arranhões, o que mostrou aos outros cachorros que ele não estava usando disfarce. Ele era um cão que miava. Isso não foi aceito pelos seus companheiros, pois apesar de vagabundos, “eram cachorros de verdade” (BANDEIRA, 2002, p. 35). Para eles, era uma vergonha um cachorro que miava. Bingo, em um canto, estava abandonado e triste.

Além da solidão, no canil Bingo teve que enfrentar as pulgas – que não existiam lá no seu quintal – e a pouca comida com gosto ruim – quanta saudade ele sentia da sua tigelinha de leite e das guloseimas do quintal. A escolha tem um preço e o faz perder algumas “vantagens”. A homoafetividade também faz os sujeitos

homoafetivos “perderem”: os modos heterossexuais ou as relações com as pessoas das quais tiveram que se afastar ou se afastaram deles, entre outras. Isso gera uma melancolia, provocada, em alguns casos, pela perda das relações com os pais e os irmãos, pelo desejo de construir uma família para eles mesmos e pela suposição de que eles não poderão ter filhos.

Os cachorros da jaula de Bingo estavam pensando em fugir e organizaram um plano para a fuga, mas disseram a Bingo que ele não servia para nada e cachorro que miava não poderia participar. Aconteceu, porém, que o plano não funcionou e quando o chefe dos carcereiros, na escuridão, ouviu Bingo miando pensou que fosse um gato e o chutou para fora da jaula.

Ao se ver livre, Bingo começou a correr e procurar o portão. Quando os homens perceberam que havia um cão fora da jaula, queriam laçar e pegar Bingo, que não tinha para onde escapar. Seus olhos, então, cruzaram com os do gato, que estava no alto do muro. Os olhos dele pareciam chamar Bingo, convidando-o a pular. O gato era uma espécie de amigo e queria ajudá-lo, mas como ele, um cão de quintal, poderia pular? O gato lhe deu forças e, cercado pelos homens, Bingo viu que não tinha outra opção. Correu e saltou, mas bateu-se contra o muro, tentou mais uma vez e novamente não conseguiu. Bingo teve que livrar-se das pauladas, correu e “lutando pela vida, saltou como um gato” (BANDEIRA, 2002, p. 44). Diante da possibilidade de ser agredido, verbal ou fisicamente, Bingo percebe o perigo e tenta fugir das amarras de uma sociedade que pretende prendê-lo, discipliná-lo, torná-lo um corpo dócil.

Para os sujeitos homoafetivos, os amigos se tornam uma família. Eles acabam tendo a necessidade de romper com o meio familiar, o que faz com que eles invistam na constituição de amizades. Não é uma tarefa fácil substituir os laços “naturais” e familiares por outros que sejam escolhidos e construídos. Renuncia-se à vida familiar e essa renúncia forçada passa a fazer parte da subjetividade do sujeito. Conforme Didier Eribon (2008), a ruptura com a família, inicialmente, é compreendida e vivida como uma libertação, mas, com o passar do tempo, o distanciamento para muitos desses sujeitos vai se tornando difícil de enfrentar, devido, sobretudo, à solidão. Quando chega o momento de tentar reatar os laços

familiares, inicia-se uma longa tentativa de reconciliação, que poderá durar até mesmo a vida inteira.

Com as patinhas agarradas no muro, Bingo não tinha força para subir. Os olhos amarelos do gato lhe passavam força e a proximidade da liberdade. Bingo juntou todas as suas forças e soltou um forte “– *Miaaau!*”.

Lá embaixo, os homens viram, recortadas contra a lua cheia, as sombras de um gato e de um cachorro correndo sobre os telhados.

Ninguém mais pôde encontrar o Bingo. Nunca se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas. Dizem que, agora, Bingo sabe cocoricar, mugir, balir e até trinar. Outros acham que ele foi para uma terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente! (BANDEIRA, 2002, p. 47).

Na narrativa em questão não fica explícito qual foi o destino de Bingo, mas é certo que no lugar onde nasceu ele não ficou. Partir “para bem longe” é uma forma de fugir da injúria, podendo viver a sua identidade sem precisar dissimulá-la ou sofrer discriminação por ter coragem de assumi-la. Não se trata apenas de romper, ultrapassar um espaço geográfico, é uma forma de “redefinir” a sua identidade, a partir de uma transitoriedade por espaços diversos. Daí a constante peregrinação daqueles que ousam romper tais barreiras.

Muitos homoafetivos deixam as suas cidades em busca das cidades grandes que parecem mais acolhedoras. Elas representam o refúgio desses sujeitos, um lugar onde eles possam tentar viver a sua sexualidade. A migração traz consigo um efeito de liberdade. No século XIX, por exemplo, cidades como Nova Iorque, Paris e Berlim atraía “refugiados” de todo o país e até mesmo do exterior com a ideia de um “mundo gay”. Hoje a ideia de encontrar um lugar onde esses sujeitos possam viver a sua sexualidade ainda existe, pois persiste a migração dos homoafetivos para as cidades grandes: “Houve – e, com certeza, ainda há – uma fantasmagoria do “outro lugar” nos homossexuais, um “outro lugar” que ofereceria a possibilidade de realizar aspirações que tantas razões pareciam tornar impossíveis, impensáveis, em seu próprio país” (ERIBON, 2008, p. 33). Segundo Eribon (2008), a cidade grande tornou

possível o desenvolvimento dos modos de vida gay e ela também pode possibilitar a superação da solidão e permitir a proteção do anonimato.

Não é que não houvesse nos espaços de sociabilidade das grandes metrópoles – quase nunca exclusivamente gays – as batidas policiais, as averiguações e as prisões para pressionar essa “minoria”. Esses espaços eram compartilhados por homoafetivos e heterossexuais e esse contato com o exterior proporcionava um embate entre o segredo e a visibilidade, entre o medo e o temor. Eribon (2008) pontua que o “mundo gay” não se originou repentinamente com as revoltas de *Stonewall*. Estas só se tornaram possíveis porque essa denominada “subcultura” já existia, o que ocorre é uma maior visibilidade a partir de *Stonewall*.

O espaço da cidade grande não representa apenas a liberdade. Junto com ela, ele traz também aspectos negativos: a violência, as agressões, a hostilidade, os embates com a polícia – que também possui um poder disciplinador – e a transmissão de doenças, dentre outros. O discurso conservador dirá que a cidade é o local da perdição. Na cidade está a “cultura gay” e a vigilância social, a solidariedade e a abjeção. A “identidade homossexual” é possível, desde que seja “deixada em silêncio e excluída – pelo menos de modo fictício – a sexualidade” (ERIBON, 2008, p. 69). O homoafetivo aceito é aquele que disfarça e/ou esconde a sua sexualidade, o seu desejo e as suas práticas. A manifestação em público, feita abertamente, de sujeitos e práticas que não sejam heterossexuais, ainda incomoda e gera preconceito e discriminação.

Precisamos, enquanto educadores, repensar e tentar desconstruir os binarismos que sujeitam nossos alunos à submissão, à rejeição e à exclusão. Temos que refletir sobre os discursos que naturalizam a heterossexualidade e impedem que os sujeitos homoafetivos vivam sua identidade.

Mas a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas,

mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2011, p. 85 – grifos da autora).

As identidades são instáveis, fragmentadas e plurais, como pontuam alguns teóricos culturais utilizados por nós ao longo de nossa pesquisa, mesmo assim a sociedade insiste em reiterar e fixar certas identidades enquanto outras são negadas e recusadas. É comum a aceitação da transitoriedade de classe, por exemplo, mas o mesmo não acontece em se tratando das identidades de gênero e sexuais.

Todas essas questões envolvem um campo político, logo, relações de poder. Portanto, o currículo, o conhecimento, os métodos de avaliação, as teorias, a linguagem, os discursos – aquilo que ele diz e aquilo que ele silencia – tornam-se instrumentos que dividem, subordinam, desqualificam e legitimam determinados sujeitos.

São muitos os discursos sobre a sexualidade e eles não param de se modificar, por isso mesmo, as respostas, as resistências e as intervenções – sociais, culturais e políticas – também se renovam, mas do “outro lado” surgem as contestações e os rompimentos com a emergência de identidades oprimidas e marginalizadas, que insistem em se afirmarem social, política e abertamente. Com essas disputas, vemos o debate, o diálogo e o enfrentamento em diferentes frentes, incluindo-se aí o literário. Neste sentido, podemos interrogar, refletir, tomar posicionamento e agir, enquanto sociedade, professores, cidadãos e população, de modo geral, uma vez que

A identidade deve se construir passo a passo e permanece necessariamente conflituosa, seja qual for a opção escolhida: num caso, haverá conflito entre a submissão à ordem heterossexual e as pulsões interiores que orientam para relações com pessoas do mesmo sexo; no outro, haverá conflito entre a recusa a se submeter e as relações com a ordem heteronormativa lançadas permanentemente por todas as instâncias da sociedade, e que vão da violência ordinária secretada pelas situações mais banais da vida familiar ou escolar até a brutalidade traumatizante das injúrias e das agressões (ERIBON, 2008, p. 38).

Como professores e mediadores do processo de formação de leitores, podemos ajudar nossos alunos homoafetivos a viverem melhor a sua identidade, assim como é possível mostrar aos alunos heterossexuais que a sua identidade não é a única e não somente ela é correta. É válido ressaltar a necessidade de analisarmos os valores e os comportamentos que estamos defendendo, questionando e ensinando. É necessário percebermos quais os sujeitos que são representados nos currículos que orientam as nossas práticas, para que não sejamos perpetuadores de um processo que rejeita e exclui determinadas identidades culturais, marcadas, definidas e delimitadas a partir de suas diferenças, como ocorre na obra *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves, que passamos a analisar no próximo tópico.

### 3.2 O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA, DE RUBEM ALVES

Como já evidenciamos, a escola e o professor constituem-se como mediadores da criança e do adolescente com o conhecimento e com o mundo que o cercam. Por isso, devemos estar atentos para as noções, os conceitos, as ideias e os valores que pregamos e perpetuamos como corretos.

Conhecimento, poder e identidade social estão intimamente relacionados. Como não poderia ser diferente, em se tratando da educação, o currículo não fica aquém da produção do social. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2009), não apenas o currículo, mas o próprio *discurso* sobre o currículo está implicado nos processos que regulam e governam a conduta humana. Ele – o discurso – constitui um dos elementos que ligam o saber e o poder, de que fala Foucault. Ainda segundo Silva, retomando Foucault, as modernas formas de governo precisam conhecer a população a ser governada, para melhor controlá-la. As estratégias de controle não são apenas externas, pretende-se também o autogoverno dos indivíduos, tendo em vista a democracia. Têm-se as estratégias para se conhecer os indivíduos, mas eles também precisam conhecer a si mesmos para se autogovernarem.

A área do currículo representa uma das formas de conhecimento dos indivíduos, implicadas em estratégias de poder.

A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas. A Teoria do Currículo é uma espécie muito especial de tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo (como a Psicologia, por exemplo), mas com um conhecimento sobre os *nexos* entre conhecimento e indivíduo (SILVA, 2009, p. 192, grifos do autor).

Dessa maneira, a Teoria do Currículo, a partir do objetivo de produzir uma subjetividade determinada, tenta identificar quais conhecimentos, atitudes e valores são necessários e adequados para obter essa subjetividade. O currículo pretende produzir sujeitos particulares, a Teoria do Currículo, por sua vez, busca a melhor maneira de produzi-los (SILVA, 2009). Vemos que o que está em jogo é a produção de identidades legítimas e inteligíveis. A Teoria do Currículo, que deveria prestar-se a criticar os currículos existentes, zelar pela emancipação e libertação, está relacionada com as estratégias de poder que pretende regular e governar os sujeitos.

Não podemos negar o caráter histórico e político do currículo: variadas atividades podem ser feitas por meio dele, considerando-se a época e o contexto. Mas ele possui também um caráter social, haja vista que se produz conhecimento na relação entre as pessoas. Aqui, abrimos espaço para pontuar a ressalva que faz Silva (2009, p. 194), ao afirmar que “é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas””. Ora, o currículo não deve ser visto apenas como ações – aquilo que fazemos com os materiais recebidos –, mas há de se considerar também os seus efeitos – aquilo que ele nos faz. Esses dois sentidos estão permeados de relações de poder. Mesmo considerando essas relações, se agimos sobre o currículo, podemos desviar, subverter e contestar esses materiais, porém, como já dissemos, não apenas produzimos o currículo, também somos produzidos de formas específicas por relações de poder. O currículo constitui sujeitos particulares e demarca o seu posicionamento nas divisões sociais.

O que vem descrito no currículo, de forma explícita ou implícita, expressa, de modo particular, noções sobre conhecimento, sobre a organização da sociedade e seus diferentes grupos. As narrativas ali contidas

dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas (SILVA, 2009, p. 195).

A partir dessa citação, podemos perceber como as narrativas do currículo fixam noções específicas sobre classe, etnia, gênero e sexualidade e como seus discursos podem autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir. Logo, o currículo é, de certa maneira, o responsável por quem nos transformamos. Se, por um lado, para governar, dispor de poder, é preciso conhecer, por outro lado, o saber não está livre dos efeitos do poder. O currículo, como conjunto de saberes, está ligado ao poder. Este é que seleciona, inclui, exclui, produz e reforça os conhecimentos, os grupos sociais e os modelos válidos.

O que pode, então, a escola e o professor fazerem diante dessas relações de poder e divisão, que supervalorizam algumas identidades e conhecimentos e subjuga os “outros”?

Dentre as identidades que vivem subjugadas pelas relações de poder estão a sexual e a de gênero. Segundo Foucault, é comum dizer que a época clássica submeteu o sexo das crianças à ocultação. O autor ressalta que se continuou a falar do sexo, porém de outros modos, por outras pessoas, com outros pontos de vistas, com a intenção de se obter outros efeitos. Por isso, devemos estar atentos ao não dito, à forma como eram divididos os que estavam autorizados a dizer e os que não podiam falar e o que podiam falar, que grau de discricção era exigido de uns e de outros. Os muitos silêncios permeavam e apoiavam os discursos.

Para Foucault, os colégios do século XVIII, por meio de seus dispositivos arquitetônicos, os regulamentos das disciplinas e a organização interior, falavam de sexo continuamente.

Os organizadores levaram-no (o sexo) em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p. 34).

O discurso institucional constatava a sexualidade, precoce, ativa e permanente. A sexualidade do colegial, ao longo do século XVIII, torna-se um problema público: médicos aconselham diretores e professores das instituições, assim como as famílias; os pedagogos realizam projetos e os professores se dirigem aos seus alunos com recomendações e para os mesmos escrevem livros contendo conselhos médicos e exemplos que edificam.

Por tudo isso, Foucault nos diz que a instituição pedagógica não impôs um silêncio ao sexo das crianças e dos adolescentes. Desde o século XVIII, os seus discursos tratam desse tema. Nesse mesmo século e no seguinte, entram em cena outros focos que também produzirão os discursos sobre o sexo: a medicina, a psiquiatria e a justiça penal. A partir daí, ao longo dos tempos, os controles sociais filtram a sexualidade da sociedade: casais, pais, filhos, crianças e adolescentes, protegendo, separando e prevenindo, “solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas” (FOUCAULT, 1988, p. 37).

Os diferentes discursos eram produzidos onde residia o poder e eram um meio para o seu exercício. Em toda parte, incita-se o falar sobre o sexo, mas também se cria os dispositivos para que se ouça e se registre, para que se observe, interrogue e formule. Ele ganha existência discursiva. Discursos proferidos por diferentes instituições ganham forma, segundo Foucault, na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral e na crítica política. Os três

últimos séculos caracterizam-se pela variedade de meios criados para que dele se pudesse falar, para que ele falasse, para que se pudesse escutar, registrar e redistribuir aquilo que se dizia sobre o sexo.

Havia, até o final do século XVIII, três códigos explícitos que regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Eles determinavam o lícito e o ilícito. Ambos estavam voltados para as relações matrimoniais, que eram permeadas de regras e de recomendações, portanto, ir contra as leis do casamento ou ater-se a prazeres estranhos era motivo de condenação. Os tribunais condenavam a homoafetividade, a infidelidade, o casamento sem a permissão dos pais e a bestialidade. A lei civil e a ordem religiosa cuidavam dos “contra-a-natureza” e “contra-a-lei”, de modo que não se podia infringir a ordem das coisas e dos seres.

Considerando essa “aliança legítima”, os discursos dos séculos XVIII e XIX provocaram duas modificações. A primeira diz respeito à monogamia heterossexual. Não se fala dela mais com tanta frequência, embora continue sendo a regra interna das práticas e dos prazeres. O casal legítimo passa a ter direito à discricção. A segunda modificação é que se passa a interrogar a sexualidade das crianças, dos loucos e dos criminosos; “é o prazer dos que não amam o outro sexo, os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas” (FOUCAULT, 1988, p. 46). Essas sexualidades não serão menos condenadas. A lei da aliança e a ordem dos desejos serviram, no Ocidente, como sistemas de regras que regeram o sexo. Não se podia infringir a legislação e a moral do casamento nem causar danos à regularidade do funcionamento natural, sob pena de sanção.

Mas eis que começa a surgir uma “gentalha diferente”, apesar de possuírem parentescos com os antigos libertinos.

Do final do século XVIII até o nosso, eles correm através dos interstícios da sociedade perseguidos pelas leis, mas nem sempre, encerrados freqüentemente nas prisões, talvez doentes, mas vítimas escandalosas e perigosas presas de um estranho mal que traz também o nome de “vício” e, às vezes de “delito”. Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos

suas infâmias e aos juízes suas doenças. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinqüentes e se aparenta com os loucos. No decorrer do século eles carregavam sucessivamente o estigma da “loucura moral”, da “neurose genital”, da “aberração do sentido genésico”, da “degenerescência” ou do “desequilíbrio psíquico” (FOUCAULT, 1988, p. 47).

Essas sexualidades periféricas serão alvo de diversas instâncias de controle e de diferentes mecanismos de vigilância. Hoje, essas identidades ainda são marcadas pelo crivo da inferioridade e de diversos lugares ressoam as vozes que querem marcá-las como imorais e ilícitas.

Mesmo com as falas que, dia após dia, enfatizam a pluralidade, a nossa sociedade ainda não se desvencilhou de certos discursos tidos como naturais, dentre eles o da heteronormatividade compulsória. Graças a ela, a identidade homoafetiva ainda não pode ser vivida sem receios.

Como já pontuamos, acreditamos na literatura como uma possibilidade de encontro com outras identidades, como um caminho capaz de romper com estereótipos e proporcionar o respeito àqueles que possuem hábitos, práticas e desejos diferentes.

A obra que passaremos a analisar – e que se constitui como uma sugestão de narrativa a ser incluída no currículo escolar – pode proporcionar ao leitor um encontro com a diversidade.

A narrativa *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves, inicia-se com uma estrutura arquetípica dos contos de fadas tradicionais: “Era uma vez um gatinho” (ALVES, 2009, p. 05). Essa introdução apresenta a personagem principal da narrativa: um gato. Trata-se de uma fábula, com espaço e tempo indeterminados, em que o hábito alimentar é responsável por marcar o binarismo normal x anormal, para se referir à diferença que é constitutiva da identidade de Gulliver. Diferença que, aos poucos, vai revelando ao leitor que a identidade daquele gato destoa daquela idealizada pelos pais. Em páginas posteriores, essa diferença é apresentada ao leitor como parte da identidade homoafetiva de Gulliver<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A antítese normal x anormal que vai se construindo no decorrer da narrativa resulta na oposição entre heterossexualidade x homoafetividade ao final da narrativa.

Logo no início da história, temos a caracterização da espécie animal gato e percebemos a identidade sendo marcada através de determinadas representações sociais:

Gatos são animais nobres.

Felinos.

Primos dos tigres, dos leões, das onças.

Velozes, silenciosos, macios, elegantes.

Símbolo da magia – toda bruxa tem um gato, preferivelmente negro.

Símbolo daquilo que fascina e atrai. Um homem bonito, amado pelas mulheres, é um “gato”. Uma mulher bonita, amada pelos homens, é uma “gata”.

Os gatos, como todos os felinos, são caçadores (ALVES, 2009, p. 05).

O nosso personagem principal pertence a uma família nobre, temida, e deveria ser um selvagem, considerando o grupo dos felinos ao qual ele pertence, mas ao contrário do que se espera, ele é meigo, é diferente daquilo que é apresentado como característica identitária de seu grupo familiar. Há, aqui, uma oposição de identidades: gato x outro e a construção da alteridade: eu x outro. Essa classificação mostra “como as relações sociais são organizadas e divididas” (WOODWARD, 2000, p. 14), pois o sistema classificatório “aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles” (WOODWARD, 2000, p. 40).

Segundo Kathryn Woodward (2000), as identidades ganham sentido por meio da linguagem e também pelos sistemas simbólicos que as representam. A representação, simbolicamente, classifica o mundo, as pessoas e as relações. Para a autora, a construção da identidade “é *tanto* simbólica *quanto* social” (2000, p. 10). Ambos os processos – o social e o simbólico – são necessários para a construção das identidades. Por meio deles, define-se quem é excluído e quem é incluído. Um grupo é socialmente excluído quando é marcado, simbolicamente, como inimigo ou

como um tabu, isso implica perdas materiais e sociais, podendo gerar a violência física e/ou verbal, além dos efeitos emocionais ou sentimentais.

A identidade homoafetiva, por exemplo, é excluída, considerada menor em relação à heterossexual. Os homoafetivos nem sempre usufruem os mesmos direitos que os heterossexuais, muitas vezes não podem ocupar os mesmos espaços e os mesmos cargos profissionais.

Percebemos que a identidade do que é ser gato é construída apenas com atributos positivos e superiores. O gato possui grau de parentesco com animais temidos pelos demais – os tigres, os leões e as onças –, que têm autoridade sobre aqueles considerados inferiores e, culturalmente, a nossa sociedade o utiliza para elogiar o homem e a mulher. Neste último aspecto, vale ressaltarmos que o homem chamado de gato é aquele bonito, “amado pelas mulheres” e a mulher denominada de gata é aquela que, além de bonita, é “amada pelos homens”. Em ambos os casos, o amor e a atração sexual se dá pelo oposto, em uma relação heterossexual, não se evidenciando a possibilidade de o homem e a mulher serem “gatos” em uma relação homoafetiva.

Na citação anterior, vemos que é “natural” que os gatos sejam caçadores. É da natureza do grupo, de sua raça possuir essa identidade. Esta é marcada como natural, como se não estivesse sempre em processo de construção, em devir. A identidade é vista em uma perspectiva essencialista, fixa e imutável, biologicamente determinada. Woodward (2000) assevera que há duas versões do essencialismo identitário. A primeira é aquela em que a identidade é mostrada como produto da história, ela é fundamentada na “verdade” da tradição. A segunda é aquela que apresenta a identidade como “natural” e fixa e tem a “verdade” enraizada na biologia. A identidade sexual, por exemplo, parece reivindicar uma base biológica para se afirmar. Não se considera a fluidez das identidades e o fato de que elas não estão presas às diferenças imutáveis que valem em todos os contextos e épocas.

Na narrativa, o hábito alimentar assinala a identidade de um grupo e serve como marcação da diferença:

Gatos caçam peixes, ratos e pássaros.

Um peixinho bobo, na superfície do tanque,  
 um passarinho distraído, comendo quirera,  
 um ratinho molenga, passeando pela casa,  
 e era uma vez um peixinho, um passarinho e um ratinho... Viraram  
 comida de um gato.

Assim são os gatos, caçadores carnívoros<sup>10</sup> (ALVES, 2009, p. 5).

Percebemos, pela citação, as microrrelações de poder existentes em uma comunidade. É um poder que se instaura de cima para baixo. Um grupo tem o domínio sobre os outros, tornando-os submissos e sem o direito de se manifestarem. Esses outros são sempre colocados em uma posição de inferioridade. Os adjetivos utilizados para qualificar as outras espécies indicam um grau menor de importância e, de certa forma, submissão. Certas identidades sucumbem diante daquelas consideradas superiores e dominadoras.

As identidades diferentes, que não correspondem ao modelo, que fogem às expectativas e às normas sociais, como pontua Woodward (2000), são vistas como “estranhas” ou “desviantes”.

Eles – os gatos – desprezam os coelhos – animais do mesmo tamanho, só que nem são caçadores nem carnívoros. Coelhos comem cenouras. Os gatos odeiam cenouras. Para os gatos, quem come cenoura é ruim da cabeça. Os coelhos devem ser doidos... (ALVES, 2009, p. 05).

Ou seja, os coelhos – os diferentes – precisam ser tratados, curados, é o discurso médico do século XVIII, de que nos fala Foucault. Ser diferente, ter gostos diferentes é sinal de loucura, de anormalidade, não se encaixar em modelos

---

<sup>10</sup> Os verbos “caçar” e “comer” merecem, aqui, um parêntese, tendo em vista o caráter metafórico do texto. Esses verbos remetem à cadeia alimentar, ao hábito de comer o outro, movimento antropofágico entre os animais carnívoros que caçam para sobreviver, em que estão em jogo a força e o instinto animal. Elementos que são, inclusive, metafóricos entre os humanos, uma vez que esses verbos, antropologicamente, remetem ao hábito alimentar – podem também denotar a virilidade masculina – e ao mesmo tempo às práticas sexuais. *Caçar*, no meio GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), é uma gíria para quem está a procura do outro, de um parceiro, seja para namorar ou, simplesmente, satisfazer o desejo sexual.

padronizados é ser alvo de atenção e cuidados. Vemos que há a representação positiva de uma identidade – ser gato – e uma representação negativa de outra identidade – ser coelho:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (...). Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Alguns grupos têm direito à fala e se autorrepresentam, outros são apenas representados, são objetos do discurso alheio e têm as suas identidades construídas nos discursos daqueles que podem dizê-lo.

As representações heterossexuais e a violência que produzem subjagam a subjetividade homoafetiva. Os termos, as expressões e as piadas não representam apenas uma injúria, trata-se da construção de uma imagem social, delimitada pela sexualidade e pela estigmatização da homoafetividade.

A identidade, que é marcada pela diferença – algumas diferenças, geralmente, são consideradas mais importantes que outras, principalmente em alguns contextos e lugares –, é também relacional. Para existir, uma identidade depende de algo fora dela, de outra identidade, aquela que ela não é, mas que oferece as condições para a sua existência. Logo, a diferença é marcada pela exclusão. Se for gato, não pode ser coelho, prevalecendo sempre a relação de antítese. O hábito alimentar, o parentesco com outros animais, o fato de ser caçador e carnívoro, simbolicamente, relaciona a identidade do ser gato com as outras identidades. Para que a identidade heterossexual exista e os membros do grupo se reconheçam como tal, é necessário que a identidade homoafetiva esteja ali.

As oposições binárias, conforme Woodward (2000), são a maneira mais extrema de marcar a diferença e são essenciais para que se compreenda o processo de construção cultural das identidades. Seus termos costumam expressar oposições cristalizadas, estando um dos termos sempre em relação de superioridade; essas oposições são ligadas às relações de poder.

Ao contrário dos outros gatos, Gulliver não gostava de caçar, nem comer peixes, ratos e pássaros. Ele era diferente. Gulliver contraria, portanto, as expectativas de seus pais, que lhe deram esse nome – “o nome de um gigante” (ALVES, 2009, p. 06) – por acreditarem que o filho seria um “gato enorme, forte, valente, caçador” (ALVES, 2009, p. 06), o que seria “normal” para a espécie dele. Por meio desse nome – a linguagem nomeia e classifica – percebemos a idealização dos pais em relação à identidade do filho. Gulliver contraria o “normal”, o preestabelecido, sendo considerado pela sociedade e por seus pares um corpo que não pesa, não tem valor, pois transgride a norma, incomoda. Há uma desconstrução da identidade idealizada por seus pais e pela sua comunidade em relação ao que é ser gato, uma vez que Gulliver não atende aquilo que se espera de sua espécie: “Seus pais lhe traziam deliciosos ratinhos recém-nascidos, pardais saborosos, peixes cheirosos: tudo em vão. Ele quase vomitava” (ALVES, 2009, p. 06). De uma maneira ou de outra, há a tentativa e a insistência das instituições em modificar e moldar as identidades daqueles que fogem ao padrão instituído socialmente.

O comportamento estranho dos sujeitos está sempre sob o alvo dos olhares que o descobrem, o percebem, o investigam, fazendo com que ele seja confessado e disciplinado. Conforme Foucault, a partir do século XVIII, os discursos sobre o sexo se aceleraram no campo de exercício do poder. Há uma incitação a falar do sexo cada vez mais. Com a evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão, após o Concílio de Trento, o sexo

não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações: uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com demasiada lentidão, uma cumplicidade mal afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito (...) o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego (FOUCAULT, 1988, p. 25-26).

Todos os comportamentos e atitudes “estranhas” devem ser considerados. Os pais de Gulliver, então, resolvem levá-lo ao médico. A diferença é vista como uma patologia. A confissão também era necessária para as intervenções médicas, para a

elaboração do diagnóstico eficaz na busca pela cura. Os médicos não possuíam uma explicação para a falta de apetite do gatinho, pediam exames, mas descobriam que nada havia de errado com o corpo de Gulliver.

Os pais dele nem imaginavam que ele comia escondido a “comida proibida”, pois ele comia cenoura, como os coelhos. O que é proibido só pode ser feito às escondidas, por isso Gulliver não contava a ninguém o que comia. A proibição também serve para distinguir as identidades que são inclusas em um sistema ou grupo daquelas que são excluídas. Se alguém descobrisse do que Gulliver se alimentava “Todos ririam dele, um gato que tem o gosto dos coelhos...” (ALVES, 2009, p. 08). Ele não poderia assumir a sua identidade, caso contrário, seria ridicularizado.

Por conta desse seu gosto diferente, Gulliver estava sempre sozinho, não saía com os outros gatos, pois os outros saíam para caçar e comer ratos e Gulliver, quando tentava fazer o mesmo, acabava vomitando. Ele tenta dissimular a sua identidade. O diferente, por medo da repressão, da violência e da rejeição, até tenta seguir o modelo padrão, ajustar-se às regras culturais e sociais. Gulliver “Preferia a solidão. Ninguém o entenderia” (ALVES, 2009, p. 08). Ele não tinha amigos porque era diferente e não ter amigos fazia parte de sua identidade estigmatizada social e culturalmente pelo outro.

O medo da não aceitação, da gozação, da injúria e da agressão constrói a identidade e a personalidade daqueles que são considerados diferentes. Gulliver não vivia sozinho porque gostava, mas porque precisava. A identidade que o moldava era determinada pela posição que ele ocupava. O medo de ser descoberto fazia com que Gulliver se mantivesse afastado dos outros gatos.

Como pontua Eribon (2008), as subjetividades “homossexuais” também são construídas a partir da procura dos meios de fuga da injúria e da violência, por isso eles desenvolvem diferentes tipos de comportamentos para serem utilizados de acordo com as pessoas com quem convivem e os ambientes que frequentam.

A mãe gato, preocupada com o filho, afirma que tem “medo de que [ele] esteja fazendo alguma coisa errada” (ALVES, 2009, p. 08). A família também é uma instituição vigilante, que pretende disciplinarizar os corpos, os hábitos e os desejos,

por isso a mãe sugere que o pai siga Gulliver e assim ele faz. Não ser igual aos de sua espécie, faz com que a mãe de Gulliver o imagine fazendo “coisa errada”. O que é considerado “correto” é aquilo que seu grupo tem o hábito de fazer, comer e realizar.

Gulliver, chegando ao sítio de seu Joaquim, onde havia *canteiros* com diversos tipos de hortaliças, dentre os quais *canteiros* de cenoura, se certifica de que está sozinho, olha para um lado e para o outro e começa a “fazer a coisa proibida, horrível, desprezível para um gato. Começou a comer cenouras” (ALVES, 2009, p. 08). O gato se certifica de que ninguém estava vendo seu ato “pecaminoso” e só aí assume sua identidade. Ali, no meio das hortaliças, Gulliver pode ser ele mesmo, sem fingimentos, pois o “armário” também é “um espaço de liberdade e um meio – o único – de resistir e de não se submeter às injunções normativas” (ERIBON, 2008, p. 67).

Esses *canteiros* não deixam de, metaforicamente, representar as diversas possibilidades de relações afetivas e sexuais. Não há uma única maneira de se viver – afetiva e sexualmente –, embora a heteronormatividade compulsória assim faça parecer. São diversas as identidades e muitas ainda têm que viver à margem, na fronteira do lícito e do ilícito, ou se manifestarem somente à noite, quando os sujeitos de “moral e bons costumes” estão em casa dormindo.

Esse acontecimento presenciado pelo pai provoca nele uma grande decepção, pois o pai desejava um filho que se parecesse com um tigre. Ao voltar para casa, o pai e a sua mulher, a mãe gata, “choraram amargamente” (ALVES, 2009, p. 08). Por não materializar a norma, Gulliver é motivo de tristeza para os pais. Muitos sujeitos, quando resolvem assumir a sua identidade homoafetiva, são vistos como motivo de sofrimento e vergonha para a família, às vezes são expulsos de casa e rejeitados pelos familiares.

A situação se complicou quando um colega de escola também viu Gulliver comendo cenoura. “Gulliver tornou-se objeto de zombaria” (ALVES, 2009, p. 10) quando foi descoberto pelos amigos, que começaram a chamá-lo de coelho. O ato de linguagem nomeia a diferença de Gulliver. A linguagem é atravessada, constantemente, pelas relações sociais, por meio dela e através dela ocorre a

“dominação simbólica” (ERIBON, 2008, p. 95), ou seja, a definição das percepções que se têm do mundo e das representações que são socialmente legítimas.

A injúria e o insulto fazem o outro, o diferente, o homoafetivo ser apontado e ridicularizado, pois a linguagem o nomeia como estranho, como objeto e como abjeto, a partir do olhar do outro.

Descubro que sou alguém de quem se pode dizer isto ou aquilo, alguém que é objeto dos olhares, dos discursos e que é estigmatizado por esses olhares e esses discursos. A “nomeação” produz uma conscientização de si mesmo como um “outro” que os outros transformam em “objeto” (ERIBON, 2008, p. 28).

A injúria produz o efeito da vergonha, do menosprezo e da solidão. Ela institui e perpetua o corte entre os “normais” e os “estigmatizados” e esse corte se enraíza nos sujeitos. A agressão verbal representa uma ameaça constante à vida social daqueles que não têm a sua identidade aceita: “Para o homossexual “descoberto”, a injúria não seria mais apenas um horizonte, uma potencialidade cuja ameaça está sempre presente no espírito; ela seria um inferno no cotidiano” (ERIBON, 2008, p. 67). O homoafetivo vive em um mundo de injúrias. Ela preexiste àquele que a profere e àquele que a recebe.

Por ser a linguagem histórica, política e social, é necessária uma análise das estruturas antropológicas que constituem a nossa sociedade para que seja possível compreender como a injúria constitui a identidade homoafetiva e de que forma pode ser combatida. Não teríamos resolvido o problema do preconceito e da discriminação, tendo em vista que, como pontua Eribon (2008, p. 101), a injúria representa apenas a ponta, o “traço verbal limite da violência simbólica” que designa a sexualidade segundo hierarquizações e exclusões que sempre colocam a homoafetividade em um grau de inferioridade. Aqueles que não possuem os mesmos hábitos não são aceitos e ficam à margem.

A injúria acaba por determinar a relação daquele que a recebe com o mundo, produzindo no sujeito um sentimento de insegurança, de angústia – e nas crianças e adolescentes produz até o pânico. Vive-se a angústia constante de serem

descobertos, por isso alguns sujeitos tentam viver na norma para fugir do controle e da vigilância.

As instituições sociais têm contribuído para que a dissimulação da identidade homoafetiva não tenha fim, uma vez que aprovam tal prática, contribuindo para perpetuá-la, ao invés de se posicionarem contra a ordem social que determina a heterossexualidade compulsória e estigmatiza outras identidades.

Os pais de Gulliver, sofrendo junto com o filho, aprenderam com livros de psicologia, que o medo do sofrimento constitui-se como uma ferramenta para que os bichos mudem seus hábitos: “Até bichos ferozes como leões e ursos, por medo, aprenderam a dançar nos circos” (ALVES, 2009, p. 10). Eles esperam que, com o sofrimento, Gulliver mude os seus hábitos, discipline seu corpo, seus desejos e suas práticas. Gulliver não é aceito pelo sistema, pela instituição familiar e pelos amigos justamente porque é diferente. Então, os pais dele mandaram-no conversar com o gato-padre, D. João Severo – o nome do padre já sugere severidade, nomeia a sua identidade e função.

Segundo Foucault (1988), a nossa civilização é a única a praticar uma *scientia sexualis*. A sociedade desenvolveu procedimentos que se ordenam em uma forma de poder-saber para se dizer a verdade do sexo. A confissão é um dispositivo da ciência do sexo e, desde a Idade Média, constitui-se como um dos rituais mais importantes como produção de verdade nas sociedades ocidentais, tais como:

a regulamentação do sacramento da penitência pelo Concílio de Latrão em 1215; o desenvolvimento das técnicas de confissão que vêm em seguida; o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios; o desenvolvimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamentos de Deus); e o desenvolvimento dos métodos de interrogatório e de inquérito; a importância cada vez maior ganha pela administração real na inculpação das infrações – e isso às expensas dos processos de transação privada – a instauração dos tribunais de Inquisição, tudo isso contribui para dar à confissão um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos (FOUCAULT, 1988, p. 67).

Somos uma sociedade que confessa. A confissão, pouco a pouco, desde o século XVI, deixou de ser um ritual exclusivo da prática da penitência. Todas as

instâncias e relações passam a utilizar-se da confissão (ajustou-se a técnica da confissão ao discurso científico): a justiça, a medicina, a pedagogia, as relações familiares e amorosas, no cotidiano ou nas situações solenes. Entre delinquentes e peritos, doentes e médicos, alunos e pedagogos, crianças e pais. Os crimes, os pecados, os desejos, os pensamentos, os sonhos, tudo deve ser confessado, em particular ou em público, aos pais, aos educadores, aos médicos, a quem se ama ou a si mesmo, o prazer e/ou a dor, que não se pode confiar ao outro. “Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo” (FOUCAULT, 1988, p. 68), sendo aquele que a escuta dono não somente do perdão ou da condenação, mas também o dono da verdade. Portanto, além de exigir a confissão e decidir o que fazer após a mesma ser feita, o ouvinte deve elaborar um discurso de verdade sobre o que ouviu.

Por ser imposta por diferentes pontos, a confissão incorporou-se a nós, e o sujeito já não a percebe como estratégia de um poder que constrange. A verdade não é livre por natureza, a sua produção está ligada às relações de poder. A identidade do indivíduo foi ora autenticada pela relação que se estabelecia com o outro – a família, por exemplo – ora pelo discurso de verdade que o indivíduo era capaz de dizer sobre si mesmo. O sexo ainda é tema privilegiado na confissão, por meio dela, verdade e sexo ligam-se.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. Captação e sedução; confronto e reforço recíprocos: pais e filhos, adulto e adolescente, educador e alunos, médico e doente, e o psiquiatra com sua histérica e seus perversos, não cessaram de desempenhar esse papel desde o século XIX (FOUCAULT, 1988, p. 52-53).

Dessa maneira, a relação entre o poder, o saber e o prazer estão intimamente relacionados na narrativa. Por exemplo, o poder representado pelas instituições familiar, religiosa e médica, pelos colegas da escola; um saber que se dá quando os pais de Gulliver e os colegas da escola descobrem o seu gosto por cenouras e quando ele tem que confessar ao médico, ao padre e ao psicanalista o seu hábito alimentar diferente; e um prazer por parte de Gulliver, quando tenta escapar da vigilância ou quando pode assumir a sua identidade.

O discurso religioso funciona como repressão à atitude de Gulliver. Ele tem que confessar ao padre os seus pecados. O sujeito deve confessar as atitudes contrárias à lei e transformar todo o seu desejo em discurso. Um dos efeitos que pretendia a pastoral cristã era a “reconversão espiritual”, o retorno a Deus, “efeito físico de dores bem-aventuradas por sentir no seu corpo as ferroadas da tentação e o amor que lhe resiste” (FOUCAULT, 1988, p. 29).

O gato-padre, com um pelo lustroso e pretíssimo, com olhos verdes e longo rabo encurvado – a descrição do padre exala poder e autoridade – abriu um livro sagrado e

disse que Deus, o Gato Supremo, determinara que rato, passarinho e peixe são os manjares dos deuses. Assim, por determinação do Deus-Gato, gatos têm de comer ratos, passarinhos e peixes. Comer cenouras é pecado mortal. É contra a natureza. Aí lhe falou sobre o inferno, um lugar terrível para onde vão todos os gatos que comem cenouras (ALVES, 2009, p. 10).

O gato-padre disse que o inferno seria o destino de Gulliver se ele não parasse de comer cenouras e como penitência ordenou que ele comesse dois ratos. Gulliver tentou, pois era obediente, mas acabou vomitando. Observamos a penitência que é dada a ele, para fazer aquilo que era considerado “correto” e desistir de realizar os seus desejos. O discurso religioso inculca nos sujeitos que a homoafetividade é pecado, que a “multiplicação” – ordenada por Deus – é ameaçada pelas práticas não heterossexuais.

Deve-se se dizer a si mesmo e a outrem sobre os prazeres, sensações e pensamentos que envolvam o sexo. Colocar o sexo em discurso não é

simplesmente condená-lo ou tolerá-lo, mas inseri-lo em “sistemas de utilidade”, regulando-o para o bem de todos, fazendo com que ele funcione “segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1988, p. 31). O discurso estabelecido diz que o que Gulliver faz é pecado e o que é certo é que ele tenha outra postura. O natural, “correto” é que ele coma rato, passarinho e peixe. Não mudar a sua postura e seus hábitos poderiam fazer de Gulliver um merecedor do inferno.

Na narrativa estiveram presentes o dispositivo da vigilância (instituição familiar), a técnica da confissão (feita ao médico, ao padre e ao psicanalista), a imposição de discursos e a correção (realizados pelo padre).

Como diz Foucault (1988), o ritual da confissão envolve um discurso em que o sujeito que confessa corresponde ao sujeito do enunciado, desencadeando-se em uma relação de poder, uma vez que, para se confessar, exige-se a presença – mesmo virtual – de um parceiro, que é mais que interlocutor. Este se constitui como a instância que solicita, impõe e avalia a confissão, intervindo com o julgamento, a punição, o perdão, o consolo e/ou a reconciliação. Trata-se de um ritual que inocenta, purifica, livra de faltas, liberta e salva o confessor.

Ressaltamos que, nesse ritual, a dominação não está em quem fala, mas com aquele que escuta e cala; não está com quem sabe e responde, mas com quem interroga, assim como a verdade produzirá efeito não naquele que ouve o discurso, mas naquele de quem ele é extorquido. Dessa forma, Gulliver, em suas relações de confissão ao médico, ao padre e ao psicanalista, é sempre o dominado, aquele que fala, que sabe e responde sobre o seu delito.

Os pais de Gulliver não desistiram de encontrar a cura para o problema, e o levaram ao psicanalista, Dr. Gatan. Após vários anos de análise, Dr. Gatan deu uma explicação que nem ele nem seus pais puderam compreender, o que não resolveu o problema, pois Gulliver continuou do mesmo jeito.

Na escola, um professor que percebeu o sofrimento de Gulliver, “sempre sozinho, sem amigos, objeto da zombaria dos colegas” (ALVES, 2009, p. 12) – o diferente vive sobre o crivo do sentimento de culpa e de inferioridade, que é inscrito em sua consciência individual – estabelece um diálogo com ele. O professor utiliza-se da genética para explicar a Gulliver sobre as diferenças e como o destino dos

seres já está determinado pelo DNA. A cor dos olhos, do pelo, se seria gato ou gata e que ninguém é capaz de desfazer o que a natureza fez.

– Por vezes, o disquete DNA não funciona da forma esperada. E, quando o bichinho nasce, nasce um pouquinho diferente. Alguns, chamados daltônicos, não vêem as cores do jeito como a maioria vê. Outros, chamados canhotos, funcionam melhor com a mão esquerda que com a direita. Eles têm de tocar violão ao contrário – e deu uma risada. – Parece que esse é o caso com aqueles que têm uma dieta de amor diferente daquela reconhecida como padrão. O padrão é gato comer rato. Mas você gosta é de cenoura (ALVES, 2009, p. 14).

Existem muitas diferenças entre as pessoas, algumas são mais toleradas – talvez porque são mais facilmente dissimuladas –, enquanto outras são, constantemente, alvo de apontamentos e rejeições. Gulliver rompeu com um padrão já estabelecido. Seu hábito alimentar não corresponde ao mesmo dos outros membros de seu grupo. O discurso do professor contrapõe-se com os discursos médico e religioso. Ele mostra que a diferença é possível.

– Os chamados heterossexuais amam o diferente: o corpo dos homens se comove ao ver um corpo de mulher; o corpo das mulheres se comove ao ver o corpo de um homem. Mas o corpo dos homossexuais, quem sabe se por obra do DNA, se comove ao ver um corpo igual ao seu (ALVES, 2009, p. 16).

O professor explicita que o desejo pode ser pelo oposto ou pelo igual. Existem ambas as formas de desejo e elas são válidas. É um discurso proporcionado no ambiente escolar. Quantas diferenças – de etnia, de gênero, de sexo e de cultura – existem em nossas salas de aula e há muito para dialogar, romper e avançar sobre elas.

Gulliver ficou muito feliz por perceber que o seu professor o compreendia e não pretendia “consertá-lo” ou torná-lo igual aos outros: ““Meu Deus!” – ele gritou em silêncio. “Eu tenho um amigo! Eu tenho um amigo!”” (ALVES, 2009, p. 18). A única vontade de Gulliver era não precisar ter vergonha. Não queria ser igual aos outros,

queria ser o que era: “um gato que gostava de cenouras!”, queria que a sua identidade fosse aceita e respeitada, como muitos alunos – sujeitos – desejam.

Como podemos perceber, os discursos religiosos e médicos oferecem a Gulliver possibilidades de cura, de salvação, como se a homoafetividade fosse uma patologia e um pecado que conduz o indivíduo ao inferno, pretendendo moldar a sua identidade e a sua subjetividade segundo o padrão considerado legítimo.

Nesse caso, o discurso pedagógico representa a possibilidade de compreensão. O ambiente escolar pode propiciar o diálogo das diferenças, podendo o professor ser o mediador nesse processo que pretende romper com o preconceito e a indiferença em relação ao outro.

As convenções sociais determinam aquilo que é permitido e o que não é, a quem é permitido e em que contexto o é. O dominante impõe a maneira como deseja ser percebido e o dominado, o menor, o diferente, é definido e representado pela linguagem do outro e não consegue fazer sobressair a percepção que tem de si mesmo, de seu mundo, de sua cultura, de sua identidade.

Só os períodos de crise social, cultural, ou pelo menos a irrupção de mobilizações políticas ou culturais, podem permitir um questionamento dessa ordem simbólica das representações e da linguagem cuja força principal é apresentar-se como se resultasse das evidências de uma ordem natural, imutável, e sobre a qual não se interroga ou sobre a qual falsamente se interroga para melhor reafirmá-la em seu arbitrário, apresentando-a como se tivesse sempre existido (ERIBON, 2008, p. 95-96).

Dentre os meios de representação está o currículo. Por isso, desde o início desse tópico, optamos em levantar algumas questões sobre ele, que torna alguns grupos sujeitos de representação e outros objetos dela. O currículo pode ser “um território contestado” (SILVA, 2009) na medida em que seja capaz de desconstruir – e reconstruir – as representações de gênero, sexo, etnia e classe, dentre outras.

Justamente por isso,

É absolutamente necessário, vital, para os *gays* e as lésbicas poder dar sua(s) própria(s) imagem(ns) de si mesmos, a fim de escapar às imagens durante tanto tempo produzidas sobre eles, e oferecer, assim, modelos positivos (ou neutros ou, ao menos, mais conformes com a realidade) àqueles/àquelas que só têm sob os olhos imagens tão fortemente negativas. Trata-se de produzir, si mesmo, suas próprias representações, e, por esse gesto, de se produzir como sujeito(s) do discurso ao recusar ser apenas os objetos do discurso do Outro (ERIBON, 2008, p. 96-97).

A escola e o professor podem desempenhar um papel mais ativo e reflexivo em relação ao currículo e às relações de poder que ele estabelece. A narrativa infantil que analisamos pode contribuir para instaurar, nas salas de aula, o discurso, o conhecimento e o reconhecimento da diferença e da diversidade sexual. É uma forma de dar voz a outras identidades. Então, por que não dar lugar ao livro *O gato que gostava de cenoura* em nossas bibliotecas? Por que não possibilitar aos nossos alunos e alunas o processo efetivo de humanização por meio da literatura? Por que não trabalhar com a leitura de textos que possibilitem uma efetiva e profícua discussão acerca das diferenças identitárias, constitutivas de nossas subjetividades?

### 3.3 O MENINO QUE BRINCAVA DE SER, DE GEORGINA DA COSTA MARTINS

O texto literário não somente permite ao leitor o encontro com a alteridade, como também é capaz de levá-lo a uma compreensão dos valores sociais, culturais e históricos que estão intimamente relacionados à constituição de outras identidades culturais.

Como vimos anteriormente, a literatura, como forma de expressão humana, “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (CANDIDO, 2004, p. 176). Ela ajuda o homem a organizar suas opiniões e seus sentimentos. Crentes nesse poder da literatura, acreditamos que o texto literário pode proporcionar ao leitor uma formação que o ajude a compreender (ou identificar-se com) as mazelas, o sofrimento e as angústias do outro, como ocorre com a narrativa *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

Esta narrativa aborda, em seu enredo, o processo de constituição da identidade sexual e de gênero de um garoto, Dudu, além de evidenciar o comportamento do protagonista em relação a sua sexualidade e aos dilemas vivenciados por ele, sobretudo aqueles que dizem respeito à sua família.

Dudu é um garoto “sensível e criativo”, que brinca de ser – ora menino ora menina – e por isso sofre as consequências, desde a sua infância, de uma sociedade em que a heterossexualidade é tida como norma de conduta a ser seguida rigidamente. Esse texto, ao abordar a temática da diversidade sexual e de gênero, proporciona ao leitor um encontro com a experiência do outro, assim como pode levá-lo a se identificar com ela. Trata-se, pois, de possibilidades de leitura oferecidas pelo texto literário, como demonstra Rildo Cosson (2011).

O meio social da narrativa representa sistemas de significação que buscam reprimir certas identidades, pois parte de seus familiares e alguns colegas da escola tratam a brincadeira dele como uma anomalia, uma doença, uma vez que ela transgride as normas de uma sociedade heterossexual e de uma família com princípios tradicionais.

É nítida a preocupação da mãe em relação a Dudu querer representar papéis femininos, por exemplo. Apreensão que aumenta quando Dudu confessa a ela seu desejo de ser menina, “brincar de ser de verdade”:

- Mãe, eu queria ser uma menina!
- Que é isso, meu filho? Você tá maluco?
- Não, mãe, é verdade, eu queria mesmo.
- Seu pai nem pode saber de uma coisa dessas, viu?
- Mas, mãe, por que eu não posso ser menina? Você não é?
- Mas eu nasci assim; você não, você nasceu como o seu pai. (MARTINS, 2000, p. 06; 08).

A mãe explica a Dudu que ele não pode ser menina, porque nasceu menino, como o pai. Vemos, no discurso da mãe, a identidade de gênero e sexual sendo tratada a partir de uma visão essencialista, que concebe a heterossexualidade como uma norma fixa, imutável, natural, associada a uma categoria biológica do sexo

(WOODWARD, 2000). A heterossexualidade é imposta, mas a sociedade quer mostrá-la como natural.

Transtornada, a mãe liga para uma amiga que lhe sugere levar Dudu ao doutor Psicólogo: “— Vamos, Dudu, você precisa de um médico” (MARTINS, 2000, p. 08). Dudu é tratado como um doente, com uma patologia que precisa ser curada, justamente em decorrência de a sua sexualidade ser considerada por seus pais como transgressora, portanto, patológica, o que nos remete ao discurso da medicina do século XIX que prometia curar essas sexualidades “anormais”. No entanto, o doutor Psicólogo diz que não há nada de errado com Dudu. A mãe, inconformada com o diagnóstico, liga para outra amiga que a aconselha que leve Dudu ao doutor Psiquiatra, que constata o mesmo diagnóstico que o médico anterior.

Há, pois, na atitude da mãe, um discurso que reforça a necessidade de Dudu se adequar a uma normalidade, de modo que a sua identidade corresponda ao que a sociedade espera de um garoto do sexo masculino, ou seja, que haja uma correspondência e uma relação de continuidade entre o sexo, o gênero, o desejo e as práticas sexuais. Trata-se, pois, de uma sociedade que produz e alimenta certos discursos balizados pelo preconceito e pela marginalização, definindo e estabelecendo aquelas identidades de gênero e sexuais que são “normais” daquelas que são “anormais”, marginalizadas e excluídas pela sociedade por não se encaixarem em moldes preestabelecidos.

Certo dia, Dudu é abordado pelo pai com um vestido de sua mãe, brincos de sua avó e sapatos de sua tia: “— Que negócio é esse? Você é mulherzinha?” (MARTINS, 2000, p. 16). A identidade de Dudu é associada às roupas e aos acessórios que ele está usando e a depreciação de sua identidade é marcada linguisticamente pelo termo “mulherzinha”, o que atribui um sentido pejorativo, negativo e excludente em relação à sua identidade. Gostaríamos de lembrar que é justamente por meio e através da linguagem que nós marcamos e delimitamos as diferenças entre o eu e o outro, que nós nomeamos e classificamos o outro, estabelecendo, portanto, distinções entre as identidades culturais.

Por isso mesmo, Jurandir Freire Costa chama a atenção para o caráter performativo da linguagem na construção das subjetividades, com a função de representar o sujeito: “vocabulários diversos criam ou reproduzem subjetividades

diversas. E, conforme a descrição de nossas subjetividades, interpretamos a subjetividade do outro como idêntica, familiar ou como estranha, exótica e até mesmo desumana” (1992, p. 14). Nesse sentido, podemos dizer que nossas crenças, desejos, valores subjetivos são expressos por meio da linguagem e é através dela que nós nomeamos e classificamos o outro, demarcando limites entre a norma e a antinorma, o lícito e o ilícito, excluindo e marginalizando aqueles que não se encaixam dentro das matrizes normatizadas pela nossa sociedade.

Assim a construção de subjetividades ideais implica, *ipso facto*, a figura da antinorma ou do desvio do ideal, representada pelos que não podem, não sabem ou não querem seguir as injunções ideais. A esses, diz Freud, é reservada a posição de objeto do desejo de destruição da maioria que em nome da norma ideal outorga-se o poder de atacar ou destruir física ou moralmente os que dela divergem ou simplesmente se diferenciam. É o mecanismo da rivalidade em torno do “narcisismo das pequenas diferenças”, uma das molas de sua interpretação do fato cultural (COSTA, 1992, p. 19).

A subjetividade do sujeito que foge ao padrão preestabelecido fica a mercê de julgamentos, é tida como estranha ou desviante. Aqueles que não obedecem às normas são questionados, apontados e excluídos. Na apresentação do tema transversal *Orientação Sexual*, os PCNs informam que a sexualidade envolve também “o respeito por si e pelo outro” (BRASIL, 1997, p. 73), porém, o que percebemos é uma dificuldade nas escolas em aceitar aqueles que não se assemelham ao que a norma dita como correto; por isso, o leitor, ao se deparar com a alteridade presente no texto literário, pode romper ou perpetuar estereótipos já fixados em nossa sociedade.

Judith Butler (2010) nos diz que a categoria do “sexo” é normativa, o que quer dizer que o “sexo” não funciona apenas como uma norma, pois também parte de uma prática regulatória que cria os corpos que governa. Os sistemas de poder “criam” um “construto ideal” do sexo e os corpos devem materializar determinadas normas, porém, nem sempre essa materialização acontece. Há corpos que transgridem o que lhe é imposto e a performatividade de gênero nem sempre corresponde a uma materialização dos discursos dominantes sobre a “verdade do

sexo”, produzida justamente por práticas reguladoras que procuram gerar identidades que sejam coerentes com essas regras.

Segundo Butler (2010), as normas que regulam o “sexo” trabalham performativamente na constituição da materialidade dos corpos, para “materializar o sexo do corpo”, consolidando uma matriz heterossexual, ao impor aos corpos uma materialização de um conjunto de comportamentos, normas e condutas sociais condizentes com a matriz heterossexual responsável por garantir a manutenção e a produção de corpos e identidades inteligíveis culturalmente. Vê-se a preocupação em fazer com que o corpo materialize as normas heterossexuais:

a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2010, p. 154-155).

No caso de Dudu, ele transgride explicitamente as normas de disciplinamento dos corpos. Ele não materializa a norma tida como correta. O pai do garoto o chama de “mulherzinha” porque ele está inserido em uma sociedade para a qual o sujeito do sexo masculino deve ter ou desempenhar uma performance masculina, e ao sexo feminino deveria corresponder uma performance feminina. É válido ressaltarmos que o pai não aparece na narrativa meramente como indivíduo. Ele aparece como uma figura típica, representando o papel social que o pai tem em nossa sociedade. O pai sonha com um filho viril e masculinizado, criando expectativas acerca de sua identidade. Por isso, suas atitudes e discursos, desde cedo, são voltados para o alcance desse filho ideal.

Essa atitude do pai faz com que Dudu chore, pois se vê desamparado, ridicularizado e humilhado pelo pai. A mãe explica que já o levou aos médicos e que eles disseram que Dudu é normal. O pai dele diz que não é normal, que já teve essa idade e o seu pai, avô de Dudu, nem deixava que ele se aproximasse de bonecas, o que nos remete à afirmação de Costa, de que, geralmente,

nossas condutas morais obedecem a esse tipo de ordenação. Aqueles que se assemelham a nós, ou que se aproximam dos ideais morais aos quais aspiramos, merecem nosso respeito e têm suas condutas aprovadas, ou seja, apresentadas como modelos a serem seguidos. Em contrapartida os que se afastam dos modelos são reprovados e apontados como transgressores, anormais ou criminosos, conforme a infração cometida (1992, p. 17).

A identidade que foge ao padrão, que não está próxima da desejada, é reprovada, questionada e não é tratada com respeito, uma vez que essa identidade é apontada como anormal e, por isso, precisa ser moldada e disciplinada.

Por isso, o pai resolve matricular Dudu em uma escolinha de futebol, um espaço e um jogo essencialmente masculinos, remetendo o leitor ao seu desejo de disciplinar a identidade de gênero e sexual do filho, mesmo ele tendo afirmado que não gostava de futebol. A imposição do pai é mais forte que a recusa do filho, gerando, inclusive, conflitos entre ambos, pois o pai nega a identidade do garoto ao forçá-lo a se adequar às práticas sociais consideradas estritamente masculinas, como vemos no fragmento que segue:

— Dudu, vá colocar uma roupa decente que nós vamos sair, vou comprar uma bola pra você. Você está precisando é de brinquedos de homem. Sua mãe fica comprando essas bobagens de fantasias, de joguinhos. Chega dessas coisas. Vamos logo!

[...]

— Agora, vamos pra casa. Amanhã vou matriculá-lo na escolinha de futebol.

— Pai, eu não gosto de futebol.

— Não tem problema, você aprende a gostar (MARTINS, 2000, p. 20; 22).

Os pais procuram afastar Dudu dos comportamentos e das práticas consideradas femininas. Pretende-se, com isso, moldar a identidade de Dudu dentro dos padrões de masculinidade aceitos pela sociedade. No clube de futebol, Dudu encontra o Rafa, um garoto da escola que o chama de “mulherzinha”. Rafa, assim que o vê, diz baixinho no seu ouvido: “— Nunca vi mulherzinha jogar bola!” (MARTINS, 2000, p. 28). A identidade de Dudu, em relação à de Rafa, por exemplo,

é marcada por meio da diferença, que gera a exclusão, uma vez que, para Rafa, assim como para a nossa sociedade, o futebol é um jogo masculino, heterossexual, portanto, para Rafa ali não era lugar para Dudu, que gostava de brincar de ser menina.

Dudu é vítima de injúria e esse tipo de agressão o torna vulnerável psicológica e socialmente. Como pontua Eribon, a injúria não se constitui apenas de palavras proferidas:

São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior) (ERIBON, 2008, p. 27).

Essas agressões moldam as relações do agredido com os outros e com o mundo e, conseqüentemente, moldam a subjetividade e o ser do sujeito. Infelizmente, todo aquele que possui uma identidade diferente em algum momento de sua vida poderá ouvir uma injúria. A sociedade, por meio da injúria, fere brutalmente a identidade considerada menor, faz com que ela seja vista como estranha e diferente. O insulto direcionado marca o outro e delimita aquilo que ele é.

A injúria, instaurada por meio da linguagem, faz com que o sujeito se descubra como aquele de quem – ou a quem – se pode dizer aquilo que se disse. Esse sujeito torna-se alvo de olhares e discursos que estigmatizam, menosprezam e ofendem: “A “nomeação” produz uma conscientização de si mesmo como um “outro” que os outros transformam em ‘objeto’” (ERIBON, 2008, p. 28).

Vale pontuar que a injúria tem a finalidade não apenas de descrever o sujeito a quem se dirige, mais que isso, ela tem o efeito de que esse sujeito creia que o enunciador da injúria, de alguma forma, tem domínio e poder sobre ele, marcando assim a sua personalidade. Como ato de linguagem, a injúria demarca um lugar particular no mundo ao seu destinatário, por isso, na narrativa em questão, Rafa acredita que a escolinha de futebol não é o espaço para pessoas como Dudu estarem.

A injúria constitui a subjetividade desses sujeitos. A fofoca, o uso de palavras maldosas, as brincadeiras, o olhar de ódio ou de satisfação, todas essas formas de injúria fazem parte do “horizonte linguístico” da agressividade na qual os sujeitos que assumem uma identidade diferente vivem. Ela delimita o sujeito em um espaço social: o de uma sexualidade estigmatizada. Dessa maneira, Dudu é colocado em uma posição de inferioridade: torna-se o objeto do discurso dos outros, que zombam dele e divertem-se à custa de sua subjetividade em constante devir.

Os avós paternos de Dudu, ao fazerem uma visita a sua casa, o veem com o vestido da mãe. E ao saberem do desejo do garoto de se tornar uma menina, eles também o reprimem severamente. O espaço familiar, no decorrer da narrativa, é marcado pela opressão, pela rejeição à identidade que não corresponde ao que é desejado e esperado de Dudu.

A família é a instituição responsável pela formação inicial da criança, e esta formação de Dudu já conta com um padrão heterossexual que lhe é imposto cotidianamente, de modo que a identidade diferente gera um conflito, uma tensão entre as expectativas e as normas sociais que não são materializadas pelo corpo de Dudu:

— Meu Deus! Que é isso, Dudu? — falou a avó.

— Meu filho, vá tirar essa roupa! — falou a mãe.

— Meu Deus! Meu único neto! — disse o avô.

— Mulherzinha! — gritou o pai.

O pai pegou-o pelo braço e disse:

— Vai ficar duas semanas de castigo!

A avó falou:

— Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada (MARTINS, 2000, p. 38; 40).

Os pais de Dudu e os avós paternos o levam ao doutor Endocrinologista na esperança que ele fosse diagnosticar a “doença” de Dudu e indicar o tratamento adequado para curá-la. Felizmente, o médico constata que o garoto não tem

nenhum problema e a família, mais uma vez, fica decepcionada com o laudo médico.

Tanto o discurso da família quanto o do colega da escola revelam um olhar preconceituoso em relação às diferentes identidades culturais, o que nos remete aos discursos que retomam e levam adiante os estereótipos de masculinidade que alijam os sujeitos cuja performance não condiz com aquela que se espera deles. Nesse sentido, o outro é representado como estranho, menor, o que precisa ser tratado, diagnosticado e curado para ser aceito pela sociedade ao se encaixar dentro das normas estabelecidas. A internalização desses discursos patriarcais acaba por perpetuar, ao longo da história, o preconceito às sexualidades tidas como periféricas, sendo a homoafetiva uma dessas sexualidades. As identidades de gênero e sexual, como já vimos, se constituem por meio da linguagem, mas também pela representação que se faz do outro e pelas relações sociais, destacando que essas relações são permeadas por discursos de micro e macro poderes.

Ao representar esse conflito social, a literatura não deixa de comprometer-se com a formação de um leitor crítico, autônomo, capaz de ler os discursos ideológicos presentes nos textos, construindo e desconstruindo sentidos.

Dudu é vítima de preconceito porque não faz parte de sua identidade o gosto pelas práticas heterossexuais. São vários os discursos presentes na narrativa que tentam moldar a identidade dele segundo uma matriz heterossexual. Na escola, por exemplo, alguns colegas dizem que menino não pode desempenhar papéis femininos: “— Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...” (MARTINS, 2000, p. 04). Em casa, a mãe diz que ele tem que ser menino porque nasceu assim. Já os avós paternos menosprezam a vontade de Dudu de ser menina e o pai, por sua vez, o matricula em uma escolinha de futebol. Ambas as instituições sociais, a escola e a família, procuram estratégias para que a identidade de Dudu se encaixe dentro da norma heterossexual, em uma perspectiva essencialista.

Essas práticas discursivas têm o intuito de moldar a subjetividade de Dudu. Os discursos institucionais demarcam o *lugar* que ele deve ocupar e lhe deixa claro que *ali* ele não *deve* ser aquilo que deseja. Delimita-se o que se é, o que se pode fazer e o que se pode dizer.

Dudu só era compreendido mesmo pela avó materna. Ele conta a ela que queria ser uma menina e que se ele passasse debaixo de um arco-íris<sup>11</sup> ele poderia realizar o seu desejo. Por isso, ele pergunta se a avó pode levá-lo até o arco-íris, e ela diz a ele que irá descobrir onde tem um para levá-lo. Dudu fica muito feliz, porque a avó se propôs a ajudá-lo e assim ele se libertará, por exemplo, das agressões do pai:

— Vó, meu pai vai ver só, depois que eu virar menina ele não vai poder fazer nada. Vai parar de ficar me atormentando pra jogar futebol, nunca mais vai dizer pra eu não trazer desaforos pra casa, vai parar de implicar com os meus brinquedos... Vai até comprar aquela boneca de que eu gostei. E, depois, acho que ele nem vai mais me bater com tanta força, porque ele sempre diz que em mulher não se bate (MARTINS, 2000, p. 48).

Dudu acredita que a identidade que irá assumir o libertará de agressões verbais e físicas e ele poderá brincar daquilo que deseja. Ele não gosta de jogar futebol, mas tem que fazê-lo porque a sociedade fixou como norma o gosto dos meninos pelo futebol e das meninas pelo brincar de bonecas, por exemplo; portanto, ele não deveria ter como brinquedo uma boneca.

A avó de Dudu o leva ao teatro, outro espaço essencial na narrativa, onde eles irão encontrar uma amiga de sua avó, que sabe a história do arco-íris. Ela leva Dudu ao camarim, onde ele vê homens e mulheres se fantasiando e se maquiando, criando outras identidades, brincando de ser, assim como ele. Inclusive Dudu descobre que, no teatro, os homens podem desempenhar papéis femininos, e as

---

<sup>11</sup> A presença do arco-íris pode representar uma correlação identitária, uma vez que a bandeira do arco-íris é o símbolo da comunidade LGBT. Segundo a revista Superinteressante, ela foi criada pelo artista Gilbert Baker, de São Francisco, em 1978, com a intenção de suas diferentes cores simbolizarem a diversidade na comunidade homoafetiva. Nesse mesmo ano, a bandeira foi hasteada pela primeira vez no Festival do Orgulho da cidade californiana. No início, a bandeira “incluía oito cores: rosa, sexualidade; vermelho, vida; laranja, cura; amarelo, luz solar; verde, natureza; turquesa, magia; azul, serenidade; e violeta, espírito. Pouco depois, perdeu duas cores, pois a grande procura dificultava a sua produção segundo o esquema inicial. Assim, ficou com as seis faixas que exhibe atualmente”.  
([http://www.superinteressante.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2337:porque-e-que-a-bandeira-lgayr-e-um-arco-iris&catid=12:artigos&Itemid=86](http://www.superinteressante.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=2337:porque-e-que-a-bandeira-lgayr-e-um-arco-iris&catid=12:artigos&Itemid=86). Acesso em 18/10/2013).

mulheres os masculinos, sem nenhum problema, o que faz com que Dudu fique muito pensativo e, ao mesmo tempo, fascinado com o mundo do teatro.

Assim como no teatro as pessoas podem assumir outra identidade, na vida, muitos sujeitos precisam desempenhar performances diferentes, dependendo do lugar em que se encontram, da profissão que possuem, das pessoas com quem falam. Muitos desses sujeitos têm necessidade de um momento ou outro estarem “dentro do armário”<sup>12</sup>: “Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (SEDGWICK, 2007, p. 22). Esses sujeitos desempenham, diariamente, diferentes papéis, assumindo identidades para agradar a família, o chefe, os amigos, deixando a subjetividade que desejam assumir “dentro do armário”, na sua consciência ou na sua solidão.

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não (SEDGWICK, 2007, p. 22).

A essas pessoas não são dadas muitas escolhas: em alguns segmentos de sua vida, voltam para o armário. A sua vida social cobra e exige esse “cruzar a porta”. A sociedade oprime essas identidades quando as obriga a viverem dentro do armário. O segredo e a revelação, o privado e o público, o dentro e o fora não deixaram de ser problemáticos para as estruturas sociais – econômicas, sexuais e de gênero – da sociedade heterossexista. O “armário” e “a saída do armário” constituem-se como uma ameaça ao modelo heterossexual.

---

<sup>12</sup> Segundo Eribon (2008), a palavra “armário” é a tradução de *closet* e significa o lugar – social e psicológico – no qual os gays e as lésbicas são trancados para dissimularem a homossexualidade. Realizar seu *coming out*, seria parar de se esconder, “sair do armário”. O armário não deixa de ser o lugar de resistência à opressão.

Para Eve Kosofsky Sedgwick (2007), a figura do armário demonstra a homofobia de uma forma que não ocorre com outras opressões modernas, tendo em vista que as discriminações baseadas em cor, gênero, idade, tamanho, por exemplo, possuem um estigma que é visível, e é possível que o membro desses grupos saiba que as pessoas conhecem a sua identidade, mesmo que em grau diferente.

Viver no armário ou sair dele são questões que exigem sérias consequências. Infelizmente, a “revelação” da identidade ainda não destruiu os binarismos e os efeitos ideológicos e sociais que eles provocam.

Sedgwick (2007) pontua algumas possibilidades, riscos e restrições do “assumir-se”:

1. A revelação da identidade gera “questões de autoridade e de evidência” (p. 37). Essas questões surgem para atestar se a pessoa é ou não gay, como ela chegou a essa conclusão ou se já foi a um terapeuta.

2. Os gays que estão no armário vivem uma incerteza: se os outros conhecem ou não sua identidade sexual. Algumas relações se estabelecem com um desprezo e uma chantagem silenciosos; aqueles que pensam que “sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo” (p. 38) o deixa em uma posição de poder.

3. Quando se assumem, nessa sociedade homofóbica, as pessoas gays têm consciência de que gerarão um prejuízo a si mesmo e aos pais e cônjuges, por exemplo.

4. O duplo prejuízo, no caso da revelação, se dá também porque a identidade erótica da pessoa a quem é feita a revelação acaba sendo perturbada por ela, uma vez que a identidade erótica é relacional e porque as contradições da homoafetividade revelam as contradições da heterossexualidade compulsória.

5. As pessoas gays, geralmente, descobrem que uma pessoa homofóbica no poder tem probabilidade de ser gay no armário.

6. Os gays, raramente, crescem em famílias gays. Então, logo cedo são submetidos à homofobia de sua cultura ou à cultura de seus pais, sendo necessário que eles descubram e/ou construam uma maneira de sobrevivência.

7. Ainda persistem compreensões contraditórias dos desejos pelo mesmo sexo e também da identidade gay feminina e masculina, o que acaba interferindo na

identidade de gênero, fazendo com que os conceitos de “minorias” e de “gênero” sejam afetados em sua força categorizadora.

Essas possibilidades, segundo Sedgwick, derivam, pelo menos em parte da

pluralidade e da incoerência cumulativa das formas modernas de conceituar o desejo pelo mesmo sexo e, portanto, a identidade gay; uma incoerência que também responde à incoerência com que o desejo e a identidade heterossexuais são conceituados (2007, p. 42).

A homoafetividade desestabiliza a heterossexualidade, uma vez que questionar os desejos homoafetivos é também se perguntar sobre as práticas heterossexuais. Ambas as identidades sexuais existem em relação uma a outra, por isso se interrogam e se desafiam.

Por isso mesmo, ao saírem do teatro, a avó acompanha Dudu até o arco-íris: “— Dudu, é aqui. É só passar três vezes embaixo dele e desejar ser menina” (MARTINS, 2000, p. 70). Como resposta, Dudu afirma: “— Vó, você perguntou a ela se eu posso virar menino outra vez se eu quiser?” (MARTINS, 2000, p. 70). Dudu desiste de passar debaixo do arco-íris, abrindo mão do seu desejo de se transformar em menina, pois ele percebe que a identidade que quer assumir não é aceita pela família, pedindo à avó que o ajude a conversar com o seu pai:

— E aí? Tá com medo de ser menina?

Dudu ficou pensando, pensando, pensando...

— Vó, você me ajuda a falar com o meu pai?

— Que você virou menina?

— Não, vó. Você me ajuda a falar com ele pra ele gostar de mim assim do jeito que eu sou? Pra ele deixar eu brincar de ser todas as vezes que eu quiser? Pra ele deixar eu não gostar de futebol? E pra ele não me bater mais com muita força? (MARTINS, 2000, p. 72).

Talvez Dudu nem quisesse ser menina de verdade, mas apenas ter a liberdade de poder brincar como as meninas, sem prescrição de normas ou regras a serem seguidas rigidamente: “— Vó, acho que eu quero continuar sendo eu. Não quero mais virar menina para sempre.” / “— Vó, já sei, eu quero é ser ator de teatro!”

(MARTINS, 2000, p. 76). Ao final da narrativa, vemos que a mudança de identidade ou a liberdade almejada por Dudu, em nossa sociedade, só é permitida no espaço do teatro, que lhe possibilita “brincar de ser” sem julgamentos ou questionamentos. Na vida real, ela se constitui como uma transgressão que ofende os “bons costumes”, por romper com estruturas tradicionais referentes à identidade de gênero e sexual. Dudu vê o teatro como o lugar das possibilidades; onde, quem sabe, poderia realizar coisas “impossíveis” e “impensáveis” no lugar que ora ocupa, ao desempenhar diferentes performances.

A sociedade heterossexual, ao estabelecer modelos de identidade, acaba excluindo aquelas que são consideradas como periféricas e desviantes. O corpo que não materializa a matriz heterossexual é um corpo que não tem valor e por isso precisa ser disciplinado, vigiado, punido. É o que acontece com o personagem Dudu, considerado pela família e pela escola como “doente”, por ter a sua identidade diferente, por não materializar as normas e as condutas consideradas como legítimas e aceitas pela sociedade.

Se a literatura, como aponta Todorov (2010), possibilita a interação com o outro e assim enriquece-nos, é importante saber como o leitor tem respondido a essa outra identidade na qual ele se depara no texto. De fato, ele tem tido um encontro com esse outro e isso tem de alguma forma contribuído para a sua formação? O texto literário ora analisado contribui para que o leitor questione suas crenças, valores e preconceitos.

Como vimos anteriormente, o ensino de literatura e a prática social da leitura literária possibilitam a reflexão e a humanização do leitor, proporcionando o diálogo com o outro presente na tessitura da obra, permitindo que o leitor tenha contato com outras identidades culturais, ampliando seus conhecimentos de mundo, de si e acerca do outro. Portanto, o possível choque de valores do leitor com a alteridade presente no texto literário pode contribuir para que ele seja capaz de rever, questionar e, talvez, romper com os valores, as ideologias e os discursos institucionalizados acerca da diversidade sexual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como procuramos demonstrar, o texto literário permite ao leitor o contato com a alteridade e, por conseguinte, com os valores sociais, culturais e históricos de uma sociedade que podem ser questionados ou não na tessitura do texto.

Assim, o texto literário, rico em plurissignificação e em construção de sentidos, ao abordar determinadas temáticas, como, por exemplo, a diversidade sexual e de gênero, pode ajudar a desconstruir certos preconceitos arraigados em vários discursos de nossa sociedade balizada por uma matriz heterossexual, que exclui as identidades de gênero e sexuais que não se encaixam nas normas preestabelecidas.

A representação que o texto literário faz do outro pode auxiliar na desconstrução ou perpetuação do preconceito e das definições já enraizadas na sociedade. As narrativas infantis e juvenis que analisamos, por exemplo, permitem questionar padrões vigentes de modelos fixos de identidade, abrindo espaço para que o leitor, de forma crítica, perceba as ideologias e o envolvimento do social, do histórico e do cultural na elaboração do sentido e dos valores criados e transmitidos pelos personagens do texto.

É evidente que, para que o leitor se posicione criticamente diante do que lê, não basta a simples leitura/decodificação das palavras, é necessário que ele se aproprie da leitura e faça dela instrumento de (trans)formação. Assim, poderemos falar em uma efetiva formação de leitor crítico. Para que essa formação se efetive, julgamos importante a participação do professor como mediador de questões que ainda são consideradas difíceis de serem abordadas, mesmo constando em documentos oficiais, como os PCNs.

Se os PCNs tratam da temática da diversidade sexual como tema transversal, se o texto literário permite uma abordagem interdisciplinar, acreditamos que é possível, sim, a formação do leitor crítico para a diversidade, desde que a ele sejam dados os meios de dialogar com o texto literário e com esse outro representado no discurso literário. Infelizmente, as obras que tratam dessa temática não têm chegado à escola e às salas de aula, de modo que elas não têm sido trabalhadas nas

escolas, ou por falta de preparo dos docentes ou porque essas questões são vistas com “maus olhos” e, portanto, seriam desnecessárias à formação dos alunos.

Quando o professor discute com seus alunos uma narrativa literária que aborda questões não somente heterossexuais – na maioria das vezes privilegiando o homem, branco, heterossexual e cristão – ele abre espaço para a diversidade, para o diálogo com outras identidades, permitindo que os sujeitos leitores conheçam, questionem e reflitam a respeito do outro.

Os discursos constituídos historicamente subsidiam a negação de determinadas identidades. É claro que não podemos negar, como pontuam os PCNs para o Ensino Fundamental, que cada sociedade possui regras que regem o comportamento sexual, mas isso não deve significar a supervalorização de uma identidade em detrimento de outras, uma vez que vivemos em uma sociedade plural e apontar uma ou outra identidade como “verdadeira” e “correta” faz com que diversas identidades sejam excluídas e reprimidas.

Por meio do texto literário é possível que se trabalhe com as crianças e os jovens as temáticas apresentadas pelos PCNs, dentre elas a orientação sexual. A leitura do texto literário permite que o leitor desvele regras impostas por meio de discursos já arraigados na sociedade. O texto literário possibilita a formação de um leitor capaz de questionar, compartilhar e experienciar a identidade do outro representada no texto. Por isso, a literatura infantil e juvenil, que se abre a revelar o outro, em suas diferentes identidades, possibilita que as crianças e os jovens percebam e respeitem aqueles que são diferentes. É importante perceber que seria possível trabalhar outras temáticas juntamente com o tema da sexualidade.

Como foi possível perceber por meio das narrativas que analisamos, a representação discursiva que é feita sobre a diferença ainda envolve uma série de preconceitos e de exclusão em relação ao sujeito que é “diferente”. As metáforas e vocábulos utilizados para se referirem a esse sujeito sempre envolvem o menosprezo, a injúria, a anormalidade, o patológico, as piadas e as gozações. Os discursos proferidos na sociedade – que envolvem aspectos sociais, culturais e históricos – insistem na heteronormatividade compulsória, no caráter fixo das identidades e na ilegitimidade das identidades que não se enquadram ao modelo fixado como natural e legítimo.

A relação dos sujeitos homoafetivos com os pais e os demais familiares, com os amigos e os colegas de escola, nessas narrativas, foi marcada por conflitos, pela rejeição e pela solidão. Esta constatação demonstra que as nossas diferentes instituições sociais e familiares ainda são permeadas pelo preconceito e que a sociedade, falocêntrica e machista, ainda não aceita a diversidade de gênero e sexual, excluindo uma parcela de sujeitos que não se “encaixam” na matriz considerada como “correta”. Além disso, a partir de nossas análises,

podemos afirmar que a visibilidade *gay* e lésbica teve por efeito transformar a sociedade em seu conjunto, já que modificou profundamente o que nela pode se dizer, ver e, portanto, pensar. A mobilização homossexual, a saída à luz do dia e a intensificação da vida “subcultural” com toda certeza representam (com o feminismo) um dos mais intensos questionamentos da ordem instituída, sexual e social, mas também “epistemológica”, do mundo contemporâneo (ERIBON, 2008, p. 42-43).

Portanto, acreditamos que se trata de uma temática que merece o devido respaldo dos professores em sala de aula, uma vez que eles são os mediadores, na maioria das vezes, entre o texto e o leitor, cabendo-lhes, desse modo, mediar as reflexões e suscitar questionamentos que provoquem nos nossos jovens alunos, leitores em processo de formação, uma ruptura com alguns dos paradigmas tradicionais de nossa sociedade, como, por exemplo, a matriz heterossexual.

Nesse sentido, buscamos verificar como a diversidade sexual vem sendo abordada no currículo escolar, se são trabalhadas obras literárias que permitem ao aluno o conhecimento da orientação sexual homoafetiva. Se ele é despertado para o respeito para com o próximo.

A literatura, como forma de conhecimento, é um meio de se adquirir “noções, emoções, sugestões, inculcamentos” (CANDIDO, 2004, p. 179), porém é também um meio de contestar “verdades” e discursos proferidos por quem detém o poder. Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, mesmo enfatizando, neste trabalho, a literatura como capaz de humanizar, ela deve ser compreendida em sua função primeira, isto é, propiciar o prazer estético, a fruição, o que não impedirá, posteriormente, que o leitor veja a obra na sua função social. Portanto, no texto

literário não deveríamos considerar apenas o conteúdo – é comum obras literárias em que o autor assume uma causa social e/ou política – e os valores éticos, mas também a elaboração estética, o fazer poético. A humanização que se pretende envolve todo um conjunto de ações, uma vez que se trata de um

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Portanto, a literatura tem várias funções. Ela age de diferentes modos na vida do homem, possibilitando-lhe uma maior compreensão do outro e do próprio meio social, cultural e histórico no qual se encontra inserido. A literatura é alimento para a alma e também para o corpo, permitindo-nos ver com outros olhos a nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

### **Corpus literário:**

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. 3. ed. São Paulo: DCL, 2000.

### **Suporte teórico-crítico:**

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo**: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

ARISTÓTELES. **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruna. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERUTTI, Eliane Borges. **Gays, lésbicas, transgenders**: o caminho do arco-íris na cultura norte-americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BESSA, Marcelo Secron. **Histórias positivas**: a literatura (des)construindo a AIDS. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – decênio 2011-2020. Brasília, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CAMARGO, Flávio Pereira. AIDS e morte, vida e memória: mapeamentos subjetivos e ficcionais em cartas, crônicas e contos de Caio Fernando Abreu. In: **Olhar** / Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Ano 12. Número 22 (Jan-Jul/2010). São Carlos: UFSCar, 2010. p. 50-69.

\_\_\_\_\_. Corpos ardentes, desejos latentes: configurações homoeróticas em *Abjetos: Desejos*, de Antonio de Pádua Dias da Silva. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**. Volume 1. Número 1. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: [www.abeh.org.br](http://www.abeh.org.br).

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: \_\_\_\_ *et all.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 53-80.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASCAIS, António Fernando. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: \_\_\_\_ (Organizador). **Indisciplinar a teoria**: estudos gays, lésbicos e queer. Lisboa: Fenda edições, 2004. p. 21-89.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

ERIBON, Didier. Um mundo de injúrias. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a questão gay.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. p. 27- 110.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GERALDI, João Wanderley (Organizador). **O Texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_ (Organizador). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Organizador). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_ (Organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 8-34.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar**. In: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em 03/02/2013.

MACRAE, Edward. Os respeitáveis militantes e as bichas loucas. In: COLLING, Leandro (Organizador). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 21-35.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos – reflexões *queer* sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro (Organizador). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 37-56.

MONTEIRO, Lúcia de Lourdes. Literatura infantil de temática homoerótica no currículo escolar: uma abordagem de conteúdo a partir dos PCN. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Organizador). **Aspectos da literatura gay**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 121-134.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. In: <http://www.emse.fr/aslc2009>. Acesso em 26/05/2009.

OLINTO, Heidrun Krieger. A economia das emoções na crítica e teoria da literatura. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHMMER, Karl Erik (Organizadores). **Literatura e crítica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 148-165.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

RIBEIRO, Deco. Stonewall: 40 anos de luta pelo reconhecimento LGBT. In: COLLING, Leandro (Organizador). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 153-156.

SANTOS, Rick. Subvertendo o cânone: literatura gay e lésbica no currículo. In: **Gragoatá**, n. 2, 1º semestre, 1997, p. 181-189.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: **Cadernos Pagu**, n. 28, janeiro-junho, 2007. p. 19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_ (Organizador). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

STEINER, George. Alfabetização humanista. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra.** Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Organizadores). **Narrativas juvenis: outros modos de ler.** São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008. p. 211-223.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

# **ANEXOS**

## Anexo I



**GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

**RESOLUÇÃO HOMOLOGADA**  
Publicada no D.O.E. nº 3.144, de 26/05/2010

*RESOLUÇÃO Nº 32, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2010.*

*Inclusão de nome social de travestis e transexuais em registros escolares nas UEs de educação básica de Sistema Estadual de Ensino.*

**O Conselho Estadual de Educação do Tocantins**, no uso das atribuições a ele conferidas pelo inciso V do Art. 10 da Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, pela alínea "e" do inciso X do Art. 33 do seu Regimento, e tendo em vista o Parecer nº 89/2010, exarado no Processo nº 2009/2700/001520.

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - As unidades de ensino da Educação Básica vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino poderão incluir nome social de travestis e transexuais em seus registros escolares.

**Art. 2º** A adoção de nome social a que se fere o artigo 1º deve observar, obrigatoriamente, as seguintes disposições:

- I - que o interessado seja maior de 18 anos;
- II - que o pedido seja formalmente endereçado ao Diretor da escola através de requerimento;
- III - que o nome social não substitua o nome civil; mas venha após-posto e entre parênteses; e
- IV - que os registros sejam exclusivamente de operacionalização e valor interno da unidade escolar

**Art. 3º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação do Tocantins**, em Palmas, aos 26 dias do mês de fevereiro de 2010.

## Anexo II



GOVERNO DO  
ESTADO DO TOCANTINS  
www.to.gov.br

Secretaria da  
Educação  
Cuidar e Educar  
www.seduc.to.gov.br

## FICHA DE MATRÍCULA - 2013

( ) Aluno Veterano ( ) Aluno Novato

Unidade Escolar: **CENTRO DE ENSINO MÉDIO DE TAQUARALTO** Município: **PALMAS** DRE: **PALMAS**

Telefone: (63) 3218-6202 Fax: (63) 3218-6201 / 3571-6384

Modalidade de Ensino: ( ) Regular ( ) EJA ( ) Educação Profissional ( ) Educação Especial  
( ) Outra: \_\_\_\_\_

Etapa: ( ) Ensino Fundamental (X) Ensino Médio Ano/Série: \_\_\_\_\_

Programa: ( ) Tocantins Alfabetizado ( ) Direito de Aprender ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Nome do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Nome Social: \_\_\_\_\_ (Resolução CEE-TO nº 32 de 26 de fevereiro de 2010)

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Código Aluno MEC: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Telefone 1: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Telefone 2: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Zona: ( ) Urbana ( ) Rural

Utiliza Transporte Escolar: ( ) Sim ( ) Não Rota: \_\_\_\_\_ km ida/volta: \_\_\_\_\_

Cidade Nascimento: \_\_\_\_\_ UF Nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Nº Certidão Nascimento: \_\_\_\_\_ Folha: \_\_\_\_\_ Livro: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Cartório de Registro: \_\_\_\_\_ UF Cartório de Registro: \_\_\_\_\_ Cidade Cartório de Registro: \_\_\_\_\_

RG Nº: \_\_\_\_\_ Órgão expedição: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data de expedição: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Título Eleitoral Nº: \_\_\_\_\_ Zona Eleitoral: \_\_\_\_\_ Seção Eleitoral: \_\_\_\_\_ Reservista Nº: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_ Data Nascimento Pai: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escolaridade Pai: \_\_\_\_\_ Profissão Pai: \_\_\_\_\_ Telefone Pai: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Data Nascimento Mãe: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escolaridade Mãe: \_\_\_\_\_ Profissão Mãe: \_\_\_\_\_ Telefone Mãe: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Reação Alérgica: ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_ Tipo Sanguíneo: \_\_\_\_\_

Necessidade Especial: ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_ Apresentou laudo médico: ( ) Sim ( ) Não

Atendido em Sala de Recurso Multifuncional: ( ) Sim ( ) Não UE Atendimento: \_\_\_\_\_

Programa Social: ( ) Bolsa Família ( ) Auxílio Gás ( ) Pioneiros Mirins ( ) PETI  
( ) Benefício de Prestação Continuada – BPC Outro: \_\_\_\_\_

Toma Medicamento Controlado: ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_

Ensino Religioso: ( ) Sim ( ) Não Língua Espanhola: ( ) Sim ( ) Não Remanescente Quilombola: ( ) Sim ( ) Não

## PROCEDÊNCIA / ANO ANTERIOR (somente para Aluno Novato)

UE: \_\_\_\_\_

( ) Rede Estadual ( ) Rede Municipal ( ) Rede Privada ( ) Rede Conveniada

Aprovado no (a) \_\_\_\_\_ ano/série da Etapa: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

Reprovado no (a) \_\_\_\_\_ ano/série da Etapa: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

Em Curso no (a) \_\_\_\_\_ ano/série da Etapa: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

Classificado: Sim ( ) Não ( ) Reclassificado: ( ) Sim ( ) Não

Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

Ass. Pai ou Responsável

Ass. Secretário (a) Geral

Ass. Diretor (a) da UE