UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
MESTRADO EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

LÚCIA DE LOURDES MONTEIRO COSTA

LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA: IMPASSES ENTRE A ABORDAGEM DOS PCN E A REPRESENTAÇÃO FICCIONAL

CAMPINA GRANDE – PB
2011

LÚCIA DE LOURDES MONTEIRO COSTA

LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA: IMPASSES ENTRE A ABORDAGEM DOS PCN E A REPRESENTAÇÃO FICCIONAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba, área de concentração Literatura e Estudos Interculturais, na linha de pesquisa Estudos Socioculturais pela Literatura, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva

Co-orientadora: Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha

CAMPINA GRANDE - PB

2011

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

C837l Costa, Lúcia de Lourdes Monteiro.

Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva [manuscrito]: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional / Lúcia de Lourdes Monteiro Costa – 2011.

127 f.; il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2011.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva., Departamento de Letras".

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Homoafetividade. 3. Análise de discurso. I. Título.

21. ed. CDD 028.5

LÚCIA DE LOURDES MONTEIRO COSTA

LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA: IMPASSES ENTRE A ABORDAGEM DOS PCN E A REPRESENTAÇÃO FICCIONAL

Aprovada em 18 / 04 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Antonio de Pádua Dias da Silva

Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB
Orientador

Márcia Tavares Silva

Profa. Dra. Márcia Tavares da Silva - UFRN
2º MEMBRO

Profa. Dra. Rosângela Maria Soares de Queiroz – UEPB
3º MEMBRO

A Júnnior, Anderson e Aline,
meus mestres indeléveis em
relações interculturais.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia para comigo, por tudo que Ele tem me proporcionado e pela certeza de que sem Ele nada é possível.

Ao meu pai Elmo (*in memorian*) pelo exemplo de vida que jamais esquecerei.

À minha mãe Alice, expressão sublime do amor e alicerce primordial para minha formação, por fortalecer-me através de suas orações em meu favor durante toda minha vida e, em especial, durante a realização dessa pesquisa.

Aos meus irmãos Carlos, Adelmo (*in memorian*), Luciana e Elisama pelo carinho e estímulo sempre presentes em tudo que faço.

Ao meu amado Arnaldo pelo seu desprendimento ao longo da nossa caminhada, compreendendo-me, apoiando-me e amando-me em todos os momentos.

Aos meus filhos Júnnior, Anderson e Aline por quem nutro um amor incondicional.

À família do meu amado Arnaldo (que aprendi a amar como se fosse a minha), pelas manifestações de solidariedade durante a realização dessa pesquisa.

À Anália, Nêga e Nilda que me proporcionam “sair de casa” dividindo comigo as atividades domésticas com bastante zelo e dedicação.

Ao Professor Antônio de Pádua, meu orientador, pela confiança, paciência, amizade e pelas lições preciosas que marcaram minha existência.

À Professora Simone Dália, minha co-orientadora, pela presteza em auxiliar-me nessa árdua tarefa.

Às professoras Márcia Tavares e Goretti Ribeiro, membros da banca de qualificação, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições apresentadas.

Aos professores Antônio Carlos, Diógenes Maciel, Eli Brandão, Geralda Nóbrega, Luciano Justino, Rosângela Queiroz, Rosilda Bezerra, Sebastien Joachin e Zuleide Duarte pelas significativas contribuições para o meu amadurecimento teórico e pessoal ao longo dessa caminhada.

A meus colegas do mestrado, Adeilson, Ana Paula, Andreia, Anna Giovanna, Carlos, Danielle, Ediliane, Fabrícia, Flávio, Gorette, João, Josenildo, Juviniano, Leandro, Luciana, Rafael, Rodrigo Apolinário, Rodrigo Vieira, Severino (Lepê) e Weber, com os quais compartilhei momentos incomparáveis de júbilo e labor, em especial a Zuila, Carol, Erica e Raquel pela amizade, parceria e cumplicidade ao longo desse processo.

A Roberto e a Júnior (secretário e bibliotecário do MLI), pela nobreza e gentileza com que sempre atenderam a todos os alunos sem distinção.

O meu reconhecimento a Golbery que compreendeu minhas dificuldades, por não ter formação em Letras, compartilhando sua admirável sabedoria durante todo esse processo e pela sua indispensável colaboração para que esta pesquisa fosse realizada.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, congregaram esforços para que mais uma vitória fosse alcançada em minha vida.

Temos o direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura Souza Santos

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o discurso da proposta de leitura do texto literário infanto-juvenil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Temas Tranversais, relacionando-o com as práticas discursivas dos narradores nas obras literárias infanto-juvenis que abordam a homoafetividade: *O menino que brincava de ser* (2000) de Georgina da Costa Martins, *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves e *É proibido Miar* (2002) de Pedro Bandeira, a partir dos Estudos Culturais. Tencionou-se perceber o posicionamento adotado pelos narradores, através do discurso que subjaz às imagens (recursos bastante utilizados nas narrativas infanto-juvenis com fins ideológicos) e dos comportamentos discursivos dos personagens, isto é, se mantêm um perfil direcionado à exclusão e rejeição do sujeito homoafetivo, ou mesmo se esses discursos proporcionam um repensar dos preconceitos culturalmente construídos contra estes sujeitos. A idéia foi observar se a temática da homoafetividade é contemplada pelas discussões dos PCN, atentando para os "(des)encontros" entre o que diz a voz ficcional dos narradores e o modelo de leitura do texto literário infantil proposto pelos PCN (texto norteador de práticas discursivas em sala de aula e que auxilia na construção dos currículos de leitura do texto literário). Por esta razão, estabeleceu-se um diálogo com a Análise do Discurso, uma vez que este campo do saber investiga essa prática que é intrínseca ao homem, à sociedade e à sua história, e tem como fonte de pesquisa as atividades discursivas que circulam na sociedade, inclusive, as institucionais. Hipoteticamente, partiu-se do pressuposto de que os objetivos de leitura do texto literário de Língua Portuguesa, indicados pelos PCN, não contemplam a temática homoafetiva; e em relação às obras literárias, pressupõe-se que há resistência a uma representação positiva dos sujeitos homoafetivos. Estas reflexões estão ancoradas em conceitos teóricos provindos dos Estudos Culturais, dos Estudos Semióticos e da Análise do Discurso (AD), tendo como base os teóricos: Bhabha (1998), Escosteguy (2001), Hall (2005), Dias da Silva (2007), Louro (2008), Tadeu da Silva (2007), Lopes (2002), Peirce (1987), Plaza (2003), Foucault (1986), Fernandes (2008), Milanez (2004), Orlandi (2007), entre outros.

Palavras-chave: Literatura Infanto-Juvenil, Homoafetividade, PCN, Representação, Discurso.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the discourse of the reading proposal from literary texts directed to children and teenagers, from the National Curriculum Parameters and Transversal Themes, relating them to the narrators' discursive practices in literary works for children who approach the homoaffection as followed: O menino que brincava de ser (2000) by Georgina da Costa Martins, O gato que gostava de cenoura (2001) by Rubem Alves e É proibido Miar (2002) by Pedro Bandeira, as from Cultural Studies. It was intended to understand the position taken by these storytellers throughout the discourse where the images are underlain (widely used resources in the narratives directed to children and youngsters with ideological purposes) and the discursive behavior of characters, that is, it is sustained a profile directed to exclusion and rejection of the homoaffectionate or even if such speeches provide a rethinking of the prejudices culturally constructed against them. The idea was to observe whether homoaffection is contemplated by the PCN discussions, noting for non-encounters between what the fictional narrator's voice says and the reading model of children's literature proposed by the PCN (a guiding text of discursive practices in classroom by assisting in the construction of reading curricular of literary text). For that reason, it was established a dialogue with the Discourse Analysis considering that this particular studying field inquires such a practice which is intrinsic to mankind, its society and its history; the paper's research source are the discursive activities circulating in society, including the institutional ones. Hypothetically, it was assumed that the reading goals of literary text of Portuguese language indicated by the PCN do not address the homoaffection issue; moreover, regarding the literary works, it is believed that there is resistance to a positive representation of the homoaffectionates. Such reflections are based in theoretical concepts from Cultural Studies, of Semiotic Studies and Discourse Analysis (AD), being supported by the following authors: Bhabha (1998), Escoteguy (2001), Hall (2005), Dias da Silva (2007), Louro (2008), Tadeu da Silva (2007), Lopes (2002), Peirce (1987), Plaza (2003), Foucault (1986), Fernandes (2008), Milanez (2004), Orlandi (2007), among others.

Key-words: Children's literature, Homoaffection, PCN, Representation, Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro 83
Figura 2 – Gulliver envolto pelas cenouras 83
Figura 3 – Gulliver na passarela multicololor 85
Figura 4 – Capa do Livro 86
Figura 5 – Bandeira arco-íris usada pelo movimento ALGBTTTS 86
Figura 6 – Capa do Livro …..... 88
Figura 7 – D. João Severo 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I

1 DOS FEMINISMOS À HOMOAFETIVIDADE: NOVOS GRUPOS EM VIAS DE EMANCIPAÇÃO 20
1.1 MOVIMENTOS FEMINISTAS: A BUSCA PELA IGUALDADE ENTRE OS SEXOS 20
1.2 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO 23
1.3 HOMOSSEXUALIDADE: UMA VOZ QUE PERSISTE 26
1.4 MOVIMENTOS HOMOSSEXUAIS: OS FEMINISMOS COMO BASE 31
1.5 SUJEITOS HOMOAFETIVOS: ENTRE O PRECONCEITO E O ESTIGMA 37

CAPÍTULO II

2 LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA: UMA ABORDAGEM A LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA ANÁLISE DO DISCURSO 42
2.1 LITERATURA E ESTUDOS CULTURAIS 42
2.2 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO..... 48
2.3 OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO 53
2.4 A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA HOMOAFETIVA PELA LITERATURA INFANTO-JUVENIL 57
2.5 ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL: O QUE DIZER SOBRE O DISCURSO DA DIVERSIDADE SEXUAL NOS PCN?..... 62
2.6 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA E OS PCN: POR UMA ESCOLARIZAÇÃO ADEQUADA 69
2.7 UMA PALAVRA NECESSÁRIA SOBRE O NARRADOR – AGENTE TEXTUAL DE UMA MATERIALIDADE LINGUÍSTICO-IDEOLÓGICA..... 73

CAPÍTULO III

3 NARRATIVAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS E OS PCN: UMA LEITURA ANALÍTICO-CRÍTICA DESTES DISCURSOS 75
3.1 MODOS DE RECONHECIMENTO DA TEMÁTICA HOMOAFETIVA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA 75
3.1.1 Aspectos lingüísticos e caracterizadores das personagens homoafetivas 87
3.2 O TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL E OS PCN: ATRAVESSAMENTOS DO INTERDISCURSO RELIGIOSO 89

3.3 DO ENTRE-LUGAR LITERÁRIO-FICCIONAL COMO SUBTERFÚGIO AO NÃO-LUGAR DAS RELAÇÕES HOMOAFETIVAS NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA 95
3.4 ENTRE AS INTERDIÇÕES DISCURSIVAS DAS FICÇÕES E A RESISTÊNCIA DE ABORDAGEM DOS PCN 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS 119

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, vemos emergir uma sociedade complexa e diferenciada, composta por sujeitos múltiplos devido à pluralidade cultural vivenciada, na qual a idéia moderna de cultura está associada ao conceito de diversidade, passando a reunir diferentes grupos que buscam seu espaço social e geográfico, sua identidade social e cultural, a exemplo de grupos étnicos, religiosos, sexuais, políticos e regionais.

É certo que com o passar dos tempos, as sociedades mudam e também mudam os homens que as compõem. As várias mudanças observadas nas estruturas das sociedades "modernas" têm contribuído, segundo Hall (2005), para a descentração dos sujeitos do seu lugar sociocultural, supostamente estável, e de suas identidades construídas secularmente. Certas referências culturais de raça, classe, nacionalidade, sexualidade e *gender* marcadas pelo que é "certo", pelo que é "bom" e "aceitável", para um determinado corpo social, aos poucos vão sendo substituídas por novos discursos, novas práticas e novos conhecimentos que desestabilizam os sujeitos e provocam o seu deslocamento.

Assim, a tradição humanista do cultivo das realizações consideradas superiores do espírito humano nas artes e nas ciências e a nova valorização, de raiz iluminista, da diversidade de costumes e crenças dos povos como via para o conhecimento humano, parece mesclarem-se na idéia moderna de cultura associada ao conceito de diversidade.

Isso significa, à luz de Possenti (2002, p. 102), entender que "os sujeitos são históricos e atuam; que a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica". Que podemos formular algo entre "o sujeito-efeito, assujeitado às condições históricas (portanto também sociais e ideológicas) e o sujeito-cognitivo, que 'se exprime'". Podemos pensar, talvez, num "sujeitamento como um processo de constituição da condição de sujeito" (POSSENTI, 2004, p. 79).

Somos, assim, interpelados pelos sistemas culturais dos quais fazemos parte. O que implica reconhecer que a linha histórica, bem como as ideologias, envolve-se da noção de tempo como possibilidade e não como determinante, que o futuro é problemático e não inexorável.

Neste contexto, *identidade* e *diversidade* (HALL, 2005) são termos de forte teor cultural e político, que aparentemente apontam para campos opostos. Assim, a sociedade precisa refletir sobre o que privilegiar, o idêntico ou o diverso? – aqui, o idêntico como o padrão heterossexual e o diverso como as múltiplas faces sexuais e de gênero presentes nos sujeitos considerados homoafetivos (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, entre outros).

É importante salientar que, como trabalhamos tanto a temática quanto a personagem considerada "homossexual" no universo ficcional literatura infantil, considerado por muitos como "literatura para crianças", utilizamos neste estudo o termo "homoafetividade", por considerá-lo adequado para abordar as relações afetivas entre sujeitos empíricos e entre personagens da literatura infantil brasileira sobre a qual nos debruçamos. Por observarmos também que este termo distancia-se das relações estritamente eróticas e/ou sexualizadas, embora mantendo-as em sua base e no significado, mas ampliando-se para a construção de um sujeito também companheiro, amigo, solidário e que quer construir uma vida afetivo-sentimental, não apenas sexual. E, por fim, por concordarmos com Lopes (2002, p. 37), ao considerar também que é um termo "mais sensível para apreender as fronteiras frágeis e ambíguas entre a homossexualidade e a heterossexualidade".

É indispensável compreender que as questões até então colocadas derivam das discussões socioculturais, geradas e desenvolvidas no chamado pós-1960, que dizem respeito especificamente as novas propostas de entendimento e de legitimação social das relações de *gender*, uma vez que a perspectiva de novas identidades e de novos sujeitos estavam sendo construídas, em face dos incisivos questionamentos acerca da identidade clássica dos sujeitos masculinos e femininos. Estes sujeitos recorreram à exigência de certos direitos até então não pensados, assumindo, assim, novas posturas e vivendo sob novos condicionamentos. Isto resultou na quebra de velhos padrões estabelecidos que ditavam estas mesmas relações.

Todo este rol de discussões, que giram em torno do masculinismo, provocou mudanças significativas para o ser-mulher, suficientes para formações de diversos movimentos, que ficaram conhecidos como *feminismos*. Seguindo esta mesma perspectiva, outros grupos procuraram também as suas *melhorias*, face o tratamento depreciativo e *menor* dos excessos de uma virilidade excessiva e opressora que recebiam de igual maneira que a mulher. Falamos especificamente dos sujeitos

homoafetivos, a exemplo dos gays, lésbicas, homossexuais, em geral, que baseados nos Estudos Culturais e com a contribuição dos Estudos de Gênero, afirmam que a orientação sexual e a identidade sexual e de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. Nesse sentido, os sujeitos homoafetivos passaram a buscar uma inserção mais positiva no *corpus* social, e serem aceitos nele de maneira mais digna.

É nesse contexto que se insere a literatura infanto-juvenil contemporânea, que tem sido uma forma de representação destas diversas formas de estar no mundo, um *locus* onde se materializa, através das palavras, as mais profundas experiências humanas e que, por sua vez, pode ser freqüentado por qualquer um que tenha algo a expressar sobre o mundo e sua experiência nele.

Assim, observamos, nas narrativas literárias infanto-juvenis contemporâneas, a presença de personagens bem como a construção de seus próprios enredos permeados por este modo de representação. Como exemplo dessas narrativas que estão imbuídas desse propósito de "se abrirem ao novo, aos diferentes que as sociedades de hoje se permitiram", podemos elencar entre outras, as que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa: *O menino que brincava de ser* (2000) de Georgina da Costa Martins, *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves, e *É proibido Miar* (2002) de Pedro Bandeira, nas quais se apresentam a temática homoafetiva como elemento principal em sua formulação interna.

Ressaltamos que a preocupação com o tema da homoafetividade na literatura que representa o que é comumente destinada ao público infantil, surgiu da nossa experiência profissional na educação e das observações propiciadas pelo trabalho em sala de aula. O tema também expressa uma questão recorrente ao longo de toda a nossa trajetória escolar e profissional: compreender o sentido da educação, da escola e da prática pedagógica nas suas relações com a sociedade e com as demandas sociais.

Nesse sentido, compreendendo que a literatura infanto-juvenil sempre esteve associada à educação, e que o trabalho pedagógico na escola é guiado pelo

texto-base dos PCN[1] (Parâmetros Curriculares Nacionais), o nosso contato com algumas obras literárias infantis contemporâneas de temática homoafetiva fomentou nossa investigação. Assim, como objetivo geral da nossa pesquisa, pretendemos analisar o discurso presente na proposta de leitura do texto literário infanto-juvenil, apresentada pelos PCN[2] de Língua Portuguesa e pelos Temas Transversais, relacionando-o com as práticas discursivas do narrador nas construções literárias contemporâneas infanto-juvenis que abordam a homoafetividade (LOPES, 2002), a fim de observar como o discurso de ambas se inter-relacionam.

Como objetivo específico, pretendemos também observar se esta temática é contemplada pela referida proposta e como as perspectivas dos PCN e do texto literário infanto-juvenil legitimam "verdades sociais" e práticas do cotidiano, atentando ainda para os "(des)encontros" entre o que diz a voz ficcional do narrador e o modelo de leitura do texto literário infantil proposto pelos PCN (texto norteador de práticas discursivas em sala de aula e que auxilia na construção dos currículos de leitura do texto literário). Por esta razão, estabelecemos um diálogo com a Análise do Discurso, uma vez que este campo do saber investiga esta prática que é intrínseca ao homem, à sociedade e à sua história, e tem como fonte de pesquisa as atividades discursivas que circulam na sociedade, inclusive, as institucionais.

Diante do exposto, hipoteticamente, partimos do pressuposto de que os objetivos de leitura do texto literário de Língua Portuguesa, indicados pelos PCN, não contemplam a temática homoafetiva, e em relação à arte literária, como o fator resistência cultural ainda é bastante imperativo, pressupomos que, mesmo em se tratando do universo ficcional, há uma tendência em resistir a uma representação positiva dos sujeitos homoafetivos que resulte na discussão sobre o respeito e/ou tolerância e na inclusão social destes sujeitos.

Dessa forma, consideramos que nossa pesquisa é relevante porque, em primeiro lugar, contempla uma parcela de identidade sexual inserida num contexto sociocultural que, através de práticas discursivas e não discursivas, ao longo da história tem sido excluída, como a homoafetiva. Segundo, porque sendo uma das maiores dificuldades do homem conviver com o diverso, a exemplo da diversidade

[1] Os PCN se apresentam em três grandes grupos: os de ensino fundamental para o I e II Ciclos, editados em 1997; os de ensino fundamental para o III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (PCNEM), em 1999. Este último (PCNEM), desdobrado em outro documento conhecido como Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), editado em 2006.
[2] Doravante PCN.

de *gender*, é imprescindível difundir pesquisas e produções teóricas que abordem o tema, bem como, trazer esse debate para o âmbito educacional à luz dos PCN e do texto literário infanto-juvenil, conforme consta nos objetivos desta pesquisa, o que certamente significa um avanço, tendo em vista a escola ainda se manter tradicional no sentido de uma "homossocialização" (ROIG, 1986).

E, por fim, esta pesquisa almeja que as observações aqui apresentadas contribuam para o aprofundamento de discussões que envolvam o pensamento para uma nova consciência que propicie a convivência pacífica com o diferente sexual, seja através das práticas educativas/discursivas cotidianas ou das práticas discursivas ficcionais, de modo que, a partir da idéia de sujeito pós-moderno e suas formas de resistências, procuremos enxergá-lo para além de um olhar reducionista e repressor, sob a égide de um indivíduo "anormal", mas sim como um sujeito construído no seio da sociedade e de suas constantes mudanças.

Assim sendo, organizamos nossa dissertação traçando inicialmente, no primeiro capítulo, uma apresentação acerca da temática homoafetiva, partindo dos feminismos como ponte para chegar à homoafetividade.

No capítulo seguinte, mostramos que, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e de alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a literatura tem aberto espaço para representações que contém em seu interior práticas discursivas que tratam de temáticas consideradas "de minorias", apontando também para a incorporação da temática homoafetiva na ficção infanto-juvenil. Tencionamos também, refletir sobre o discurso dos PCN, no que diz respeito às orientações de leitura do texto literário, bem como às questões relacionadas à diversidade sexual nos temas transversais. E, por fim, tecemos uma discussão sobre o papel linguístico-ideológico do narrador, já que este "ser da ficção" se constitui um objeto de análise por não apenas "narrar" o que vê, mas também intervir ideologicamente naquilo que conta ou que forja ao contar.

No terceiro e último capítulo, iniciamos nossa análise, objetivando reconhecer a representação da temática homoafetiva em ficções infanto-juvenis contemporâneas, uma vez que diversos profissionais/estudiosos da cultura consideram que estas narrativas abordam a questão da diferença, entendida como qualquer tipo de diferença, e não necessariamente a diversidade sexual. Reconhecendo o valor do discurso que subjaz às imagens, nos propomos a analisá-las objetivando uma maior compreensão de como o autor, através do seu narrador, faz uso destes recursos para apresentar a

temática homoafetiva. Em seguida, analisamos o atravessamento do discurso religioso nos PCN e em *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves, a fim de perceber via representação e via documento oficial do governo, como estes discursos atuam em relação aos sujeitos homoafetivos. E, por fim, objetivamos perceber via narrativas em análise e via PCN, como de dá o processo de construção dos "lugares" dos sujeitos homoafetivos e o que está sendo instituído por estes discursos em (des)favor destes sujeitos.

Nossa análise também se propõe a perceber, se estas ficções literárias representam novas formas de pensar a homoafetividade, construindo ou apontando para uma nova consciência sobre o respeito e/ou a tolerância a esta parcela de identidade sexual, ou se mantêm os paradigmas clássicos que resultam no preconceito e na negatividade desses sujeitos.

Portanto, ao tecer as considerações finais, estamos convictos de que esta pesquisa trata apenas de um olhar em um dado momento, por parte do pesquisador, visto que o tema não se esgota e é sempre passível de novas discussões.




INSTITUTIONAL EQUALITY
NOW


Quem bate na mulher machuca a família inteira.
Mamãe
Papai


A MULHER BASTA!


VOTES FOR WOMEN


We Can Do It!




XII ENCONTRO NACIO
FEMINISTA
PAÍS DA E
SALVADOR - BAHI
0 A 01/1

CAPITULO I














GRUPO GAY DA BAHIA
ESTAMOS AQUI!



I CAPÍTULO

1 DOS FEMINISMOS À HOMOAFETIVIDADE: NOVO GRUPO EM VIAS DE EMANCIPAÇÃO

Neste capítulo, partimos dos Feminismos, visto que reconhecemos a importância e a influência deste movimento sobre outras minorias que emergiram concomitantemente, a exemplo do grupo homoafetivo que acompanhou a luta das mulheres em busca de legitimidade e igualdade de direitos.

1.1 MOVIMENTOS FEMINISTAS: A BUSCA PELA IGUALDADE ENTRE OS SEXOS

Podemos compreender a história dos feminismos, a partir de estudos sistemáticos realizados por feministas e acadêmicos, que dividiram, histórica e didaticamente, o movimento feminista em “ondas” (LOURO, 2008).

Apesar de ser um conceito consagrado, não nos furtamos da comparação com as ondas. Uma onda vai e volta, porém não avança sobre a terra, em protesto, exigindo a ampliação de seus domínios. Assim, enquanto a mulher quer melhoria e expansão de direitos, quem os detém vai lutar pela manutenção, impedindo ou retardando avanços e provocando novas ondas como constatamos na história dos feminismos.

De acordo com a história dos feminismos, vimos que a “primeira onda” do feminismo nasceu como movimento de lutas das mulheres por direitos como: trabalho remunerado, igualdade e voto; que eram até então direitos reservados apenas aos homens. No entanto, a referida “onda” diz respeito especialmente ao movimento sufragista que teve início no final do século XIX e se estendeu às primeiras décadas do século XX.

Este movimento nasce em países desenvolvidos, considerados menos impregnados de valores morais conservadores e, portanto, mais livres e mais abertos à produção de novos discursos. Estes discursos, por sua vez, expressam questões socioculturais, que constituem naturalmente espaços simbólicos e materiais de questionamentos acerca de valores ou de estruturas ideológicas; eles

também denunciam os lugares sociais dos sujeitos que os utilizam, e, enfim, eles são processos construtivos da nossa história.

O movimento se espalha por diversos países em condições e alcance desiguais, reivindicando principalmente o direito da mulher ao voto. No Brasil, mesmo que tardiamente, os movimentos das mulheres também afloraram, porém de forma mais branda, sem a efervescência dramática das feministas européias e norte-americanas. Isso porque as mulheres brasileiras estavam, e até certo ponto continuam inseridas numa forte cultura patriarcal, influenciada por correntes religiosas e princípios morais que impossibilitava as livres manifestações em prol de ações diferenciadas da realidade vigente.

Após o sufragismo, percebemos uma perda gradativa de ações voltadas às conquistas femininas, e só com o desdobramento da chamada “segunda onda”, que se inicia no final da década de 1960, é que as manifestações contra a discriminação feminina tornaram-se mais perceptíveis e significativas, dando prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado, entendido como poder dos homens e subordinação das mulheres.

Observamos que em cada época, de acordo com o contexto, são construídos discursos historicamente legitimados que produzem saber e que, evidentemente, são permeados pelas relações de poder (FOUCAULT, 1999).

O Feminismo, enquanto discurso legitimado, se consolida tanto como uma crítica teórica, quanto como um movimento social, e estas ações são decorrentes das manifestações já presentes há algum tempo na França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, que se configuravam em modelos contra os ditames sociais e políticos da época, visto que diferentes grupos de várias formas expressavam sua insatisfação e resistência em relação aos modelos tradicionais. Sobre este movimento, Hall (2005, p. 44), afirma que

> O feminismo faz parte daquele grupo de “novos movimentos sociais”, que emergiram durante os anos sessenta (o grande marco da modernidade tardia), juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com “1968”.

No Brasil, precisamente, nos anos 1970 é que podemos nos remeter ao Feminismo como um movimento social organizado, época em que as discussões em torno dos direitos das mulheres retornam com maior ênfase ao cenário político-

cutural brasileiro, o Feminismo mostra sua crítica à modernização do país que se urbanizava, industrializava e diversificava sua economia. Acompanhando o Feminismo, precisamente em “1975 emerge o Movimento de Libertação Homossexual” (LOURO, 2004, p.31). O movimento é, ainda, tímido; mas, espelhando-se no movimento das mulheres já iniciam suas associações e reuniões.

Nesse período (década de 1970), a perspectiva da mulher ainda era ser dona de casa em tempo integral e o objetivo era mudar essa realidade, conquistando novos espaços. O uso da pílula anticoncepcional, permitindo que o desejo feminino não fosse separado da gravidez, evitando, assim, a maternidade indesejada; pode ser considerado uma conquista de espaço por parte das mulheres.

Diante dessa perspectiva, o chamado Feminismo da “segunda onda”, diferente do da primeira, propunha “uma nova mulher” e “um novo homem”. Nesse momento uma das palavras de ordem era: “o privado é político”.

As mulheres dos movimentos feministas questionavam que o universal em nossa sociedade é masculino, a partir até da própria língua, quando, por exemplo, se usava o termo masculino de forma genérica para se referir às categorias *masculino* e *feminino*; e elas não se sentiam incluídas pelo masculino. Assim, o que o movimento reivindicava o fazia em nome da “mulher”, e não do “homem”, mostrando que o “homem universal” não incluía as questões que eram específicas da “mulher”.

O início da chamada “terceira onda” do Feminismo veio à tona nos anos de 1990, apontados como a década em que os movimentos feministas se globalizaram. Este movimento visa o desafiar ou evitar aquilo que via como as definições essencialistas da feminilidade feitas pela “segunda onda”, e que colocaria ênfase demais nas experiências das mulheres brancas de classe média alta. Assim, o que se iniciou com a prática da realização de grupos de reflexões, compostos somente por mulheres, crescia e se institucionalizava.

Ao que parece, instaurava-se uma cruel guerra dos sexos, que colocava a mulher como vítima do homem, parece que o movimento perdia de vista sua estratégia fundamental que era a igualdade, mas contraditoriamente, aos poucos “a imagem da mulher tradicional ia se apagando para dar lugar a uma outra, mais viril, mais forte, quase senhora de si, se não do universo. Finalmente mudávamos de papel! (BADINTER, 2005, p.14)

Um papel que, ao que parece, também trazia inúmeras conseqüências e provocava um redimensionamento acerca da condição feminina, pois, por um lado, enumeravam-se grandes conquistas como, por exemplo, o trabalho fora de casa, e por outro algumas desvantagens, a exemplo da dupla jornada de trabalho, por não ter dividido com os homens as tarefas domésticas.

Simultaneamente à chamada “terceira onda” do Feminismo (1990), o movimento homossexual ampliou-se, transformando-se em questão social relevante e o tema foi mais explorado nos setores: midiático e político. “Na universidade, não podia ser diferente. Nos anos 1990, começa mesmo a se falar em estudos gays e lésbicos”. (LOURO, 2004, p. 19). Estudos nascidos dos Feminismos dos anos 1970/1980 - especificamente quando os movimentos de mulheres passaram a utilizar o termo “gênero” (conceito que tratamos a seguir), (LOURO, 2008, p.23) - e ancorados teoricamente no momento “terceira onda” do Feminismo (1990).

1.2 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Segundo Louro (2008), através dos movimentos feministas e todas as suas formas de manifestações, bem como através de livros, jornais e revistas; surgiram outros desdobramentos do movimento. Notabilizou-se a inserção do tema nas universidades e escolas, através das militantes feministas intelectuais que mobilizavam suas práticas com a paixão política, surgindo assim os estudos de gênero.

Trabalhos de intelectuais mulheres, a exemplo de Betty Friedan e Simone de Beauvoir, são retomados e contribuem para o fortalecimento do movimento. Em sua célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” em *O Segundo Sexo* (1949), Simone de Beauvoir já ressaltava a diversidade de mundos sociais e culturais que influenciavam diretamente a condição feminina.

Ancorado nessas idéias o movimento passa a ter um caráter político e novos referenciais de análise permitem a relativização da tradicional divisão: público e privado. As feministas têm como objetivo, então, compreender a interação entre homens e mulheres na totalidade da vida social, uma vez que o cotidiano das mulheres não está isolado dos acontecimentos políticos e sociais: há um diálogo entre público e privado.

Partindo desta perspectiva, é especificamente nos anos 1980 que os movimentos de mulheres passaram a utilizar o termo “gênero” (LOURO, 2008, p.23) no lugar de “sexo”, pois buscavam, desta forma, reforçar a idéia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do “sexo” como questão biológica, mas, sim, eram definidos pelo “gênero” e, portanto, ligadas à cultura.

Pretende-se, dessa maneira, diferenciar sexo de gênero. Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, as características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. E gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homem e mulher que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher, a partir das diferenças sexuais.

Nesse caso, são as feministas pós-estruturalistas que provocam significativas mudanças no campo da cultura, a partir do domínio da categoria gênero, que está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo.

Falamos em pós-estruturalismo, conforme definição de Tadeu da Silva (2000a), como “uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética, ou seja, para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável”.

Inseridos neste contexto, estes/as estudiosos/as propõem articular gênero com as questões de raça, etnia, nacionalidade, classe. Na efervescência destas abordagens e com os aportes teóricos dos Estudos Culturais, os chamados grupos das minorias (mulheres, negros, gays e lésbicas) ocupam espaço de produção e começam a publicizar sua identidade política, se auto-representando como sujeitos políticos, capazes de “falar por si” e “de si”.

O panorama até aqui apresentado acerca dos feminismos nos permite perceber como o movimento se desenvolveu e como desencadeou outros questionamentos, passando desde a formação de diferentes vertentes dentro do próprio movimento, até a influência no surgimento de outros movimentos que, de modo semelhante, lutavam por legitimidade e igualdade de direitos.

Nessa perspectiva, Hall (2005, p. 45-46) afirma que “aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres

expandiu-se para incluir a formação de identidades sexuais e de gênero". E que, de certa forma, "o feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a 'Humanidade', substituindo-a pela questão da diferença sexual". (HALL, 2005, p. 46)

A questão da diferença, que trataremos adiante, indubitavelmente, nos remete a noção de identidade que, segundo Tadeu da Silva (2000b), é aparentemente fácil de definir, sendo "simplesmente aquilo que se é". Contudo, o autor alega que a identidade não é independente da diferença, ou seja, daquilo que o outro é.

Por exemplo, para ser homem, é preciso haver a mulher, para haver o heterossexual, é preciso haver o homossexual, o bissexual, etc. Tadeu da Silva (2000b, p. 78) explica, ainda, que a identidade e a diferença, além de não se separarem, "[...] não podem ser compreendidas [...] fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem".

Por esta razão, identidade e diferença trazem características de indeterminação e instabilidade com relação à linguagem da qual dependem, pois ambas estão diretamente relacionadas com o social, o que implica uma definição ancorada em relações de poder.

Ergue-se, então, um desafio, o de romper o esquema binário, em que o masculino e o feminino se constroem na oposição um ao outro sem que nem mesmo os outros sujeitos sexuais e de gênero sejam arrolados nessa lógica binária, o que tem sido desafiante para o movimento Feminista, que se propõe a desmontar um esquema construído numa lógica patriarcal que dificulta a percepção e construção de mundo de outras formas.

Algumas das estudiosas do Feminismo, a exemplo de Joan Scott, se apropriam de teorizações pós-estruturalistas da *desconstrução*, como a de Derrida - para o qual o pensamento ocidental vem operando na base de princípios expressados pela hierarquização de pares opostos - para pensar as relações de gênero.

A proposta de *desconstrução* é, pois, a de desmontar a lógica das oposições binárias do pensamento tradicional, evidenciando que estas são históricas e socialmente construídas, e rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária de uma historicização genuína em termos de diferença sexual, dando visibilidade

aos sujeitos diferentes. Esta proposta está fundamentada no pensamento de Culler (1999, p. 122), ao afirmar que

> Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural nem inevitável mas uma construção, produzida por discursos que se apóiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la, isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes.

Desse ponto de vista, a *desconstrução* da polaridade masculino/feminino poderá ser útil para desmontar a lógica binária que rege outros pares de conceitos a ela articulados, tais como público/privado produção/reprodução, cultura/natureza etc.

No processo de *desconstrução*, é necessário atentar para o fato de que o oposto da igualdade é a desigualdade, ao invés da diferença. Ao lado da proposta de *desconstrução*, está a de construir a lógica da diferença como elemento positivo, pautado na identidade e sem a desigualdade, considerando a diferença dos termos, mas mostrando que um está presente no outro, e, portanto, ambos podem ser equivalentes.

As diferenças entre homens e mulheres, ao se afirmarem, rompem a unidade, impossibilitando a existência de uma identidade masculina e de uma outra identidade feminina. Elementos como classe, etnia, religião, idade etc. atravessam a pretensa unidade de cada elemento do par, transformando em múltiplo o sujeito masculino ou feminino pensado no singular.

Trilhar esses caminhos, para as mulheres, provoca um deslocamento em sua condição, amplia os horizontes para sua atuação no contexto social e político, além de estimular no campo da sexualidade que outras formas de expressão sejam legitimadas e possam lutar igualmente por seus direitos. Como é o caso dos sujeitos homoafetivos de que tratamos a seguir.

1.3 HOMOSSEXUALIDADE: UMA VOZ QUE PERSISTE

As relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo sempre existiram; elas acompanham a história da humanidade, contudo há uma infinita variação conceitual acerca deste mesmo tema, de acordo com cada época e cada contexto histórico. Dessa forma, segundo Fry e MacRae, (1985, p.7), “ela é uma

coisa na Grécia Antiga, outra coisa na Europa do fim do século XIX, outra coisa ainda entre os índios Guaiaqui do Paraguai".

Na Grécia Antiga, especialmente em Atenas, por exemplo, a prática sexual entre dois homens, Erastes (homem mais velho) e Erômenos (adolescente) era denominada pederastia, uma prática comum, mas isto não queria dizer que o homem admitia física ou espiritualmente se assemelhar a uma mulher. Os gregos admiravam jovens, por estes possuírem características femininas, mas quando chegavam à idade adulta, essa posição devia ser abandonada, pois ela era considerada vergonhosa. O problema não são as características femininas e sim a submissão de um homem a outro. Como Foucault (1984, p.167) afirma,

> Os gregos não opunham, como duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamento radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto. As linhas de demarcação não seguiam uma tal fronteira. A oposição entre um homem temperante e senhor de si e aquele que se entregava aos prazeres era, do ponto de vista da moral, muito mais importante do que aquilo que distinguia, entre elas, as categorias de prazer às quais era possível consagrar-se mais livremente. Ter costumes frouxos consistia em não saber resistir nem às mulheres nem aos rapazes, sem que este último caso fosse mais grave do que o outro.

O amado (Erômanes), diferentemente do amante (Erastes), não deve ceder aos seus desejos. Deve mostrar sua força, resistindo principalmente aos desejos físicos. Esta é uma regra básica, na qual o amante passa a aprender a ter o domínio-de-si. Conseguindo este feito estaria provado que ele tem o seu próprio domínio e poderia ter o domínio da cidade, uma vez que não foi subjugado a seus próprios desejos, conseguindo uma posição de poder na polis. Por este motivo a pederastia é uma parte importante na paidéia, para a passagem do adolescente para a maturidade, sendo considerada uma prática pedagógica, já que visava a formação social do jovem futuro cidadão e que obteve a atribuição de uma instituição social.

É importante assinalar que a referência à prática sexual entre sujeitos do mesmo sexo na sociedade grega, não deve ser tratada através do termo homossexualidade, visto que o termo homossexual, embora tenha sido constituído etimologicamente pela raiz grega "homo", que significa "igual", "semelhante" e pela raiz latina "sexus" que significa "sexualidade". Este conceito só foi inventado pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert em 1896, na segunda metade do século XIX,

(FRY e MACRAE, 1985, p.62), portanto, não deve ser apropriado para designar os contatos sexuais entre indivíduos do mesmo sexo na Antiguidade.

A referência ao berço da civilização, a fim de observarmos como eram vivenciadas as relações entre pessoas do mesmo sexo, não significa que pretendemos fazer um levantamento histórico sobre a homossexualidade, mas é importante pontuarmos alguns dados históricos relevantes, bem como o ponto de vista teórico-conceitual de alguns estudiosos, para que tenhamos uma maior compreensão da temática em estudo.

Fry e MacRae (1985, p. 64), por exemplo, afirmam que no século XIX os discursos médicos sobre a homossexualidade oscilavam entre a caracterização de um distúrbio biológico/genético e/ou também originado no que eles chamam de meio ambiente social. Para a primeira caracterização, não obstante, até certo ponto seria aceitável, no entanto, para a última caracterização, medidas pedagógicas e correcionais eram tidas como oportunas para a mudança do comportamento em direção à heterossexualidade.

Fato este que, mesmo vivendo em pleno século XXI, para aqueles que ousam subverter a norma estabelecida, tais medidas ainda parecem persistir. É o que constatamos mediante o pensamento de Louro (2004, p. 16), ao afirmar que

> Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões.

É inegável que o panorama cultural da sexualidade se enraíza fortemente nos discursos produzidos nas sociedades. A esse respeito, Foucault (2006, 2007a, 2007b) chama atenção em suas obras “História da Sexualidade”, para o fato de que desde o surgimento do termo sexualidade, no século XIX, ele admitiu significados historicamente singulares. Ou seja, a sexualidade não se refere à noção biológica, universal para todo e qualquer ser humano, em qualquer época, como foi pensado no final do século anteriormente citado, mas, sim, ela refere-se a um conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos, que se relacionam intrinsecamente a fatores históricos, sociais e culturais.

Foucault (2006, 2007a, 2007b) chama atenção também para o fato de que, houve não a simples repressão, mas, ao contrário, a proliferação discursiva sobre o

sexo, incitando-o a revelar-se. A partir de então, as sociedades ocidentais passaram a ser incentivadas insistentemente a falarem sobre sexo. Com a proliferação e especialização dos discursos e a criação de dispositivos de controle dos corpos, que resultou no que Foucault (2007a) chama de caça às sexualidades periféricas, ele afirma que, se

> A sodomia [...] era um ato interdito [...] o homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que trai sempre. (FOUCAULT, 2007a, p.50)

Se as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade do século XIX: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido.

Inventada a “homossexualidade”, ela passa a ser percebida como um desvio em oposição à outra invenção do século XIX, a heterossexualidade, esta constituída como a norma. Os que não se inscrevem na referida norma, são categorizados e nomeados como desviantes, e para estes, o destino só poderia ser o segredo ou a segregação, um lugar incômodo para permanecer. Os que se arriscam a viver fora dos limites estabelecidos e contestam a sexualidade legitimada, por sua vez, são expostos a todas as formas de violência e rejeição social, conforme Weeks (2010).

Já Lopes (2002, p.21) argumenta que, historicamente, foi de grande importância o resgate da homossexualidade “como uma voz esquecida, um tabu triplamente negado no século XIX pelo catolicismo (pecado), pela ciência (patologia) e pelo Estado (crime)”. Contudo, o próprio autor registra algumas mudanças em relação a estes fatores, ressaltando que as mesmas possivelmente resultarão na quebra de preconceitos contra a homossexualidade. As mudanças as quais o autor se refere são:

> Em 1985, a homossexualidade deixa de ser considerada doença pelo Conselho Federal de Medicina. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia estabelece normas para coibir a promessa de “cura” para homossexualidade por alguns profissionais. Quanto ao ponto de vista jurídico, começa a haver um movimento [...] para incluir leis que proíbam a discriminação por orientação sexual. Embora a homossexualidade não fosse crime desde 1830, isto nunca impediu de se usar subterfúgios legais para coibir a expressão pública e privada de afetos entre pessoas do mesmo sexo. (LOPES, 2002, p. 25-26)

No que diz respeito ao campo religioso, o autor considera que o preconceito ainda permanece de maneira bastante intensa, sobretudo entre as igrejas cristãs tradicionais e hegemônicas. Parece-nos acertado afirmar que, desde os primórdios da humanidade, em inúmeras sociedades, o cristianismo exerce um papel fundamental na formação humana. Como exemplos de aspectos cruciais que caracterizam uma moral sexual cristã, temos, entre outros, a proibição do incesto, a dominação masculina e a sujeição da mulher, relações homossexuais e fidelidade monogâmica.

Estes discursos são utilizados ao longo da história da humanidade como um mecanismo de poder e controle social sobre a sexualidade humana, que por sua vez, nos induz a perceber toda a influência deste saber sobre as relações dos indivíduos consigo mesmo e sobre suas relações com os demais na sociedade em que o mesmo se insere. Fato este que, indubitavelmente, ainda persiste até os nossos dias.

Acreditamos que é inegável o fato de que em qualquer época ou em qualquer sociedade, a homossexualidade sempre foi uma prática rechaçada, discriminada, reprimida, rejeitada e proibida pela ordem vigente. No entanto, apesar de submetida a todos esses mecanismos opressores, a homossexualidade está em voga e caracteriza-se por representar uma voz que persiste na busca por legitimação e respeito. Tal característica é consenso para os que se sentem desafiados a lutar por conquistas antes inimagináveis, e, em relação a esta problemática, Lopes (2002, p.19) afirma que

> Se o século XX foi o século das mulheres, o que não quer dizer que não haja muito ainda por avançar em matéria de conquista de direitos e valores, o século XXI bem pode ser aquele em que a homossexualidade se institucionaliza e se estabiliza socialmente.

Esse pensamento começa a surgir no início deste século, dada as transformações que sofrem a sociedade contemporânea, e como vimos, a exemplo

dos movimentos feministas surgem os movimentos homossexuais, conforme abordaremos a seguir.

1.4 MOVIMENTOS HOMOSSEXUAIS: OS FEMINISMOS COMO BASE

Atrelados aos movimentos feministas e a todas as transformações sociais ocorridas no pós-1960, Louro (2004) afirma que, no início dos anos de 1970 – nas sociedades ocidentais – inicia-se o movimento de organização dos grupos homossexuais, que, embora de forma bastante tímida, reuniam-se através de associações e esses encontros aconteciam, quase sempre, na clandestinidade.

Facchini (2005) divide o percurso do movimento homossexual no Brasil segundo os mesmos critérios que outros estudiosos, a exemplo de Louro (2008), que dividiram a trajetória dos feminismos em ondas. Assim, a "primeira onda" ocorre em abril de 1978 com a publicação do jornal Lampião, abordando questões em parceria com outras minorias, como os negros, as feministas, os índios e o movimento ecológico; e com o surgimento do Grupo Somos (SP).

A "segunda onda" estaria relacionada ao surgimento de três grupos nos anos de 1980: o Triângulo Rosa e o Grupo Atobá, ambos no Rio de Janeiro e o Grupo Gay da Bahia, em Salvador. A referida autora denomina de "terceira onda", a epidemia da AIDS que ocasionaria mudanças nas atividades dos movimentos e a década de 1990 que proporcionaria uma renovação no ativismo dos militantes.

Semelhantemente aos trilhamentos feministas, que eram fortemente influenciados pelos acontecimentos que eclodiam em outros países, os homossexuais inspiravam-se, especialmente, em países como Estados Unidos e Inglaterra, onde um aparato cultural começava a surgir: revistas, artigos isolados em jornais, panfletos, teatro, arte.

No Brasil, segundo a referida autora, a homossexualidade também começa a aparecer nas artes, na publicidade e no teatro. Artistas como Ney Matogrosso e o Grupo Dzi Croquetes, apostando na ambigüidade, perturbaram platéias e a sociedade em geral, pois "embaralharam propositalmente as referências femininas e masculinas".

Trevisan (*apud* LOURO, 2004, p. 30) em nota de rodapé, afirma que os Dzi Croquetes trouxeram para o Brasil o que de mais contemporâneo e questionador havia no movimento homossexual internacional, sobretudo americano. Também no

Brasil, Caetano Veloso viveu episódios de repressão política, tanto de direita quanto de esquerda. Em 1968, escandalizou apresentando-se com guitarras elétricas, roupas de plástico e cantando, sob vaias, a música “é proibido proibir”, que aludia a palavras de ordem do movimento operário-estundantil, eclodido em maio daquele ano em Paris.

Pouco tempo depois, Caetano seria preso e exilado, porque em suas apresentações se vestia de baiana, usava batom e fazia trejeitos *à la* Carmem Miranda. Ele não foi preso e exilado por ser homossexual, escrevem Fry e MacRae (1985, p.17-18), mas porque “estava pondo em questão, entre outras coisas, a rígida separação entre o comportamento convencional ‘feminino’ e ‘masculino’ e, talvez mais sério para época, a rígida separação entre política e vida cotidiana”.

O caso Caetano Veloso ocorre no Brasil de 1968, em plena ditadura, quando o regime militar se acentuava e as pessoas eram impedidas de falar sobre política de maneira aberta. Assim,

> A partir de 1975, emerge o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, do qual participam, entre outros, intelectuais exilados/as durante a ditadura militar e que traziam, de sua experiência no exterior, inquietações políticas, feministas, sexuais, ecológicas e raciais que então circulavam internacionalmente (LOURO, 2004, p. 31).

É possível que um dos fatores que influenciaram o início do movimento homossexual no Brasil, tenha sido as idéias importadas do exílio por ocasião da ditadura militar. Em 1978, conforme Fry e MacRae (1985), com o intuito de simular uma parceria com outras “minorias”, ou seja, com os negros, as feministas, os índios e o movimento ecológico, eles afirmam que é editado no Rio de Janeiro o jornal *Lampião* – marca da “primeira onda” dos movimentos homossexuais, segundo Facchini (2005). A respeito da repercussão desse jornal, é preciso observar que

> Embora este projeto de aliança não tenha tido o sucesso desejado, o jornal certamente foi de grande importância, na medida em que abordava sistematicamente, de forma positiva e não pejorativa, a questão homossexual nos seus aspectos políticos, existenciais e culturais (FRY e MACRAE, 1985, p. 21).

Os editores do referido jornal foram perseguidos pela polícia, acusados de “infringir a Lei de Imprensa e contrariar a moral e os bons costumes”, fato que já havia acontecido antes, pois “fora processado outro jornalista, Celso Curi, que escrevia regularmente no jornal *Última hora,* de São Paulo, a Coluna do Meio,

espaço reservado para fofocas e informações sobre o meio homossexual" (FRY e MACRAE, 1985, p. 21).

Aos poucos, as discussões se acaloram, vários grupos de militância homossexual são criados e em 1979, no Rio de Janeiro é organizado o I Encontro de Homossexuais Militantes. E, segundo Facco (2009), os grupos presentes eram: Somos (RJ), Auê (RJ), Somos (SP) – marca também da "primeira onda" dos movimentos homossexuais, segundo Facchini (2005) - , Eros (SP), Somos (Sorocaba), Beijo Livre (Brasília), Grupo Lésbico Feminista (SP), Libertos (Guarulhos), Grupo de Afirmação Gay (Caxias), e um representante de Belo Horizonte, futuro fundador do Grupo 3° Ato.

Esse encontro não apenas estava pautado na troca de idéias sobre as questões relacionadas aos homossexuais, como também dizia respeito "à relação entre o movimento homossexual e os partidos políticos e formas de atuação e organização", que culminam na apresentação de soluções que enfatizaram "a autonomia do movimento homossexual" (FRY e MACRAE, 1985, p. 23).

Assim, o movimento político homossexual torna os sujeitos homossexuais mais visíveis e assume um caráter libertador. "Intelectuais, espalhados em algumas instituições internacionais, mostram sua afinidade com o movimento, publicam ensaios em jornais e revistas e revelam sua estreita ligação com os grupos militantes" (LOURO, 2004, p. 31). Observamos, então, as discussões sobre a homossexualidade avançarem muito no campo acadêmico. E ainda, de acordo com Facco (2009, p.90),

> Elas começaram a encontrar lugar dentro das universidades, por meio da antropologia, o que ajudou muito a libertá-la dos discursos médicos, religiosos e jurídicos, baseados em preconceitos. Foi lançado sobre a questão um olhar mais crítico e menos impregnado de conceitos arcaicos e ultrapassados.

É nesta perspectiva, que no final dos anos 1970, com o surgimento de jornais ligados aos grupos organizados e com a promoção de reuniões de discussão e ativismo, o movimento homossexual se fortalece, objetivando uma tomada de consciência de seu próprio corpo e sexualidade, bem como a construção de uma identidade enquanto grupo social. Constitui-se, dessa maneira, "o discurso político e teórico que produz a representação 'positiva' da homossexualidade, que também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinador" (LOURO, 2004, p.33).

E, ainda para a autora, identificar-se como homossexual é uma questão tanto pessoal como política. A situação embaraçosa causada por “assumir-se” ou “permanecer enrustido (no armário – closet)”, torna-se um fator decisivo para a comunidade, ou seja, para ser considerado membro da mesma é necessário que o indivíduo manifeste publicamente sua condição sexual (LOURO, 2004, p.32).

Entretanto, a respeito do fato de “sair do armário”, alguns setores da mídia já não consideram que a questão esteja tão fechada assim, uma vez que nos dias de hoje, dada às transformações pelas quais passam as sociedades atuais, “o peso de sair do armário já não existe para os jovens gays do Ocidente: tornou-se natural” (VEJA, 2010, p. 108, n. 19), embora em contextos culturais como o do Brasil, de onde origina-se essa matéria, o assumir-se homoafetivo implica, ainda, em grandes tensões e dramas, dadas as particularidades socioculturais que carregam o sistema do preconceito e da discriminação contra àqueles que fogem do modelo heterossexual.

Ainda sob o aspecto de “assumir-se” ou não, segundo Lopes (2002), pensando na legitimação da homossexualidade, muitos militantes concordavam que pensar sobre a sexualidade subentende-se estar inserido em projetos coletivos e temas que integrem a sociedade como um todo, visto que essa era uma forma que os militantes brasileiros encontravam para incluir o preconceito contra os homossexuais no rol dos direitos humanos fundamentais visando uma sociedade mais justa para todos.

Isto não significa dizer que todos os homossexuais tivessem que ser militantes, mas uma grande parte reconhece a importância da participação na comunidade homossexual e do respectivo movimento como forma de conviver melhor com sua própria homossexualidade. Como exemplo, Lopes (2002, p. 29-30), falando sobre sua própria experiência, diz

> De minha parte, que nunca tive um pendor militante, ter conhecido os grupos gays Arco-íris no Rio de Janeiro e Estruturação em Brasília, ter participado de algumas de suas reuniões, após ter voltado de período de estudos nos EUA e no Canadá, foi fundamental para deixar de ter uma relação silenciosa com a homossexualidade, ter coragem de lidar com minha própria experiência e ao fazê-lo me sentir mais parte do mundo [...] encontrei um espaço em que se podia falar e discutir sobre homossexualidade com naturalidade, um espaço do qual me sentia fazer parte, ao reconhecer mesmo as minhas diferenças.

No entanto, apesar desse reconhecimento para com os grupos gays, tensões e críticas internas já se faziam sentir, semelhantemente ao que aconteceu com os feminismos, no que diz respeito às diferentes vertentes dentro do movimento.

Determinadas práticas e valores adotados, oriundos das convenções sociais vigentes, a exemplo, entre outros, do relacionamento comprometido e monogâmico, do privilégio masculino (isso porque as reivindicações e experiências das lésbicas, dos bissexuais e dos transsexuais eram consideradas secundárias em relação às dos homens gays), da política de identidade considerada excludente, notadamente, "a comunidade apresentava importantes fraturas internas e seria cada vez mais difícil silenciar as vozes discordantes" (LOURO, 2004, p. 35)

No tocante ao campo teórico, vimos que no Feminismo militantes feministas inseridas no campo acadêmico, como estudiosas, docentes ou pesquisadoras, mesclavam seu trabalho intelectual com a paixão política ao tratar dos temas centrais de suas lutas, surgindo assim, os estudos da mulher (LOURO, 2008); semelhantemente, vimos nas universidades, segundo Lopes (2002), alguns antropólogos colocarem a homossexualidade sob um outro ângulo, a exemplo dos trabalhos de Peter Fry, Edward MacRae, Luiz Mott, entre outros. Assim, mediante a realização destes estudos bem como o envolvimento, dentre outros, dos estudiosos acima citados,

> Os estudos gays e lésbicos passam por uma institucionalização no seio da universidade [...] que implica em um aparato: revistas, linhas de pesquisa, centros de estudo, encontros, congressos, etc. Ainda que não atingindo o grau de estabilidade do Feminismo, definitivamente se constitui [...] num campo social e intelectual. (LOPES, 2002, p. 22)

Em contrapartida, conforme já mencionamos, por haver vozes discordantes dentro da própria comunidade, principalmente no que diz respeito à política de identidade, de acordo com Lopes (2002), os estudos *queer* emergem na década de 1980, tendo à frente a feminista americana Judith Butler. Estes estudos, por sua vez, se constituem numa corrente teórica que colocou em cheque as formas habituais de compreender as identidades sociais.

Descendendo teoricamente dos estudos gays e lésbicos, da teoria feminista, da sociologia do desvio norte-americano e do pós-estruturalismo francês, a teoria *queer* surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades.

Atrelados a todo esse movimento, também no início dos anos de 1980, com o surgimento da AIDS - marca da “terceira onda” dos movimentos homossexuais, segundo Facchini (2005) -, novos elementos associam-se à homossexualidade, como por exemplo, a intensificação da discriminação e preconceito já demonstrado por certos setores sociais; isto porque a doença foi apresentada inicialmente, como o “câncer gay” (LOURO, 2004) ou “peste gay” (KOVÁCS, 1992; MOTT, 2003) ou “praga gay” (PICAZIO, 1998, p. 50), o que foi muito ruim não só por ter aumentado o preconceito contra os homossexuais como por fazer com que a população heterossexual não se protegesse, por acreditar que só era possível contrair o vírus na condição de homossexual ou em relações sexuais praticadas por homossexuais.

Gradativamente, a política de identidade foi sendo substituída por um sentimento de solidariedade tanto entre os atingidos pela doença, como pelos familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área de saúde, etc; isto também se dá pelo fato de, certamente, existir entre, os atingidos, os não-homossexuais. Observou-se também que na luta contra a doença, mudaram-se os discursos a respeito da sexualidade; agora os discursos se dirigem menos às identidades e se concentram mais nas práticas sexuais (ao enfatizar, por exemplo, a prática do sexo seguro).

O problema da proliferação da doença é mundial, porém, especificamente em relação à sociedade brasileira, a discussão a respeito da homossexualidade, ampliou-se em razão da AIDS. É o que pensa Trevisan (2000, p. 462), pois, segundo ele,

> O vírus da AIDS realizou em alguns anos a proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro,* no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade.

É a partir de experiências como essas que na sociedade contemporânea é possível observar nas ruas, na mídia, nas famílias, um número cada vez maior de pessoas que assumem suas relações afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo, não importando com isso, a exposição ao preconceito social. O que não significa, contudo, segundo Fry e MacRae (1985), que aumentaram quantitativamente as relações homoafetivas, vez que não existem dados estatísticos que comprovem nenhuma crescente no número de homossexuais.

Na verdade, o que de fato tem ocorrido, segundo Louro (2004), é que tanto os movimentos como seus propósitos têm aumentado notadamente em proporções mundiais. Os homossexuais continuam lutando, alguns em busca de reconhecimento e legitimidade, outros apreensivos em desafiar as fronteiras tradicionais sexuais e de gênero, e ainda outros não se satisfazem em transpor as segmentações, e resolvem viver a própria fronteira ou o "entrelugar" (BHABHA, 1998) da tradição e da modernidade, de forma ambígua.

Fronteiras, aqui, não são, neste sentido, contempladas enquanto "barreiras que encerram e isolam, mas sim como fendas intersecionais que agregam as infinitas diferenças do humano e multiplicam suas potencialidades de realização" (ELHAJJI, 2007, p.213).

Esse novo contexto no qual se insere os movimentos sexuais e de gênero induzem mudanças nas teorias e, simultaneamente, é fomentado por elas. Atualmente, podemos observar que apesar do preconceito ainda existente e das atitudes sociais homofóbicas, é a organização dos homossexuais em grupos, como por exemplo: o Movimento Nacional de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros e simpatizantes – AGBLTTTS, a Parada Gay; as políticas públicas no atual governo, como "O Programa Brasil sem Homofobia[3]", a implantação da Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural, do Ministério da Cultura; bem como projetos de Lei que tramitam no Congresso Nacional, a exemplo do Projeto de Lei Constitucional (PLC) – 122/06, que resultam também numa visibilidade midiática que se apresenta como fator decisivo na implementação de estratégias para abrir espaços de discussões sobre o tema em questão e minimizar as diversas formas de preconceito existentes em nossa sociedade, tema sobre o qual tratamos a seguir.

1.5 SUJEITOS HOMOAFETIVOS: ENTRE O PRECONCEITO E O ESTIGMA

Em se tratando de grupos minoritários, percebemos que, ao longo da história da humanidade alguns grupos sofrem discriminações, a exemplo dos negros, dos pobres, das mulheres, dos homossexuais, etc. Uma das formas de discriminação,

[3] Rejeição ou aversão a homossexual e a homossexualidade.

indubitavelmente, é exercida através do preconceito, que nas palavras de Ferreira (2000, p. 551), significa “idéia preconcebida, suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc”.

O preconceito, entretanto, tem subsistido ao tempo bem como às mudanças que o mesmo provoca, e tem permanecido na maioria das vezes de forma latente, até os nossos dias. Por isso, é possível na contemporaneidade, observarmos que se torna imperativa a busca por uma melhor qualidade de vida, por igualdade de direitos, de gênero, pela diversidade sexual, pelo multiculturalismo, enfim, por espaços de realização profissional e pessoal que culmine no reconhecimento e na valorização do ser humano.

Considera-se uma condição essencial para a vida moderna que categorias sociais, antes marginalizadas e excluídas vislumbrem, cada vez mais, ter acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade a que pertencem. Dessa forma, é vital que estes sujeitos lutem por condições favoráveis à sua sobrevivência na sociedade na qual estão inseridas, objetivando a tão almejada inclusão social.

Entretanto, tais posicionamentos diante da adversidade encontrada, não são considerados fáceis. Os sujeitos inseridos nestas lutas se deparam com condicionantes históricos arraigados em nossa memória, e cristalizados através das nossas relações, que constituem verdadeiros entraves para a convivência harmoniosa com os diferentes que se apresentam nas sociedades, desde os nossos primórdios. Um destes condicionantes históricos diz a respeito ao estigma, termo criado pelos gregos e que inicialmente, segundo Goffman (1998, p. 11), se referia a

> Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinária ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Estes sinais, no entanto, já significavam para a sociedade grega, algo de mal para a convivência social, podia simbolizar a categoria de escravos ou criminosos, era uma advertência para se evitar contatos sociais no contexto particular, e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo até as relações comerciais.

Na contemporaneidade, o mesmo autor ratifica que este conceito é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada

como “um sinal visível de uma falha oculta, iniqüidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1998, p. 12-13).

Podemos inferir que os indivíduos estigmatizados são todos aqueles que sofrem preconceitos por parte da sociedade na qual vivem. Uma vez que, o estigma é motivo de exclusão social, olhares desconfiados e fala às escondidas, pois os ditos “normais” se acham no direito de apontar o dedo e julgar pessoas de acordo com os seus valores de normalidade. Essas atitudes, obviamente, causam sofrimento existencial aos estigmatizados, e como podemos perceber, este sofrimento é imposto pela sociedade à medida que não reconhece as diferenças.

É necessário, então, que as diferenças sejam reconhecidas e que regras de convivência que resultem no respeito às mesmas sejam adotadas. Assim, observamos que, nos últimos anos vários movimentos sociais, a exemplo dos que abordamos nesta pesquisa, como os feminismos e os movimentos homossexuais, estejam se organizando com o objetivo de abolir os preconceitos, conquistar direitos, no sentido de empreenderem uma efetiva integração social dos sujeitos que vivem à margem da sociedade.

Não há dúvida de que tal empreendimento só é possível pelo fato de que mudanças e transformações ocorreram ao longo da história da humanidade, principalmente a partir dos anos 1960, possibilitando, assim, o surgimento de novas formas de existir no mundo.

A experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e permanente, causada por fenômenos estruturais como, por exemplo, a globalização, o profícuo avanço da ciência e da tecnologia, entre outros, nos conduz a refletir sobre como “os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social” é o que afirma Giddens, (*apud* HALL, 2005, p. 21).

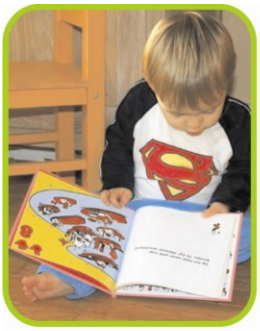
Este pensamento está ancorado nas discussões socioculturais, geradas e desenvolvidas no chamado pós-1960, que dizem respeito especificamente às novas propostas de entendimento e de legitimação social das relações de gênero, uma vez que a perspectiva de novas identidades e de novos sujeitos estavam sendo construídas, em face dos incisivos questionamentos acerca da identidade clássica dos sujeitos masculinos e femininos. Estes sujeitos recorreram à exigência de certos direitos até então não pensados, face o tratamento depreciativo e menor que

recebiam, de igual maneira que a mulher, dos excessos de uma virilidade excessiva e opressora, assumindo, assim, novas posturas, e vivendo sob novos condicionamentos. Isto, claro, resultou na quebra de velhos padrões estabelecidos que ditavam estas mesmas relações.

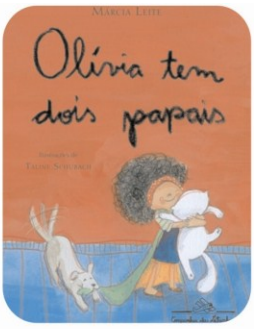
Nos referimos aos diferentes sexuais que, de acordo com os estudos de gênero e a contribuição dos estudos socioculturais, apontam que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social. Sendo assim, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes, formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. Desta forma, os sujeitos homoafetivos passaram a buscar uma inserção mais positiva no *corpus* social, e ser aceito nele de maneira mais digna.

Mesmo diante das forças de resistências do masculinismo virilizado, que, no pensar de Silva e Chagas (2006, 2006a), ainda permanecem bem sólidas e tendentes à renovação, desde então, inúmeros setores da sociedade foram se adaptando às novas prerrogativas que se instauravam paulatinamente no meio social, fato que constatamos através das políticas públicas implementadas em nosso país, no atual governo, citadas nesta pesquisa. Podemos observar também, a nível mundial, modificações no setor jurídico como a permissão para o casamento entre pessoas do mesmo sexo em alguns países como a Holanda desde 2001, Bélgica (2004), Canadá e Espanha (2005), África do Sul (2006), Suécia e Noruega (2009), Islândia e Portugal (2010), e, ainda neste mesmo ano, mais precisamente, em 15 de julho de 2010 a Argentina é pioneira, na América do Sul, a aprovar o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

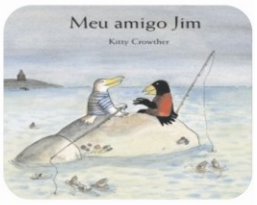
Entretanto, tais ações não significam dizer que, por parte das sociedades, os que não se enquadram nas normas vigentes estão livres das práticas preconceituosas e estigmatizantes, contraditoriamente, elas ainda persistem.






Olívia tem dois papais




Meu amigo Jim
Kitty Crowther




Cada família é de um jeito
Aline Abreu



CAPITULO II


MARILENE GODINHO
MENINO ama MENINO

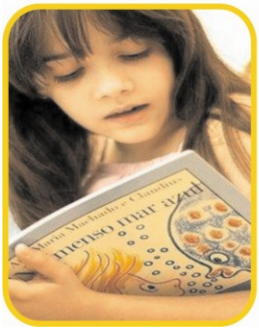



GUS & WALDO
O LIVRO DO AMOR






Na minha escola todo mundo é igual




WALCYR CARRASCO
Meus dois pais

CAPÍTULO II

2 LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA E O DISCURSO DOS PCN: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA ANÁLISE DO DISCURSO

Neste capítulo, mostramos que, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso, a literatura tem aberto espaço para a representação de temáticas consideradas “de minorias”, com o objetivo de incluir em seus enredos, bem como em seu discurso ficcional, as parcelas sociais tradicionalmente excluídas pelo corpo social dominante, a exemplo das mulheres, dos homossexuais, dentre outros. Apontamos ainda, alguns indicadores da incorporação da temática homoafetiva na ficção infanto-juvenil e refletimos sobre o discurso dos PCN no que diz respeito às propostas de leitura do texto literário e à diversidade sexual como tema transversal. Por fim, tecemos uma breve discussão sobre o papel linguístico-ideológico do narrador, já que este “ser da ficção” se constitui um objeto de análise por não apenas “narrar” o que vê, mas também intervir ideologicamente naquilo que conta ou que forja ao contar.

2.1 LITERATURA E ESTUDOS CULTURAIS

Adentrar o campo da literatura não consiste numa tarefa fácil, porém, fascina todo aquele que se sente desejoso de uma maior compreensão de si, do mundo que o cerca, de embarcar em grandes viagens, de realizar profundas descobertas e compreender, através do discurso de representação, o contexto sociocultural de uma determinada época. Partindo dessa premissa, Cavalcanti (2004, p. 36-37) declara que

> A Literatura constitui campo fértil, no qual podem acontecer os vários discursos. Ela não diz apenas do outro, mas do outro em nós, e ainda sugere uma busca de reflexão, na qual ler significa questionar o mundo e deixar-se questionar por ele.

Para a autora, a literatura nos ajuda a viver, nos faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com as experiências vividas e nos permite melhor compreendê-las, amplia a nossa visão de mundo e incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.

Todorov (2009), ao fazer uma crítica ao estudo da literatura, particularmente na França, traça um perfil histórico da referida arte, que inclui questões desde o nascimento da estética moderna, passando pela estética das Luzes, tecendo abordagens do Romantismo às vanguardas, até ratificar o poder da literatura e ressaltar que a mesma consiste numa comunicação inesgotável. Ele ainda assevera que

> A Literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, [...] Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Baseado não apenas nesta assertiva, bem como em toda a problemática abordada, Caio Meira - tradutor da obra que contém o trecho acima citado - ao fazer a apresentação desta, resume o pensamento do Todorov (2009), afirmando que o texto literário tem o poder de nos mostrar outros mundos e outras vidas, entretanto, se a ficção ou a poesia perderem o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com ele e dizer que, de fato, a literatura está em perigo (TODOROV, 2009).

É nesta perspectiva que vemos o texto literário, um instrumento passível de ser utilizado também como ferramenta incondicional para o desvelamento do mundo no qual o ser humano está inserido. Para que haja essa descoberta é necessário haver o conhecimento da literatura sem a pretensão de que este se torne totalizador. Concordamos com Todorov (2009, p. 33): “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”.

As considerações tecidas até aqui nos induzem a perguntar: mas o que é, então, a literatura? Para Lajolo (2001, p. 11), a essa pergunta, ela responde: “Perguntas permanentes, respostas provisórias”. Com esta frase aparentemente tão simples, mas ao mesmo tempo tão profunda, a autora chama atenção para a natureza arbitrária, cultural, histórica e contingente da produção literária. Visto que compreender as circunstâncias e as especificidades em que emerge e evolui a literatura é acompanhar a marcha das transformações culturais da sociedade.

Segundo Culler (1999, p. 28), esta pergunta “pede não uma definição, mas uma análise”. O que, obviamente, não faremos, por não se constituir foco de estudo

desta pesquisa. No entanto, sem a pretensão de encontrar respostas e seguindo o pensamento do referido autor, por vezes “a literatura é o ruído da cultura”, como também se perguntarmos - “o que faz a literatura?”-, ela pode funcionar como uma prática social e a ela foram atribuídas funções diametralmente opostas:

> A literatura é um instrumento ideológico: um conjunto de histórias que seduzem os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade? Ou a literatura é o lugar onde a ideologia é exposta, revelada como algo que pode ser questionado? (CULLER, 1999, p. 45)

Ora, a literatura sempre nos traz uma gama de potencialidades, possibilidades que parecem nos conduzir a uma sensação de liberdade, fato este que Dias da Silva (2007) considera uma utopia pensar que a literatura de ficção se encaminha para as “liberdades” tão desejadas e alardeadas por muitos. Uma vez que, vista sob outros aspectos, a literatura pode se tornar um dos aparelhos ideológicos do estado[4] e reproduzir estruturas sociais e afins impostas pelos que detêm o poder e assim utilizam a linguagem literária para estabelecer, “por imposição, uma ordem a ser lida/reproduzida”.

A escritora Ana Maria Machado, por exemplo, entende ideologia como os valores e as representações culturais sobre pessoas, povos, raça/etnia e gênero, entre outros, que a literatura ajuda a construir e a difundir. Para ela, não há nenhuma obra sem posicionamento ideológico, pois a neutralidade não é possível e a inocência é uma falácia. Assim, através de vários exemplos a referida escritora evidencia que “a literatura cumpre o papel de transmitir os modelos hegemônicos, aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle sobre suas populações” (MACHADO, 1999, p. 29).

Através das personagens e dos elementos que compõem o universo ficcional, a literatura, ao que parece, põe à disposição modelos de mundo e do homem como eles são ou como desejaríamos que fossem, causam embaraço em torno das crenças e idéias arraigadas ou estabelecidas pela norma vigente, enfim, nela nos deparamos com o mundo e o homem imerso em seus acertos e desacertos.

---

[4] Na perspectiva de Althusser (1985, p.67), a ideologia dominante, no plano institucional, se difunde através dos Aparelhos Ideológicos do Estado que compreendem as esferas familiar, escolar, religiosa, política, jurídica, sindical e etc; instituições que desempenhavam o papel de produzir e fazer circular a ordem estabelecida (ideologia dominante) para a sociedade, determinando e exigindo comportamentos adequados, principalmente, por meio da persuação.

É inegável o fato de que nas narrativas ficcionais, as idéias contidas nas palavras circulam e seduzem, redefinem valores e geram novas formas de pensar e agir. Isto porque “o discurso literário não está livre das injunções de seu tempo e tampouco pode prescindir dele” (CULLER, 1999, p. 66).

Em relação à cultura, no período anterior a década de 1960, “cultura” era um conceito singular e dizia respeito as mais altas realizações do espírito; “literatura”, por sua vez, se aplicava às obras de linguagem consagradas pelo tempo e incluídas nos cânones pelos críticos e historiadores literários. O homem culto se distinguia do inculto pela leitura volumosa, pelo conhecimento, mesmo parcial, de vários campos do saber científico e humanístico, pela habilidade linguística na fala e na escrita, e pela leitura dos clássicos, sem desconsiderar os modernos.

A partir da referida década, com as significativas mudanças ocorridas na sociedade moderna, a questão cultural e o *status* do cidadão culto também passou por profundas modificações. A cultura, por sua vez, apresenta-se sobreposta de maneira inseparável das relações de poder, resultam dessas relações de poder a significação do que é importante culturalmente para cada grupo. Isto significa dizer que, “para os Estudos Culturais, a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40).

Diante das referidas mudanças, tanto no campo da cultura como da literatura, vimos surgir os Estudos Culturais, que nascem de uma insuficiência da teoria literária nos anos 1950/1960, que, preocupada com a explicação imanente dos textos, herança do Formalismo Russo e do *New Criticism*, esquecia sua inserção sociocultural e a materialidade de seus processos de produção e recepção, em favor de uma essencialização universalista de suas formas e de seus sentidos.

Os Estudos Culturais são considerados um movimento de renovação teórica dos estudos literários. Estes estudos “surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais, tratam os artefatos culturais como ‘textos’ a ser lidos” (CULLER, 1999, p. 52) e tornou-se dominante nos anos de 1980. Diante disso, percebemos que

> [...] essa corrente deu um passo além, explicitando os vínculos da noção meta-histórica de literatura com motivações de caráter político e ideológico, seja a diferença entre classes sociais, seja a exclusão motivada por discriminações de gênero, etnia, opção sexual ou religiosa (ROCHA, 2003, p.45)

Nessa perspectiva, Culler (1999, p. 48), ao versar sobre teoria literária inserida neste contexto, aponta modificações na arte da linguagem, entre outras, para o fato de "professores de francês escreverem sobre cigarros ou sobre a obsessão dos norte-americanos por gordura; shakespearianos que analisam a bissexualidade; especialistas em realismo que trabalham com *serial killers*". Em relação a tais modificações, o autor se questiona sobre como este fato se relaciona com a teoria literária, enumera uma série de questionamentos a este respeito e assegura que "teoria e estudos culturais andam juntos: teoria é a teoria e estudos culturais é a prática".

O que se desenvolve na área dos estudos culturais, na verdade, é perfeitamente fundamentado e dependente dos resultados dos debates teóricos significativos sobre identidade e representação. Assim, não é possível concebermos teoria como algo desvinculado da produção e práticas de sentido, quer dizer, do que se entende como estudos culturais e literários.

Inseridos nesse ponto de vista, podemos considerar que o objetivo dos estudos culturais, no tocante ao paradigma textual, é:

> [...] descentrar o 'texto' como objeto de estudo. O 'texto' não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que se pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis. O texto é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente, talvez, trata-se de um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição do sujeito, etc.) podem ser abstraídas (JOHNSON, 2006, p.75)

Podemos inferir que esta forma de tratar o texto desarticula determinadas características construídas pelas tradições hegemônicas que o viam como uma estrutura de representação fechada e estanque quanto às ideologias e aos sujeitos. Isto porque, com o advento dos Estudos Culturais, houve uma valorização das manifestações populares, a investigação dos processos materiais do público leitor, a defesa do direito ao acesso aos bens da alta cultura pelos grupos minoritários e foi exigido que se considerasse não apenas a literatura, mas a cultura em que esta se produzia como novo campo de discussão teórica.

É importante ressaltar que, de acordo com as propostas dos Estudos Culturais, centrar as análises nos fenômenos culturais não pressupõe reduzir tudo à cultura; mas, significa admitir que "a cultura é uma das condições constitutivas de

existência de toda uma prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural (VEIGA-NETO, 2000, p. 53).

Entendemos, que como o ser humano a cultura é viva, possui um caráter dinâmico e por isso evolui, também muda com o passar do tempo, e acompanha o desenvolvimento da humanidade, transformando-se através da interposição das práticas culturais.

Nesse processo, manifesta-se uma sociedade observável sob diferentes aspectos, formada por sujeitos múltiplos em razão da pluralidade cultural vivenciada, fundamentada na idéia moderna de cultura que está associada ao conceito de diversidade, em que os sujeitos passam a reunir diferentes grupos movidos pelo desejo de inclusão sociocultural, a exemplo dos grupos étnicos, religiosos, sexuais, políticos, regionais.

Observamos, assim, que as experiências sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos podem apontar perspectivas de entender a realidade observada e a forma como os indivíduos lidam com seus papéis na sociedade, o que nos lembra as palavras de Crippa (1975, p. 189):

> [...] uma cultura nasce no momento em que se inaugura uma nova possibilidade de ser, em que um novo sentido da realidade é fixado por um poder suficientemente forte e poderoso para garantir o empreendimento humano.

Consideramos importante retomar o pensamento de Dias da Silva (2006, p. 22), quando afirma que

> Toda a validação de um sistema sociocultural foi sendo desconstruída e novos pólos de agenciamento de discursos foram sendo re-pensados com a finalidade de atender a toda uma gama de *diferentes* culturais que não encontravam espaço nos trânsitos sociais, que não conseguiam ser alocados porque não eram validados positivamente nestas estruturas culturais milenarmente construídas.

A partir das transformações ocorridas no campo da cultura, observamos que a responsabilidade por produzir e por fomentar novos discursos, encontra-se dissimulada na idéia do termo de que “cultura é poder” (FERREZ, 2005; JOHNSON, 2006; CULLER, 1999), assim entendida como um local de diferença e de luta social em torno da significação, conforme Dias da Silva (2000). Como consequência, e, retomando o objetivo de “descentrar o texto” proposto anteriormente por Johnson (2006), percebemos que modificações são provocadas também no campo da

representação e, passaram a surgir, conforme relata Bosi (2002, p. 251), literatura e críticas feminista, homossexual, de minorias étnicas, de adolescentes, de terceira idade, ecológica, terceiro-mundista e de favelados.

Torna-se pertinente, o fato de que os estudos culturais difundiram o conceito de texto literário como uma estrutura abrangente que vai além das grandes obras, dos grandes autores, erguidos por ideologias assimétricas e tendenciosas, para que houvesse a inclusão da cultura popular, das chamadas minorias e das práticas cotidianas, vistas agora como valor e como produção digna de avaliação (ESCOSTEGUY, 2006).

É visível o alargamento no conceito do texto literário bem como a possibilidade de diálogo entre o texto e outros saberes. Sendo assim, recorremos a alguns conceitos advindos da Análise do Discurso, área de estudos que trataremos a seguir e que subsidiará o trabalho de análise do *corpus* desta pesquisa.

2.2. ANÁLISE DO DISCURSO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO

De acordo com os Estudos Culturais, as reflexões que até agora apresentamos demonstram que com o alargamento no conceito do texto literário é possível estudá-lo em consonância com outros saberes, recorrendo assim a diferentes aportes teóricos que proporcionem uma melhor compreensão de suas possibilidades de interpretação, bem como da relação com o seu tempo através de aspectos históricos, sociológicos e ideológicos. Este pensamento é compartilhado também por Facco (2009, p. 206), quando a mesma afirma:

> No campo dos Estudos Culturais, a literatura é analisada não como um assunto estanque, mas em relação aos outros campos de estudo, como a sociologia, psicologia, história, etc. Atualmente, temos visto proliferarem discussões voltadas para o multiculturalismo, à diversidade e os direitos das chamadas minorias.

Partindo dessa perspectiva, pretendemos estabelecer o diálogo com outro campo do saber, o da Análise do Discurso, que se configura como um dos suportes basilares na realização da nossa pesquisa, no sentido de fortalecer e fundamentar nossa argumentação no tocante a análise do discurso da proposta de leitura do texto literário infanto-juvenil dos PCN, objetivando relacioná-lo com as práticas discursivas dos narradores nas obras que constituem o *corpus* desta pesquisa.

É perceptível no ser humano ao longo de sua existência, e hoje de maneira mais acentuada, a ânsia por estudar tanto o mundo físico quanto por desvendar as incógnitas do pensamento. Várias são as ciências desenvolvidas pelo homem, dentre as quais, uma se destaca por ter como objeto de estudo o funcionamento da linguagem, a saber: a Linguística. Esta aborda uma vasta área de pesquisas que vai desde os estudos estruturais e imanentes da língua até os estudos de caráter discursivo, isto é, aqueles que concebem a língua em seu contexto histórico-social, com seus diferentes usos e apropriações.

Um desses segmentos de estudos linguísticos contemporâneos é a Análise do Discurso[5], que surge na década de 1960, na França, como uma teoria da leitura, rompendo com uma certa tradição de práticas teórico-analíticas, caracterizadas pela interpretação e embasadas pela hermenêutica e pela análise do conteúdo. Seus estudos têm como objetivo demonstrar como a materialidade linguística é passível de múltiplos significados, estudando a língua sincronicamente sem, evidentemente, analisá-la como sistema. Para isso, a AD considera os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem, o que para Fernandes (2008, p.15) significa que "analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais".

Daí entendemos que a língua, para a AD, representa a superfície material, que, relacionada à história, produz efeitos de sentidos, que é o discurso. É necessário perceber que sentido aqui deve ser considerado não como um significado estático presente num verbete de dicionário, mas como um elemento desencadeador de posições ideológicas, evidenciadas a partir de condições de produção que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação sócio-histórica em que estes se inscrevem.

Partindo desse entendimento, percebemos que a AD prioriza o estudo das relações estabelecidas entre a língua e o sujeito que a emprega e as situações em que se desenvolvem o dizer. Percebemos, assim, que a língua, o sujeito e a história confluem como elementos indispensáveis à compreensão do discurso na perspectiva deste campo de estudo.

Assim, o objeto de estudo da AD é o discurso, este entendido como processo em que se articula uma materialidade linguística e uma materialidade

[5] Doravante AD.

histórica (sócio-ideológica), e o objeto de estudo da linguística é a língua. E, embora estes objetos estejam intrinsecamente ligados eles são diferentes, o que nos conduz novamente ao pensamento do estudioso contemporâneo da AD Fernandes (2008, p.16), quando diz:

> O discurso não é a língua e nem a fala, mas, como uma exterioridade, implica-as para sua existência material; realiza-se, então, por meio de uma materialidade linguística (verbal e/ou não verbal), cuja possibilidade firma-se em um, ou vários sistemas (linguístico e/ou semióticos) estruturalmente elaborados.

O importante não é considerar apenas o que é dito em um dado momento, mas as relações que esse dizer estabelece com o já dito, e até mesmo, com o não-dito, atentando também para a posição social e histórica dos sujeitos e para as formações discursivas às quais se filiam os discursos. Fato que nos faz aludir ao conceito foucaultiano de discurso, quando este filósofo francês afirma que "chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóie na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 1986, p.135).

Se os discursos são construídos pelos sujeitos a partir de diversas formações discursivas, parece-nos acertado afirmar que os sentidos de seus enunciados estão diretamente relacionados aos lugares sociais que estes e que seus interlocutores ocupam. Entendemos formação discursiva, a partir do conceito de Foucault (1987, p. 43):

> Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade [...] entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

É, pois, no interior de uma formação discursiva que se entrelaçam diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais formando assim o interdiscurso (FERNANDES, 2008, p. 49). Na AD, o interdiscurso diz respeito ao saber discursivo interligado às redes de memória sócio-históricas que produzem o silenciamento do discurso "já-dito" para que, ao se apropriar deste, o enunciador cause um efeito de sentido.

Isso significa dizer que só é possível, ao indivíduo, produzir discursos em virtude da ocorrência dos muitos outros discursos que lhe são anteriores, os quais estão fixados às redes de memória, que são acessadas sempre que se produzem "novos" discursos, atribuindo, pois, ao "já-dito" um novo efeito de significação. Ou

seja, a noção de memória discursiva não se refere a lembranças que temos do passado, a recordações que um indivíduo tem do que passou, mas diz respeito aos discursos que exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos e que constituem um corpo sócio-histórico social. Assim, segundo Orlandi (2007, p. 31)

> A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

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

É possível dizer que a produção de sentido ocorre por meio do atravessamento da memória sócio-histórica nos dizeres a partir de uma exterioridade constitutiva. Dessa maneira, a AD investiga o discurso, intrínseco ao homem, às estruturas sociais e à história num dado momento, e é definido enquanto prática social/ideológica, isto significa dizer que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2007, p. 47). Compreendemos por ideologia “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica” (FERNANDES, 2008, p. 21).

Ao estudar Pêcheux, outro precursor dos estudos discursivos, Gregolin (2003, p.27), afirma que:

> O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discurso com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é constituído sobre um inasserido**,** um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

De acordo com tal assertiva, ao produzir seu discurso o sujeito não expressa a sua consciência livre de interferência. Pelo contrário, aquilo que ele discursiviza é resultado de conjuntos discursivos que lhe são anteriores, que foram por ele interiorizados em função da exposição sócio-histórica a que estamos todos submetidos, a partir da qual são constituídas nossas representações discursivas sobre o mundo e que, muitas vezes, nos são apresentadas como *vontade de verdade*, que diz respeito ao discurso verdadeiro da época "que como os outros sistemas de exclusão, apóiam-se em um suporte institucional e é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas" (FOUCAULT, 2008, p. 17).

Esse campo de saber focaliza seus estudos na relação entre sujeito, linguagem e poder. Entendendo poder numa perspectiva foucaultiana, a relação de forças existentes em todas as sociedades, disseminada na relação entre sujeitos baseada em possibilidades, tanto materiais (práticas, comportamentos, etc) como discursivas (idéias, valores, etc).

A AD, portanto, têm como fonte de pesquisa os vários discursos que circulam na sociedade, como os discursos institucionais (a exemplo dos que se constituem como objeto desta pesquisa), que legitimam "verdades sociais" e os discursos do cotidiano, cujos estudos, na perspectiva atual deste aporte teórico, enfocam, em sua maioria, a resistência do sujeito e essa imposição do poder e das verdades, podendo, em ambos, serem observadas manifestações, implícitas ou não, de luta e conflito que constroem/desconstroem identidades, como observamos nos dias atuais em relação à luta dos grupos minoritários pela legitimação dos direitos que lhes são negados e do respeito que é devido a todo ser humano.

Como podemos perceber estes conceitos de discurso, interdiscurso, formação discursiva, memória discursiva e vontade de verdade na AD expressam questões socioculturais que constituem naturalmente espaços simbólicos e materiais de discussões acerca de valores ou de estruturas ideológicas. Tais pressupostos,

bem como as discussões até aqui apresentadas, corroboram a realização desta pesquisa, principalmente, no tocante à nossa análise.

No que se refere à leitura, de acordo com a AD e em consonância com os Estudos Culturais, este processo não significa a simples observação de um texto como produto acabado, no qual o sentido, caracterizado por sua opacidade, seja possível de ser assimilado em sua totalidade. Esta afirmação, por sua vez, corrobora o posicionamento de Milanez (2004, p. 184), segundo o qual "a leitura é espaço de controle e lugar de possibilidade de criação de novos sentidos. É movimento que pode construir um lugar para a subjetividade do leitor".

Em relação à leitura, portanto, seja qual for o suporte teórico adotado é comprovada a importância do leitor como sujeito inerente ao referido processo. Por isso, passamos, agora, a refletir sobre o discurso dos PCN de Língua Portuguesa, acerca das propostas de leitura do texto literário.

Para esta discussão, estamos considerando o *texto literário* como *locus* de atuação de sujeitos (autor/narrador) envolvidos por determinantes sócio-ideológicos que são, intencionalmente, transmitidos à obra. É por esta ótica que se justifica analisar o discurso, velado ou revelado, pelas personagens e/ou por aquele que desenvolve o enredo da narrativa – o narrador, que pode ser uma espécie de *alter ego* do autor.

2.3 OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS

Ainda na perspectiva dos Estudos Culturais percebemos que, nos últimos anos, um significativo conjunto de reflexões teórico-interpretativas sobre a contemporaneidade tem circulado entre nós. Parte destes trabalhos apresentados por teóricos como Jameson (1996), Canclini (1997), Hall (2005), Bhaba (1998) e Escosteguy (2001) tem um ponto em comum: eles defendem a tese da centralidade da cultura na regulação dos modos de vida ao longo da metade do século XX e apontam para conexões importantes, entre outras, cultura e mercado, cultura e consumo/produção de saberes, de bens, de imagens, de modelos, de comportamentos e de prática, ancorados no fundamento de que

> [...] a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (T. SILVA, 2007, p.133-134).

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

Considerando o contexto histórico, remetemos a 20 de dezembro de 1996, quando foi aprovada a Lei Federal nº 9.394, que constitui a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a qual fundamenta e amplia o dever público com a educação de todo país. Este texto legislativo, a partir de uma prerrogativa, reforça a necessidade de proporcionar a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de critérios capazes de conduzir seus conteúdos bem como seus currículos.

Para atender tal necessidade, foram elaborados os PCN, frutos de processos de discussão que nem sempre foram amplos de diversas propostas curriculares e experiências educacionais brasileiras e de outros países. Os PCN, a partir de então, seriam o documento oficial que nortearia todo o trabalho das práticas escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No ano de sua publicação (1997), foram impressas e distribuídas a professores e secretarias de educação cerca de 750.000 cópias dos PCN do ensino fundamental, servindo de base para a construção dos projetos pedagógicos e currículos de diversas escolas espalhadas por todo o país.

Observamos, no texto introdutório dos PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, que o mesmo aponta para a necessidade de reformulação dos caminhos trilhados pelo ensino-aprendizagem em nosso país, "com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita" (MEC, 1997, v. 02, p. 19), sendo isso possível a partir do entendimento e da articulação das diferentes dimensões assumidas pela linguagem em seu uso artificial e/ou cotidiano.

Ainda de acordo com os PCN, "leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no

processo de letramento" (MEC, 1997, v. 02, p. 52), não se constituindo, entretanto, automaticamente, sendo necessária, por parte da escola, a formação de leitores que escrevam bem e de escritores que leiam de forma competente. Este tipo de leitor "só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente" (MEC, 1997, v. 02, p. 54) e é exatamente isso que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem: um trabalho com a maior variedade possível de textos.

De uma forma geral, a orientação quanto às atividades de leitura de textos (literários ou não) é bastante privilegiada nos PCN, assumindo sua importância no processo de educação, formação e humanização dos sujeitos. Porém, no que diz respeito à leitura literária, especificamente, das 144 páginas do documento, apenas uma página e meia é centrada na orientação de leitura do texto literário.

Com relação a pouca abordagem do texto literário em si no documento em questão, suscitamos a seguinte reflexão para um posterior posicionamento: Até que ponto o lugar de partida dos discursos dos PCN não sofreu um processo de *interdição*, considerando o conceito foucaultiano desse termo, o qual significa "um procedimento de controle externo dos discursos sociais que parte do pressuposto de que não se tem o direito de falar tudo o que se pensa de qualquer forma e em qualquer lugar" (FOUCAULT, 2008, p.9)?

Uma conseqüência possível dessa reflexão é o entrave para o estudo das propostas de leitura do texto literário, reduzindo-o ao sentido pedagógico e interpretativo, em que muitas vezes,

> Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos (expedientes que usam a literatura como pretexto para ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, etc) pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (MEC, 1997, v. 02, p. 37-38).

Uma vez que estas propostas não são discutidas, entendidas, ou sequer percebidas, impedem que a leitura se construa na escola como prática prioritária e prazerosa, além de propiciar reflexões sobre o mundo dos leitores.

Nessa perspectiva e através do discurso deste documento oficial, percebemos que o lugar da literatura na educação escolar é frequentemente descrito de modo dúbio, como podemos averiguar nos PCN (Língua Portuguesa para o

terceiro e quarto ciclos). Ao recomendar o “texto como unidade de ensino”, o documento traz o tópico especial sobre “a especificidade do texto literário”, sobre o qual nos referimos anteriormente, afirmando que “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula”, por se tratar de um modo especial de conhecimento que, ao se apropriar do imaginário e dar-lhe concretude através dos signos verbais, se fundamenta numa autonomia relativa ante o real (MEC, 1997, v. 02, p.35-36).

De igual modo, podemos dizer que o mesmo ocorreu com os PCN para o Ensino Médio (1999) quando, ao que tudo parece, o papel da literatura foi menos destacado ainda, pois, neste documento, os estudos literários se diluem nos estudos da linguagem e os gêneros literários merecem referências apenas como uma prática discursiva entre outras, minimizadas em sua importância como linguagem especial por dizerem respeito não apenas ao universo sociocultural do leitor, mas também às suas faculdades cognitivas e sensíveis como o prazer da leitura, o ludismo. Esta observação é ratificada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2008) que reintegram a literatura como conteúdo específico, criticando o documento anterior por "negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas" (OCEM, 2008, p. 49).

A dubiedade sobre o lugar da literatura de que estamos falando se apresenta claramente quando, ainda no referido tópico, é atribuído ao texto literário um caráter pedagógico, já que o mesmo deve ser incorporado às práticas cotidianas de sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo encontra-se presente, através do discurso dos PCN, um valor atribuído ao texto literário numa outra dimensão, quando no parágrafo seguinte, numa outra perspectiva, este mesmo discurso documental afirma que

> A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta (MEC, 1997, v. 02, p. 37).

Importante perceber que quando é dito que o texto literário não é mera imitação da realidade, faz-se referência à ação “transgressora”/ideologizante que permeia o processo de produção e de consumo deste texto. Isto é, os autores de ficções literárias escrevem a partir de um lugar de mundo real/empírico, preso,

portanto, a condições socioculturais que “permitem” seus desvios transgressivos. Nesse processo, o leitor de ficções precisa ter consciência de que por trás de cada texto há um discurso velado, que o conduz para caminhos previamente traçados por quem o produz.

“A literatura, como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, [...], relacionando-se com outros objetos culturais” (AGUIAR & BORDINI, 1993, p.14). Portanto, conforme dito posteriormente por estas estudiosas, a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura, em que este está inserido.

Se o texto literário faz parte de um processo cultural de representação, então nos cabe, enquanto leitores proficientes, perceber o quanto o fato representado em determinada obra reforça ou subverte os diferentes discursos assumidos no texto. Este leitor proficiente é aquele entendido, pelos PCN, como um leitor competente, capaz de relacionar o que está posto com outros sentidos possíveis, presentes em outras obras e que seja capaz também de ler o que está posto de forma tácita, identificando quaisquer que sejam os elementos discursivos presentes no texto.

Considerando o leitor proficiente que os PCN objetivam formar e que este tanto interpela como é interpelado por uma diversidade de textos que circulam socialmente, abordamos, a seguir, como a temática da homoafetividade passou a ser incorporada às formulações internas de algumas obras literárias infanto-juvenis.

2.4. A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA HOMOAFETIVA PELA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A Literatura Infantil vem da tradição oral, já que desde tempos remotos contavam-se estórias para as crianças. Os conhecidos clássicos infantis (contos de fadas), na verdade, “têm suas origens em tempos bem mais recuados (século XVII) e nasceu para falar aos adultos, como ocorreu na faustosa corte do rei Luís XIV pela mão do erudito Charles Perrault” (COELHO, 1987, p. 16).

Um século depois, os alemães mais conhecidos como os irmãos Grimm, ao realizarem estudos linguísticos e folclóricos, “redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana”, e aquilo que foi originalmente escrito para adultos, eles fazem adaptações reescrevendo os contos para crianças. Assim, “começam a publicá-los, e entre os mais conhecidos

estão: ‘A Bela Adormecida’, ‘O Chapeuzinho Vermelho’, ‘A Gata Borralheira’”, entre outros (COELHO, 1987, p. 74)

Ariès (2006, p. 01), em seu estudo sobre *História Social da Criança e da Família,* afirma que até o século XVIII

> A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de um modo geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Com as transformações socioeconômicas que marcaram o referido século, surge uma nova classe denominada burguesia. Esta se consolida como classe social que, por sua vez, objetiva estabilidade no poder através do poder econômico e por meio da intelectualização, passando a considerar a família um elemento chave neste processo. “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato” (ARIÈS, 2006, p. 03), pois ao contrário do que pode acreditar o senso comum, a idéia de infância como um período peculiar de nossas vidas, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. É diante destas transformações que atingem toda a forma como a sociedade se organiza, que

> [...] a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 17).

“A produção de livros para crianças teve início no final do século XVII e durante o século XVIII” (ZILBERMAN, 1985, p.13), antes disso não se escrevia para elas porque, como vimos, não existia o conceito de “infância”, já que este só passa a existir depois da emergência de uma nova noção de família, em que “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. (ZILBERMAN, 1985, p.13)

É possível entrever que “a literatura infantil se configura não só como um instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade” (CADERMATORI, 1986, p. 23), capaz de ajudar na formação da criança, pois seus objetivos não se encerram apenas no entretenimento, mas

também na instrução. Deste modo, “o caráter formador da literatura infantil vinculou-a desde sua origem, a objetivos pedagógicos” (CADERMATORI, 1986, p. 23). Sendo a literatura infantil um dos tantos produtos culturais oriundos da ascensão da camada burguesa, é na segunda metade do século XIX que no Brasil, segundo Zilberman (1985, p. 97),

> [...] surge a literatura infantil brasileira, [...] o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contigüidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor).

Por um determinado tempo, a literatura infantil, cumprindo uma função pedagógica, apresentou um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz. “Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres, e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder (CADEMARTORI, 1986, p. 24).

Todavia, como a literatura está inserida num contexto sociocultural que ao longo da história, vem, assim como as estruturas sociais, também sofrendo transformações, é na contemporaneidade que nos deparamos com o seguinte questionamento: “a literatura acompanha essas mudanças ou seria acompanhada por elas?” (FACCO, 2009, p. 180). Sem a pretensão de apresentar respostas, porém no encalço do conhecimento da literatura, recorremos a alguns indícios de que o texto literário, sobretudo o gênero literário de ficção infantil vai muito mais além, “[...] longe de ser apenas escrita de entretenimento, conforme pensaram muitos estudiosos, é um lugar de construção, validação, reprodução e subversão de identidades, de valores, de normas, de discursos”, Dias da Silva (2006, p.21), e, nesse sentido, subentendemos que a literatura, como toda arte, atinge um determinado público alvo.

No que diz respeito ao público infanto-juvenil, corroboramos o pensamento de Coelho (2000), quando ela afirma que enveredar pelo conhecimento da literatura que cada época reservou às suas crianças é reconhecer a presença dos ideais e valores, positivos ou negativos, sobre os quais cada corpo social está alicerçado.

É com o nosso olhar voltado ao conhecimento da literatura reservado a cada época que nos referimos à segunda metade do século XX, período em que o gênero

literário infantil, com bastante veemência, aborda temáticas que trazem o sujeito como centro de suas representações. Período em que, concomitantemente, as discussões sobre as identidades proliferavam no mundo, e a literatura infantil, acompanhando as referidas discussões, aborda tais questões através das suas representações. É precisamente a partir da década de 1970, de acordo com Yunes & Pondé (1988, p.79), que a literatura infantil, mais expressiva e quantitativamente

> [...] partiu, pois, para apresentar personagens que subvertiam as normas de comportamento vigentes e propunham uma nova ordem mais satisfatória para um maior número de pessoas. [...] os heróis infantis passaram a ser contestadores e detonadores do conflito, revolucionando a ordem com as soluções propostas.

Este fato foi importante para o amadurecimento da literatura infantil como gênero literário e desencadeou um movimento de renovação e alternativas para os modelos comportamentais pedagógicos e moralizantes, disseminados pela literatura nas décadas anteriores. Participando desta renovação, vários escritores e escritoras despontaram, trazendo para o contexto infantil uma literatura inquietadora e questionadora, pondo "em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada" (COELHO, 2000, p. 214).

Vimos várias autoras consagradas no gênero literário infantil, desde o final da década de 1970, abordarem em suas obras questões identitárias. Obras nas quais a personagem/criança vai à busca de explicações que ajudam a compreender o eu e o outro porque tratam de identidades perdidas e/ou descentradas. Entre estas obras estão: *A Bolsa Amarela* (1976) e *Angélica* (1988) de Lygia Bojunga Nunes, *Bem do seu tamanho* (1979) e *Bento que Bento é o frade* (1983) de Ana Maria Machado e *Nó na garganta* (1981) de Mirna Pinsky.

A partir desse contexto, a literatura infanto-juvenil passou a contemplar os mais variados temas, inclusive os considerados polêmicos como aqueles que dizem respeito à orientação sexual ou estilo de vida de suas personagens. Passou a ser objeto de estudo e alvo de discussões nas academias por incorporar temáticas à sua tessitura literária, que possibilitam contribuir com o respeito aos vários grupos marginalizados, marcados pela discriminação, entre eles o homoafetivo.

Este novo fazer literário é a comprovação de que a "Literatura infanto-juvenil é antes de tudo a arte que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra" (COELHO, 2000, p. 10). Como a arte, de uma maneira geral, é uma forma

de comunicação, ao constatarmos que a arte literária é também edificada na/pela palavra, podemos afirmar que ela também é comunicação; e os temas por ela abordados podem propiciar aos leitores, especialmente às crianças e jovens, caminhos essenciais para a discussão das questões que os inquietam, quaisquer que sejam as questões, uma vez que

> [...] o diferencial que marca a literatura infanto-juvenil clássica da contemporânea é a abertura ao novo, aos diferentes que as sociedades de hoje se permitiram. Se antes as normas de condutas e vivências eram limitadas, vigiadas e punidas, hoje há outras normas vigentes que regulam com mais tolerância o corpo, a sexualidade, o ponto de vista, a moda, a fé professada, a profissão abraçada, os modelos de família. (D. SILVA, 2007a, p. 149)

Embora, ainda escutemos do senso comum que determinados temas não são “adequados” para crianças, pois eles tratariam de assuntos considerados “para adultos”, constatamos que a criança de hoje também mudou e além de se deparar com diversos conflitos existenciais oriundos dos mais variados temas da vida cotidiana, ela ainda está cercada de recursos como a TV e o computador que lhe proporcionam o contato com situações inusitadas, além de outras que fazem parte de sua própria vida e que deveriam lhes propiciar uma reflexão. No que diz respeito à temática homoafetiva na literatura infanto-juvenil, é inegável, portanto, o fato de que

> [...] no plano da literatura de ficção para crianças e jovens, se para a maioria de nós a questão das sexualidades é ou deveria ser restrita ao plano discursivo dos adultos, ficcionistas estão trabalhando em favor do respeito e tolerância à diversidade sexual, especificamente em favor das relações homossexuais e lésbicas, nos textos que são destinados ou têm como público-alvo crianças e jovens (D. SILVA, 2007a, p. 150)

É a partir do final do século XX que obras como: *É proibido miar* (1995), de Pedro Bandeira, *O gato que gostava de cenoura* (1999), de Rubem Alves e *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina Martins, *Menino ama Menino* (2000), de Marilene Godinho, *Meus dois pais* (2010) de Walcyr Carrasco e *Olívia tem dois papais* (2010) de Márcia Leite trazem a temática do diferente sexual direta ou indiretamente para o mundo infantil, ensaiando um desestabilizar do discurso heterossexual em relação ao “diferente” tão presente nas sociedades.

Longe da idéia de grupos que pensam a literatura apenas como instrumento pedagógico, os textos ficcionais possibilitam, nessa perspectiva, o sonho, a

imaginação e ajudam as pessoas, independente da idade, a terem um melhor conhecimento do mundo que as rodeia. Ela não deve prescindir a mimetizar a sociedade pela representação, mas ter a possibilidade de apontar novos caminhos, provocar inquietações que encaminhem o discurso ou prática social para o processo emancipatório da criança.

É pensando nesse processo que perpassa a questão da formação educacional da criança, que refletimos a seguir sobre o discurso dos PCN no que se refere aos Temas Transversais, mais especificamente, à orientação sexual (uma vez que nos PCN de Língua Portuguesa o tema da homoafetividade não é tratado via texto literário), a fim de observar se a temática homoafetiva é contemplada neste documento.

2.5. A HOMOAFETIVIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL: O QUE DIZER SOBRE O DISCURSO DA DIVERSIDADE SEXUAL NOS PCN?

Como vimos anteriormente, os PCN formam um guia curricular organizado por disciplinas e por ciclos, sendo as disciplinas consideradas fundamentais para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade. No entanto, o próprio texto curricular reconhece que “há questões urgentes que devem ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (MEC, 1997, v. 8, p.25). Como fazer, então, para abordá-las?

Pensando nisso, os próprios PCN propõem que estas questões constituam os chamados temas transversais, que atravessariam todas as áreas do conhecimento. Assim, na apresentação dos referidos temas, no tópico intitulado “transversalidade”, neste texto documental afirma-se que

> [...] a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas (MEC, 1997, v. 8, p. 36 – 38).

Percebemos que a idéia de temas transversais proposta pelos PCN, ao que parece, é uma tentativa de articulação entre as diferentes atividades escolares e entre elas e a sociedade. Dessa maneira, questões da realidade social seriam inseridas nas disciplinas por meio desta estratégia curricular e didática denominada temas transversais. Sendo assim, esses temas não seriam das disciplinas, mas deveriam perpassar todas as disciplinas em função de sua importância social e seriam introduzidos sempre que o componente curricular possibilitasse.

Esse fato nos leva a constatar que os chamados temas transversais, por não se constituírem como disciplina e, consequentemente, não se organizarem através de uma carga horária, os PCN deixam implícito o fato de que mesmo se tratando de temas relevantes para a formação do aluno, eles podem ser considerados menores por não possuírem o caráter basilar que constituem o núcleo central de conteúdos que estruturam os currículos.

É evidente que a leitura que fazemos revisita o discurso que subjaz ao texto, mas não podemos negar o avanço deste documento ao propor uma reflexão sobre como e porque implementar ou trabalhar determinados assuntos em sala de aula, ou seja, chama atenção e põe em evidência muito do que ainda é considerado tabu e polêmico. Isso contribui para um alargamento do pensamento do docente e do discente no que tange à compreensão e respeito do outro em sociedade.

À luz de Tadeu da Silva (2007), podemos questionar: Por que um conhecimento faz parte do currículo e outro não? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos em detrimento de outros? Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos acabem fazendo parte do currículo, enquanto outros são excluídos? Sem a pretensão de responder essas questões, ele aponta para o fato de que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (T. SILVA, 2007, p. 35).

Partindo desta perspectiva, observamos que o tema norteador das questões que envolvem sexualidade, parentalidade, relacionamentos, está presente nos PCN através do tema transversal denominado “Orientação Sexual”, no entanto observamos que este tema foi publicado junto com o tema “Pluralidade Cultural”, no volume 10, que é apresentado primeiro e através de um número bem maior de páginas, o que aparenta um investimento maior. Ao que parece o tema “Orientação Sexual” ficou associado ao tema “Pluralidade Cultural” como se este fosse o tema

principal, e a orientação sexual fosse um “subtítulo”, fato este que pode denotar um espaço reduzido no referido documento curricular.

Por um lado, não podemos deixar de considerar que a inclusão do trabalho com as sexualidades no currículo escolar é um avanço, porém, por outro lado, é necessário questionar até que ponto as demandas reais da sociedade estão sendo atendidas. Nesse sentido, podemos nos perguntar: 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? Vejamos como o tema da sexualidade é abordado pelos PCN, começando pela sua apresentação, quando os mesmos assumem um caráter preventivo, pois

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como 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, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (MEC, 1997, v. 10, p. 107).

No contexto acima, há uma demonstração sutil de tentar prevenir as práticas sexuais de “risco”, vez que o discurso tem uma tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade. Posteriormente, ao tecer com mais detalhes as considerações sobre o tema, desde dados históricos e biológicos, o mesmo vai sendo apresentado através de tópicos, entre eles, “Corpo: matriz da sexualidade”, “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” e “Relações de gênero”. Neste último tópico, os objetivos para a abordagem são:

> [...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (MEC, 1997, v. 10, p. 144).

O fragmento acima trata das relações desiguais entre homens e mulheres, porém o que se compreende por gênero no texto são os “papéis sexuais” ou “papéis de gênero”. Apresenta também as características ou “estereótipos” do masculino e do feminino, isto é, “sensibilidade e meiguice” de meninos (que pode ser aprendida por estes) e a “objetividade e agressividade” das meninas (que pode ser aprendida por estas) como perfazendo um elemento principal na demarcação do que é ser masculino ou feminino. Todavia, este mesmo texto documental ressalta, num outro momento, a importância de intervenção em situações que “implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (MEC, 1997, v.10, p.145). Percebemos que a questão encerra na retomada de paradigmas vigentes os quais devem ser questionados pela figura docente que deve mediar a discussão.

Ao afirmar também que “a abordagem das relações de gênero é uma tarefa delicada”, este termo “delicado” parece advir da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, de acordo com Butler (2003), da “heteronormatividade”. Isto porque as relações de gênero da forma como são apresentadas pelos PCN através do tema transversal “Orientação Sexual”, são compreendidas como “gêneros inteligíveis, aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (BUTLER, 2003, p. 38).

Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa “ferir” sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade. E quanto aos alunos e alunas que manifestam sua sexualidade de maneira diferente da considerada hegemônica? Estes permanecerão sem lugar no ambiente normativo da escola?

Prosseguindo a leitura dos PCN, no que diz respeito à diversidade sexual, especificamente, à temática da homoafetividade são ínfimas às vezes em que este tema é citado, e mesmo assim de forma superficial, sem o aprofundamento necessário que resulte na orientação, preparação e capacitação do(a) professor(a) de maneira que o(a) mesmo(a) seja subsidiado(a) para o trabalho docente, vez que ele(a) é diretamente responsabilizado para lidar satisfatoriamente com o tema em

questão. O que explicitamente é colocado em relação às diferentes manifestações da sexualidade humana através do trabalho de Orientação Sexual na escola é que

> [...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado (MEC, 1997, v. 10, p. 121).

Sem dúvida, ao limitar o tema à ação pedagógica, ao deixar implícito que "os alunos que demandam atenção individual", obviamente, são os que se apresentam diferentes da ordem hegemônica, e ao excluí-los do universo escolar, este dado demonstra que a escola, através do seu próprio guia curricular (os PCN) necessitaria ser preparada para lidar com o tema, já que ela deveria ser o espaço para a construção de pilares democráticos, como também para viabilizar as discussões das dinâmicas ou manifestações da sexualidade e dos estilos de vida humanos presentes no corpo social que representa.

Mais adiante, ao discorrer sobre os conteúdos de orientação sexual para o terceiro e quarto ciclos, este mesmo guia curricular, reconhecendo o grau de interesse dos alunos por questões consideradas polêmicas devido à idade, à curiosidade e os referidos temas estarem presentes na ordem do dia através dos diversos suportes midiáticos, é proposto que "questões como mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, [...] apareçam então como demanda efetiva de conhecimento e debate" (MEC, 2001, p. 315).

Num outro momento, ao tratar das relações de gênero, os PCN trazem como exemplo a questão da discussão do tema da homossexualidade como uma "expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher", apontando para o fato de que muitas vezes um menino mais delicado ou sensível é chamado de "bicha" ou uma menina mais agressiva pode ser vista como lésbica, atitudes estas consideradas discriminatórias. Entretanto, afirma que

> Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem de referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (MEC, 2001, p. 315).

Como podemos observar, embora haja uma apresentação do hegemônico, o texto faz menção tanto para a existência de diferentes formas de manifestação da sexualidade, como para o fato de que é necessário que haja respeito por parte dos jovens em relação a tais manifestações. Porém, segundo a leitura que empreendemos, o faz de uma forma vaga e superficial, sem um devido aprofundamento que viesse possibilitar um trabalho propositivo que resultasse em ações concretas para minimizar o preconceito e a discriminação com os que não se apresentam na norma hegemônica.

Curioso notar que este dado é reincidente até mesmo nos próprios objetivos traçados para o trabalho com a orientação sexual, quando o texto menciona o respeito “à diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano”; ou ainda, quando aponta para a necessidade de “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (MEC, 1997, v.10, p.145).

É evidente que um discurso dessa natureza já aponta para caminhos de reflexão que almejam alcançar o equilíbrio cultural com o respeito às diferenças e à diversidade do corpo social, mesmo quando e apenas timidamente as masculinidades e feminilidades são evidenciadas para, de certa forma, reafirmar o já existente que é mantido pela cultura: o modelo heteronormativo de relacionamentos afetivos-sexuais entre pessoas.

Diante do exposto, observamos que as minorias sexuais e de gênero constituem um tema de abordagem insuficiente de um ponto de vista quanti-qualitativo, em que “peca” pelo critério de quantidade de exposição da temática e também pela qualidade do que se pretende, já que, por ser tema transversal, não é conteúdo curricular obrigatório. Este fato leva-nos a seguinte reflexão: Língua Portuguesa é conteúdo obrigatório nos currículos e com uma carga horária considerável, no entanto, o tema da leitura do texto literário é apresentado de forma suprimida, uma vez que a este tema é dedicado apenas uma página e meia. Ora, se a literatura aparece entrecortada no documento oficial do governo, o que dizer sobre temas que poderiam ser amplamente discutidos via texto literário, como o tema da homoafetividade?

Sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra os sujeitos homoafetivos, bem como a outras diversidades sexuais como travestis, transexuais,

bissexuais etc, no espaço escolar, resta (ao)à educador(a) apenas a necessidade ou não da inclusão do tema à partir da leitura dos objetivos, já que é possível interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam diversas da norma hegemônica.

Ao que parece, o trabalho com a temática homoafetiva através das práticas escolares e dos conteúdos transversais, conforme "reza" o guia curricular em estudo, fica à mercê da sensibilidade e da decisão do(a) professor(a) ou educador(a) ao interpretar o referido texto, desbravando caminhos em sua tessitura que proporcionem o trabalho com a temática abordada.

Podemos citar como exemplo o momento em que os PCN afirmam que "as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica" (MEC, 1997, v. 10, p. 121), e em outro momento recomenda que a "leitura e análise de notícias ou de obras literárias são boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão" (MEC, 1997, v. 10, p. 146). Resta, pois, como já dissemos, ao(à) professor(a) se utilizar de orientações como esta para incluir a temática em seu trabalho docente, isto também se for do conhecimento do(a) professor(a) obras literárias que tratam da temática em questão, como por exemplo, as que fazem parte do corpus de análise da nossa pesquisa.

Partindo do princípio de que o tema chegue à sala de aula através do trabalho com algumas obras literárias que tratem da temática da homoafetividade, acreditamos que esta seja uma das formas de evitar ou pelo menos minimizar o chamado "bulling sexual" que geralmente ocorre no espaço escolar. Muito embora também percebamos que em diversas narrativas o tema *bulling* se encontra presente.

Sendo assim, se somarmos a escassez com que é abordada a temática da diversidade sexual pelos PCN, bem como o despreparo por parte do(a) próprio(a) professor(a) em refletir sobre a tarefa de formar cidadãos que respeitem a diversidade sexual como uma manifestação da sexualidade humana que tem o direito de ser expressada, percebemos o quanto os sujeitos homoafetivos ainda são silenciados, interditados tanto na experiência empírica como nas representações artístico literárias.

A seguir tecemos algumas considerações a respeito da literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva e os PCN a fim de estabelecermos uma relação entre ambos.

2.6 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA E OS PCN: POR UMA *ESCOLARIZAÇÃO ADEQUADA* DESSA LITERATURA

Vimos que a literatura infanto-juvenil incorporou diversas temáticas à sua tessitura literária, passando a contemplar em seu fazer literário os mais variados temas, inclusive os considerados polêmicos a exemplo do que se constitui como objeto de nosso estudo, a literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva. Vimos também, na reflexão sobre a abordagem apresentada pelos PCN ser introduzida a orientação sexual como tema transversal, muito embora no que diz respeito à diversidade sexual, o tema ainda seja tratado de forma incipiente.

É certo que os PCN, especificamente os de Língua Portuguesa, trazem em suas orientações, quanto às práticas escolares, a leitura como foco central. No entanto, constatamos que em relação à leitura do texto literário ainda se constitui num entrave, tendo em vista a importância que o referido texto desempenha na formação do ser humano e na compreensão, por parte deste, do mundo no qual está inserido.

Observamos que, de certa forma, em determinadas épocas a literatura infanto-juvenil foi utilizada como componente pedagógico por reproduzir estruturas socioculturais vigentes como possibilidades de serem internalizadas pelos que compõem os diversos estratos sociais visando à manutenção do *status quo*.

De acordo o pensamento de Soares (1999), é interessante como constantemente se atribuiu à literatura infanto-juvenil um caráter educativo, formador. Por isso, ela quase sempre esteve vinculada à escola, a instituição por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens.

Corroborando este pensamento, Dias da Silva (2007, p. 148) afirma que a literatura infanto-juvenil

> [...] continua tendo essa mesma função, embora outros 'objetos' materiais/estéticos sejam produzidos para facilitar o processo de aquisição das linguagens, com metodologias e práticas adequadas ao tempo/espaço em que são pensadas ou refletidas.

Entendemos por outros materiais estéticos as construções narrativas contemporâneas, por exemplo, tematizarem as questões homoafetivas, o que significa um avanço tanto na mentalidade do homem como na história do seu pensamento. Pois, quando o leitor está diante do texto literário através do ato da leitura, ele se apropria de um encadeamento de idéias numa seqüencia lógica que o remetem a conteúdos de base cultural e social, levando-o a refletir e a redimensionar seu posicionamento em relação a inúmeras experiências até então observadas e vivenciadas.

É, portanto, inegável a constatação de que o primeiro espaço sistemático onde se realiza o processo de letramento, a formação do leitor e, conseqüentemente, o contato com o texto literário, é a escola. E este espaço, por sua vez, ao longo dos anos tem se configurado como um canal de circulação e distribuição da literatura infanto-juvenil, fato que se evidencia nas listas de material escolares quando nos deparamos com uma quantidade significativa dos chamados paradidáticos.

Não tencionamos alongar esta questão, no entanto, destacamos a posição de Lajolo (1986), ao afirmar que a circulação e o consumo de livros direcionados às crianças e aos jovens leitores brasileiros trilham um caminho delimitado, que se estabeleceu, através da importância da escola e sua respectiva demanda. Com isso, o mercado editorial no Brasil fez da literatura um de seus mais notáveis produtos, uma vez que é usada pelas instituições escolares como ferramenta na disseminação das práticas políticas e ideológicas estabelecidas pela ordem vigente. Ao que parece, é incontestável que

> Escola e literatura constituem, pois, uma equação, onde a primeira, por ser instituição do estado, enleia a segunda em práticas políticas e ideológicas favorecedoras das classes dominantes que tanto servem do livro para difusão de valores que lhes são caros como servem ao livro, na medida em que patrocinam sua adoção e incentivam seu consumo através de campanhas de leitura (LAJOLO, 1986, p.45).

Diante do exposto, o que dizer acerca da utilização da literatura infantil no universo escolar? Como o texto literário está sendo trabalhado através das práticas cotidianas escolares? Como os professores, especialmente, os de Língua Portuguesa, lidam com a leitura literária para crianças e jovens leitores em

formação? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para as crianças e os jovens em idade escolar? E, em relação ao fato de que há uma produção (ainda que ínfima) de narrativas que abordam o tema da homoafetividade, elas poderiam ser inseridas no rol das indicações de leitura? As práticas pedagógicas, no que diz respeito a atividades relacionadas à leitura estão, de fato, referendadas pelos PCN?

Não se trata aqui de apresentarmos respostas as questões levantadas, uma vez que são inúmeros e profícuos os estudos acerca da literatura infantil no ambiente escolar, bem como se torna praticamente impossível mensurar as contribuições destes estudos na transformação da prática pedagógica, no que diz respeito ao trabalho com a literatura destinada às crianças. Aliás, é pertinente ressaltar que a relação escola x literatura infantil está estabelecida e o texto literário continuará sempre presente no universo escolar.

Verificamos, assim, que sobre a escolarização desta literatura, sabemos que este fato é inevitável e indiscutível. Porém, deveríamos pensar sobre uma escolarização adequada, aquela "que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar" (SOARES, 1999, p. 47).

Para a referida autora, a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola é que se faz necessário desbravar os caminhos sobre como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização desta literatura. Tarefa esta que cabe aos educadores, especialmente aos professores a incumbência de torná-la passível de realização frente a desafios antes inimagináveis, a exemplo de situações que se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade ou aos papéis sociais ainda marcados ou definidos pelo sexo do sujeito. Vejamos o que diz os PCN a esse respeito:

> Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade (MEC, 1997, v. 10, p. 145).

Diante de tamanha responsabilidade com a formação do educando, que não se limita, por parte do professor, apenas a transmissão do conhecimento, mas que se estende a aspectos relacionados à formação do cidadão; espera-se deste profissional a atuação propositiva como mediador através de uma atitude

esclarecedora e significativa que resulte no aprendizado por parte do aluno, ajudando-o a conviver e a respeitar as múltiplas formas de existir no mundo, medida de extrema importância para uma relação pacífica e acolhedora com os que sofrem qualquer tipo de discriminação no meio social. Observamos, portanto, que:

> Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram–se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as 'novas' práticas, os 'novos' sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é precioso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2001, p. 542).

Para que esteja bem situado nessa nova história, antes de tudo o professor precisa estar preparado. E é a esse respeito que há no texto documental que guia as práticas escolares bem como os currículos, a seguinte recomendação: "Os temas polêmicos da sexualidade abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandam estudo, são fontes de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, exigem maior preparo dos educadores" (MEC, 2001, p. 309). Daí a importância dos estudos de gênero fazerem parte dos cursos de formação direcionados aos professores, especificamente os de licenciatura, a exemplo do que já acontece em diversas universidades brasileiras.

Em relação ao fato de a literatura infanto-juvenil que aborda a homoafetividade ser ou não trabalhada em sala de aula, não se constitui como objeto de estudo desta pesquisa, e embora as narrativas sejam consideradas do gênero infantil, na realidade trata-se de um assunto ainda sensível aos adultos e por isso requer uma maior preparação. Entretanto, "olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de *oferecer verbo* para o leitor referir e tratar a cultura (YUNES, 2003, p. 65), e quem sabe a partir daí novas práticas sejam instituídas objetivando formar cidadãos que sejam capazes de transformar as próprias relações socioculturais no sentido de respeitar às diferenças, e a escola é ambiente propício para este exercício, pois

> Se as escolas como instituições são lugares democráticos, é essencial o desenvolvimento da consciência crítica de como agimos nas práticas discursivas escolares. Se considerarmos a relevância que os significados escolares têm na construção dos tipos de pessoas que os alunos são e serão, um interesse pelas questões de sexualidade, lado a lado com outros traços de nossas identidades sociais, tem que ser considerado por quem tenha algo a dizer sobre educação. [...] Em particular, se o homoerotismo é omitido do currículo, é como se uma pessoa homoerótica olhasse no espelho e não se visse. É, portanto, crucial que a questão das identidades sociais se torne uma parte central dos programas de formação de professores (MOITA LOPES, 2002, p. 126-127).

Dessa forma, os professores, ao assumirem determinada prática discursiva, podem estar contribuindo para a formação de pessoas mais respeitosas e compreensivas com a diversidade e mais reflexivas, críticas, problematizadoras; pessoas que possam viver no plural. E, principalmente, podem contribuir para que alunos e alunas de orientação homoafetiva sintam-se presentes, visíveis, participantes da vida escolar.

2.7 UMA PALAVRA NECESSÁRIA SOBRE O NARRADOR – AGENTE TEXTUAL DE UMA MATERIALIDADE LINGÜÍSTICO-IDEOLÓGICA

Sempre que o gênero de texto em análise, principalmente de âmbito literário, é algum daqueles que se realizam linguísticamente pelo predomínio de sequências textuais narrativas, a figura de um sujeito é bastante observada e evidenciada – trata-se da presença e voz nada inocente do narrador, independente da perspectiva com que ele se distancia ou se aproxima dos fatos, por ele, observados e/ou forjados a acontecer (Schuler, 1989).

São inúmeros os estudos já realizados em torno da ação efetiva do sujeito-narrador principalmente em ficções – *locus* em que muitas vezes o autor[6] o "esconde"/"vela" no sentido de que sua astúcia e objetivos ideológicos não sejam percebidos claramente. Porém, parece já ser consenso entre os críticos literários que o narrador, enquanto agente do enunciado textual, é também um importante agenciador ideológico-cultural tanto daquilo que simplesmente narra, como também

[6] Sobre as discussões, em torno da aproximação e do distanciamento entre *autor* e *narrador*, feitas por muitos estudiosos e críticos literários, concordamos aqui com Schuler (1989) quando ele defende que autor e narrador não se confundem. O primeiro é fundador do mundo romanesco, ao qual o segundo pertence. Portanto, ambas são instâncias distintas, a partir de uma perspectiva linguístico-textual.

daquilo que forja para ser narrado, e isso independente se ele se manifesta a partir de um foco de primeira ou de terceira pessoas – que pode ser entendido como "máscaras" de auto-revelação na narrativa. É por essa última instância que deve recair sobre ele atenção semelhante, ou até mesmo maior, em relação à que se dá a um personagem protagonista/antagonista – que é tecido linguístico-culturalmente pelo narrador.

Nessa perspectiva, o narrador, enquanto construtor-ideológico, e por que não dizer, por vezes agente panfletário de idéias que lhe convém, empenha-se em fazer da linguagem seu instrumento de caracterização das personagens. Por esta importante atribuição, sua funcionalidade linguístico-textual assemelha-se a de um "filtro", que baliza a personalidade de cada criatura sua: quem executará o papel de vítima, de vilão, de conservador, de liberal será determinado pelo narrador a partir do crivo daquele filtro. Para Brait (1948, p. 52), ao narrar, ele inventa a linguagem e o ser de cada personagem. "A personagem é materializada a partir de um foco narrativo que ilumine sua existência". Isso implica, quase que necessariamente, em que muito do que sabe o leitor sobre as performances das personagens e do próprio narrador é antes predeterminado, via materialidade lingüística, pela intervenção deste último.

Brait (1948) acrescenta ainda que as personagens sejam produtos de um discurso narrativo empenhado em moldá-las à sua percepção e intenção. Por este pensamento, o narrador seria um ser da ficção, que a constrói enquanto sujeito, cujos objetos de construção são as personagens por ele forjadas. A experiência do narrador no curso da narrativa é, portanto, imprescindível de se analisar, sob pena de entender com certa perspicácia as intenções que estão motivando, por exemplo, a dinâmica de apresentação da voz das personagens, por parte do narrador, que ora aparece sob a forma de discurso direto, ora sob a forma de discurso indireto, ou mesmo indireto-livre.

Para a nossa discussão, em específico, importa-nos focalizar as perfomances mimético-literárias do sujeito narrativo-ficcional em chamada "terceira pessoa verbal", já que as obras que compõem as narrativas-objeto deste estudo todas possuem seus sujeitos narrativos nesta condição de participação, ou mesmo de ponto de vista.

Já considerando o quanto a intervenção ideológica do narrador é perfeitamente possível no processo constitutivo das narrativas, cabe-nos perceber a

gravidade desta questão, se pensarmos na visão privilegiada que o sujeito narrativo possui, quando este vê o fato à distância, ou seja, linguísticamente, sob a forma verbal de terceira pessoa. Logo, se quem vê o fato de certa distância, vê mais e mais apurado, é acertado dizer que, além do chamado "narrador-personagem", o "observador" participa, em certo sentido, até mais eficientemente do que aquele daquilo que está sendo tratado.

E quando além deste ponto de vista, o narrador ainda ajuíza/pondera/relativiza determinadas posturas dos personagens, então temos a certeza do quanto de influente e de atividade possui este sujeito que, material ou imaterialmente, se torna presente em cada fio da tessitura narrativa. Nesta perspectiva, a performance em terceira pessoa faz do narrador, por força de metáfora, aparentar-se a uma câmera fílmica, só que programada para uma ação/interação não-aleatória, isto é, ela sabe o que ver, o que quer ver, ou mais complexo ainda: ela possui a potencialidade de produzir as imagens que deverão, de algum modo, perpassar a mente do leitor. Por tudo isso, a manifestação do narrador de terceira pessoa não pode ser menosprezada, pelo estudioso, em quaisquer análises, sob pena de se desconsiderar os bastidores ideológicos da trama.

Esta perspectiva, com a qual olhamos o papel do narrador, é amplamente justificada pela própria lógica balizadora da teoria literária, que prevê quaisquer entidades, pensada/articulado pelo homem, com uma criação cultural, dotada, portanto, de índices ideológicos e de capacidade reprodutora de valores. O narrador é uma entidade textualmente forjada por um sujeito anterior a ele, que possui capacidade de transmitir valores a suas criaturas (os personagens), e, consequentemente, aos leitores. No dizer de Brait (1948, p. 56): "O narrador em terceira pessoa simula um registro contínuo, focalizando a personagem nos momentos precisos que interessam ao andamento da história e à materialização dos seres que a vivem".

Por esta fala, depreendemos que a presença do verbo "simular" sugere-nos o diálogo com o verbo "forjar", o que recai numa intensa e permanente rede de interesses manipulados pela figura do narrador. Os momentos precisos que são flagrados pelo "olhar que não pisca" de um ser-narrador "que nunca dorme" denunciam uma postura muito mais além deste sujeito do que a simples função de

contar. Ele é o faz acontecer da trama. É quem traça os caminhos dos personagens, por ele convidados, iluminando sua jornada e sua existência.

Este olhar cultural sobre o narrador é ainda mais vivo em produções ficcionais contemporâneas, principalmente quando destinadas ao público infanto-juvenil, que, por estarem ainda em processo de formação cultural, são receptores frágeis dos valores veiculados nas tramas. Considerando este fato, e refletindo sobre o quanto de literatura ficcional tem sido produzida para fins pedagógico-escolares, então já há motivo suficiente para se desconfiar das estratégias linguístico-textuais usada pelo narrador quando da abordagem de uma determinada temática em seus enredos.

Para o estudo em questão, o papel do narrador torna-se de suma importância por dois motivos basilares: primeiramente, conforme já argumentado, trabalhamos com a perspectiva dos Estudos Culturais, que prevê que tudo o que parte de mãos humanas, sobretudo o texto, passa um por um crivo/filtro cultural, devendo-se para isso, se analisar “de onde partem os discursos; quem os produziu, e sob que condições”; e, num segundo momento, porque nos debruçamos sobre a leitura teórico-analítica de três narrativas ficcionais infanto-juvenis cuja temática matriz é a homoafetividade – assunto por demais rechaçado, inclusive pela tradição literária canônica, que agora volta à tona, principalmente no pós-1960, motivado também pelas discussões dos Feminismos, sob uma tendência de representação ficcional positiva.

Toda esta apreciação sobre o comportamento do narrador se justifica, portanto, pelo fato de esta instância narrativa ser a categoria textual a partir da qual construímos nosso ponto analítico de partida e de chegada.



CAPITULO III

CAPÍTULO III

3 NARRATIVAS LITERÁRIAS INFANTO-JUVENIS DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA E OS PCN: UMA LEITURA ANALÍTICO-CRÍTICA DESTES DISCURSOS

Neste capítulo, iniciamos nossa análise, objetivando reconhecer a representação da temática homoafetiva em ficções infanto-juvenis contemporâneas, uma vez que diversos profissionais/estudiosos da cultura consideram que estas narrativas abordam a questão da diferença, entendida como qualquer tipo de diferença, e não necessariamente a diversidade sexual. Em seguida, analisamos o atravessamento do discurso religioso nos PCN e em *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves, a fim de perceber via representação e via documento oficial do governo, como estes discursos atuam em relação aos sujeitos homoafetivos. E, por fim, objetivamos perceber, via narrativas em análise e via PCN, como se dá o processo de construção dos "lugares" dos sujeitos homoafetivos.

3.1 MODOS DE RECONHECIMENTO DA TEMÁTICA HOMOAFETIVA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

Na contemporaneidade, entendemos que questões fundamentais da existência atingem crianças e jovens com intensidade semelhante à que atinge os adultos. Corroborando esse pensamento, percebemos que ficcionistas estão trabalhando e apresentando narrativas literárias infanto-juvenis, as quais trazem em suas formulações internas os temas que tratam de diversas questões como: morte, violência, racismo, sexualidade, inclusive a temática da homoafetividade.

Embora temas como estes sejam considerados polêmicos, muitas vezes até ousados e "perigosos", como a homoafetividade, alguns defendem que estas narrativas tratam a questão da diferença, entendida como qualquer tipo de diferença, e não necessariamente a diversidade sexual.

Nesse sentido, propomos intensificar nossa discussão por percebermos que até mesmo profissionais/estudiosos da cultura resistem em reconhecer a representação da temática homoafetiva em ficções infanto-juvenis contemporâneas.

Ao considerarmos isso, concordamos com Dias da Silva (2010), quando ele defende a existência de duas chaves fundamentais que impedem a abertura para a leitura dessa temática: a do preconceito e a da ignorância. A primeira diz respeito a uma leitura impregnada por pré-concepções convencionadas por valores negativos em relação à temática em questão; já a chave da ignorância é descrita pelo autor como a ausência de conhecimento sobre o tema abordado.

Com o pensamento voltado para a possibilidade de remover estas chaves, nos questionamos: Como podemos deduzir que a *diferença* metaforizada em narrativas infanto-juvenis diz respeito à homoafetividade? Como podemos enxergar a referida temática no texto literário? Para responder a estas questões, recorremos aos comportamentos discursivos das personagens, bem como ao discurso que subjaz às imagens na perspectiva dos estudos semióticos de Peirce (1987) e Plaza (2003).

O texto literário não se encontra ausente de intencionalidades, nem o leitor ao empreender a leitura do mesmo está livre de fazer inferências na busca de compreendê-lo ou mesmo interpretá-lo. É possível que não exista um verdadeiro sentido ou significado para um texto, mas é inegável o fato de que nele se apresente algumas marcas lingüísticas que encaminhem o leitor atento a sua compreensão.

Sobre as “configurações homoeróticas na literatura brasileira”, de acordo com Barcellos (2002), elas se apresentam de várias formas, entre outras: pelo viés temático (a presença de temas ou subtemas homoeróticos no texto literário), pela autoria (autores homossexuais), através de “disfarces” disseminados ao longo do texto (“amizade masculina”, “amor de amigos” mascarando a homoafetividade, a exemplo de Pílades e Orestes de Machado de Assis), pela presença no texto de certos “códigos”, “símbolos culturais” (decifrados não necessariamente por quem vivencia a experiência homoafetiva, mas também por quem tem conhecimento sobre a cultura homoafetiva).

Vimos à representação de sujeitos homoafetivos em obras que pareciam reforçar o imaginário tradicional de uma forma pejorativa dos sujeitos homossexuais, a exemplo de obras clássicas da Literatura Brasileira como *O cortiço* (2009), de Aluísio de Azevedo, *Bom crioulo* (2002), de Adolfo Caminha, *Capitães da Areia* (2004), de Jorge Amado, entre outras. Por vezes, o modo de representação destes sujeitos não se apresentava de maneira explícita, porém através de imagens em que se subentendia a temática homoafetiva como “Hans Christian Andersen, cuja

experiência homossexual poderia ser lida na ‘diferença’ e ‘marginalidade’ de vários de seus heróis como o Soldadinho de Chumbo ou o Patinho Feio” (BARCELLOS, 2002, p. 28).

E, atualmente percebemos a tolerância e a inclusão de maneira mais problematizada da temática da homoafetividade na literatura infanto-juvenil brasileira, a exemplo de *Meus dois pais* (2010) de Walcyr Carrasco e *Olívia tem dois papais* (2010) de Márcia Leite, em que ambas trazem em suas construções literárias, com leveza e naturalidade, um assunto que para muitos é tabu: famílias homoparentais.

Quando falamos em narrativas literárias infanto-juvenis de temática homoafetiva, temos em mente a obra que dialoga com essa questão polêmica, seja através de atitudes ou comportamentos de personagens, através do discurso do narrador, de imagens justapostas ao texto, sejam as personagens protótipos de crianças homoafetivas ou envolvidas em contextos que exigem delas posturas de adesão ou negação da homoafetividade (seja esta de forma velada ou não).

Voltemos nosso olhar para as três narrativas que constituem o corpus desta pesquisa, a fim de perceber que estamos diante de construções literárias contemporâneas que abordam a temática da homoafetividade.

1) *O gato que gostava de cenoura* (2001), de Rubem Alves, conta a história de um gato diferente de todos os outros que alguém já viu. Felinos, por natureza, são caçadores. Caçam peixes, ratos, pássaros. Mas, esse gato chamado Gulliver, não gostava de caçar. Ele gostava mesmo era de comer cenouras. Mas isso era segredo. Os outros gatos não podiam saber que ele era vegetariano. O que eles diriam quando soubessem que Gulliver não caçava, não comia ratos?

O narrador inicia a trama contando sobre a alegria de ter filhos, sobre a felicidade que é o nascimento de mais um membro da família. No entanto, de uma forma geral, os pais sonham e esperam que os filhos correspondam as suas expectativas, fato que não acontece com as personagens das narrativas em estudo.

> Gulliver trouxe grande alegria a seus pais quando nasceu. [...] puseram esse nome no filho – o nome de um gigante – porque sonhavam que ele seria um gato enorme, forte, valente, caçador. [...] Mas, para espanto de seus pais, Gulliver era um gato diferente. [...] O filho que em seus sonhos deveria se parecer com um tigre, na realidade parecia mais com um coelho” (ALVES, 2001, p. 6 e 8)

Após o nascimento de Gulliver, observa-se que na relação estabelecida com seus pais, encontra-se a expectativa de que o personagem atendesse aos quesitos de valentia e força, qualidades marcantes que correspondem ao que é tido como norma na construção social do masculino:

> O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 1999, p. 15)

Sendo assim, se os pais esperavam que Gulliver se parecesse "com um tigre", sofreram por vê-lo parecido "com um coelho", e por descobrirem o preconceito demonstrado por outros gatos, colegas de escola, quanto à performance ou ao comportamento de seu filho. "Gulliver sempre sozinho, sem amigos, objeto da zombaria dos colegas". (ALVES, 2001, p.15)

Neste momento, aparece no texto a recorrência às práticas discursivas que formam um determinado campo de saber: os pais consultam livros de psicologia, mandam o filho conversar com o padre, buscando seu assujeitamento ao que é determinado pelo regime de verdade da sociedade em que vivem. Para Foucault, "o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra." (FOUCAULT, 1977, p. 81) Toda essa busca por parte dos pais pelos diversos saberes tinha como objetivo fazer com que o filho ficasse "igual aos seus sonhos", (ALVES, 2001, p. 12) dentro da normatização que eles pressupunham desejável.

No discurso psicológico, os pais aprendem sobre o medo do sofrimento como estímulo para a mudança de hábitos. No discurso religioso (tema que será ampliado mais adiante), o filho ouve sobre o pecado e o inferno, local para onde vão aqueles que desrespeitam as normas. Após tratamento psicanalítico, recebem explicações complicadas que nem os pais nem o filho entenderam, pois "explicações ficam na cabeça e não chegam até o corpo onde mora o sofrimento". (ALVES, 2001, p. 12).

Todos esses discursos se constroem "no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, instituindo e nomeando as diferenças

e as desigualdades" (LOURO, 2001, p. 43). São discursos comprometidos com a intenção de disciplinamento do corpo daquele que foge à regra[7].

A escola, por sua vez, aparece como instituição que informa o saber científico relacionado às determinações genéticas, responsabilizando-se pela convenção e compreensão dos saberes sobre as diferenças entre homossexuais e heterossexuais.

O sujeito narrador conduz as ações para que se perceba a necessidade de encontrar algum lugar de acolhimento para a personagem, que passa pelo discurso da escola, através da figura do professor, encontrando assim um suporte institucional para legitimar a aceitação da diversidade. Uma exceção à regra, pois, se entendemos que a escola "fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade..." (LOURO, 2001, p. 85), existe uma maior probabilidade de que o comportamento diferente seja entendido como anormal/desviante.

Na estória, a identificação do professor como um amigo e não como portador do discurso pedagógico da normalização, possibilita vislumbrar um espaço para o personagem ser o que era: um gato que gostava de cenouras. Entretanto, a facilidade desse acolhimento deixa de abordar a barreira de sentido que um jovem precisa superar para vir a se reconhecer como homoafetivo. Visto que ele é um produto da cultura dominante, educado e moldado aos padrões considerados "normais" pela sociedade e, por conseguinte, corrobora sentimentos homofóbicos com relação ao sujeito homoafetivo. Para isso:

> Será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, como algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2001, p. 84)

O mesmo professor que na narrativa aparece como o amigo que compreende as diferenças refere-se às características de Gulliver como "um equívoco do DNA" (ALVES, 2001, p. 16), estabelecendo um juízo de valor positivo

[7] Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2001, pag. 118), discorre sobre as disciplinas que permitem o controle sobre as operações do corpo, que assujeitam suas forças impondo uma relação de utilidade-docilidade.

sobre os prováveis enganos genéticos. Além disso, ao embasar seu discurso sobre a sexualidade nas determinações biológicas, o professor afirma para Gulliver: “antes de você nascer, seu corpo já estava programado pelo DNA” (ALVES, 2001, p. 14), desconsiderando assim, o caráter histórico e social das questões de gênero e sexualidade. Isso não significa dizer que a questão homoafetiva é determinada exclusivamente por aspectos culturais: cultura e biologia (genética) são fatores fortemente considerados para explicar a homoafetividade dos sujeitos.

Desenrola-se a partir deste fato todo um processo de preconceito, intolerância e perseguição de todas as personagens da narrativa contra a condição de Gulliver de gostar de cenouras. Apenas um professor compreendeu o “desvio de padrão” do nobre felino e o sofrimento da personagem por não ser aceito em sua comunidade. Acompanhando o decorrer da estória, o leitor é convidado a descobrir como se sente alguém que é tratado como diferente dos demais membros de sua comunidade e, talvez, seja induzido, via fábula textual, a reeducar-se quanto ao respeito à diversidade, uma vez que, embora distante de objetivos didáticos, essa literatura organiza-se em torno de questões culturais polêmicas.

Um recurso bastante utilizado nas narrativas infanto-juvenis é o texto imagético. Reconhecendo o valor do discurso que subjaz às imagens é que recorremos a analisá-los objetivando uma maior compreensão de como o autor/narrador faz uso destes recursos para apresentar a temática homoafetiva.

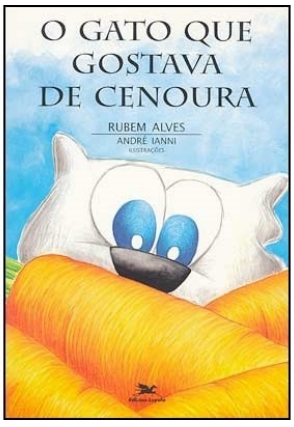


Figura 1 - Capa do Livro
Fonte: ALVES (2001)



Figura 2 – Gulliver envolto pelas cenouras
Fonte: ALVES (2001, p. 12)

Vemos através do poder metafórico das imagens que de acordo com estudos semióticos (PEIRCE, 1987, PLAZA, 2003), as imagens/semioses produzem o discurso imagético que é um importante meio ideológico de referenciação, ou seja, não há a imagem gratuita, ou "oca" de significados. Por esse pensar, uma primeira conclusão que podemos tirar de toda e qualquer imagem é que ela é sempre *discurso*, produzido em algum lugar, sob determinadas condições e prerrogativas, para alguém, com intenções bem pensadas e pesadas de seu emissor/produtor.

Uma vez que a própria ficção possui seus fins intencionais, e que o ato de criar/forjar situações são usados como pano de fundo para a transmissão de desejos e idéias, percebemos que a narrativa em questão autoriza-nos a olhar para a cenoura representada, ficcionalizada ou forjada como tendo potencialidade indicial para algo, ou seja, ela indica ou referencia algo mais, que, no caso, podemos pensar que a cenoura pode estar passando de um simples gosto alimentar para a significação de um objeto de desejo sexual, uma cenoura fálica (associada a imagem da cenoura ao orgão sexual masculino) já que a narrativa aborda, metaforicamente, as condições de sexualidade do gato, símbolo e metáfora para o sujeito. Este fato é ratificado pela fala da personagem professor, ao afirmar:

> - Parece que esse é o caso com aqueles que têm uma dieta de amor diferente daquela reconhecida como padrão.
> [...] – 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 do homem. Mas o corpo dos homossexuais, quem sabe se por obra do DNA, se comove ao ver um corpo igual ao seu. (ALVES, 2001, p. 15 e 16)

Por esta mesma ótica, destacamos nesta narrativa a imagem do arco-íris, que é também simbólica, ou seja, culturalmente vinculado à diversidade sexual. Daí, entendemos que o arco múltiplo faz remissão para a diversidade sexual, já que esta associação expressa/ratifica a condição homoafetiva do gato. O arco-íris, nesta narrativa, representa o imaginário do gato completamente envolvido pela sua condição de diferente quanto a sua orientação do desejo pelo outro do seu afeto.

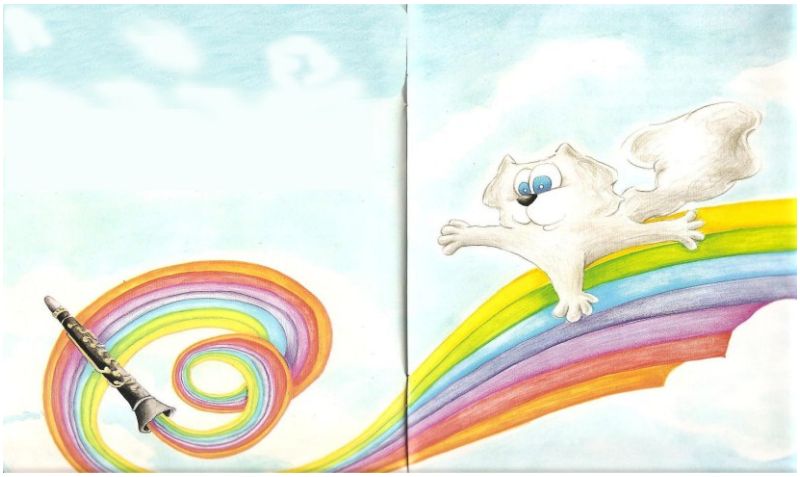


Figura 3 – Gulliver na passarela multicololor
Fonte: ALVES (2001, p. 16-17)

Entendemos a relação associativa entre o arco e sua diversidade de “cores” ao sujeito homoafetivo, através da forma como este arco multicolorido foi representada nesta imagem, uma vez que a mesma denota, por força simbólico-metafórica, uma passarela colorida, diversa, múltipla, cujos caminhos conduzem para a liberdade interior e exterior de si mesmo. O arco multicolorido se apresenta, assim, como uma ponte que separa o mundo unicolor (apenas heterossexual) e repressivo do mundo multicolor (diverso), livre, ideal.

De posse desse entendimento, avançamos rumo a uma negociação semântica, de repente também pretendida pelo autor, entre o arco-íris e o sentimento homoafetivo do gato. Um pouco de conhecimento histórico pode nos ajudar a ratificar esta imagem do arco-íris com a condição homoafetiva ao constatarmos o uso generalizado da bandeira arco-íris, reconhecida socialmente como a “bandeira gay” bastante utilizada nas “paradas gays” e em manifestações ALGBTTTS - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes - que começa desde os anos de 1980 e até hoje é reconhecida mundialmente como o símbolo das minorias sexuais.

2) *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins, narra a história de Dudu, um garoto que adora “brincar de ser” imitando as personagens. Suas personagens favoritas são heróis e heroínas dos livros de histórias, das revistas em quadrinhos e dos filmes da TV. “Brincar de ser” nem sempre é compreendido pelos adultos, criando uma grande polêmica sobre as brincadeiras criadas por Dudu.

Assim, por possuir e externar diferentes faces de si mesmo, à medida que ia se permitindo identificar-se com vários modelos, Dudu passou a ser duramente minorizado por suas escolhas que fugiam do contrato social para masculinos e femininos já pré-estabelecido. Esta história nos leva a refletir sobre o processo histórico de construção de gêneros imposta pela sociedade patriarcal, que definiu papéis para homens e mulheres, excluindo dos espaços sociais o sujeito homoafetivo ou de sexualidade transgressora.

A narrativa aborda a diversidade sexual e possibilita uma discussão crítica a respeito da discriminação sobre as várias formas de ser, de existir no mundo, de experienciar o desejo e as formas de se relacionar afetivamente com o outro.

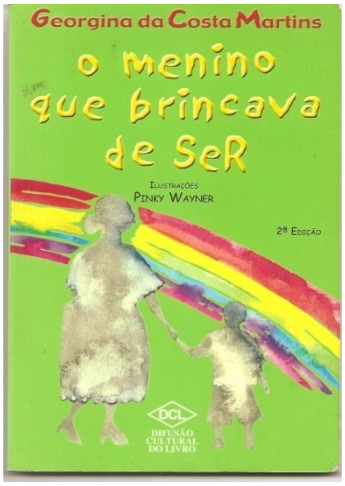


Figura 4 – Capa do Livro
Fonte: MARTINS (2000)



Figura 5 – Bandeira arco-íris usada pelo movimento ALGBTTTS
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/

Nesta narrativa, encontramos também a imagem do arco-íris representada como forma de abordar metaforicamente as condições de sexualidade do menino que também gostava de ser/representar *menina*. De acordo com a teoria peirceana, tudo é signo, a partir do momento que ele possui propriedades significativas para um dado interlocutor. Este, no entanto, não está isolado de um contexto maior, possui a potencialidade de buscar sentido para o que vê, ouve, toca através das relações possíveis que a temática e o contexto de produção permitem fazê-lo.

A partir do momento que um autor, através de seu narrador, recria imagens, e as repete de diversas formas e ângulos nas ilustrações de seu texto, esta imagem pode ser usada para disfarçar determinadas verdades e/ou intenções que o autor/narrador prefere demonstrá-las de um modo velado. Nesse sentido, a imagem ofusca seu significado real, num primeiro momento. Pela perspectiva dos estudos

semióticos, podemos “precisamente” desvendar/vasculhar estes significados velados. Tal pensamento faz-nos lembrar das palavras de Eco (1991, p. 7), quando afirma que:

> A semiótica se preocupa com tudo o que pode ser tomado como signo. Um signo é tudo aquilo que pode ser tomado como substituindo significativamente outra coisa. Esta outra coisa não precisa necessariamente existir ou estar realmente em algum lugar no momento em que um signo o representa. Assim, a semiótica é, em princípio, a disciplina que estuda tudo que pode ser usado como objetivo de mentir.

Dessa maneira, as semioses imagéticas não são utilizadas inocentemente, elas representam uma reescrita do autor/narrador, para fixar sua mensagem, de maneira mais nítida que a versão escrita, na mente do leitor. O arco-íris, por sua vez, retomando a leitura que fizemos em *O gato que gostava de cenoura* (2001), mais uma vez indica ou referencia algo mais do que o seu sentido literal que, no caso, podemos pensar que tal arco pode estar passando de um simples objeto multicor para uma sinalização de uma temática plurissexual (forjada na multicoloração e que remete a bandeira das minorias sexuais).

Observamos que o arco-íris aparece na capa do livro, à primeira vista não denota alusão à homoafetividade, porém atentando para o desenrolar da narrativa escrita e o contexto em que o arco-íris é representado/forjado, mostra o menino e sua avó voltando para casa, depois que o garoto diz para ela que não quer mais virar menina para sempre, mas que quer ser ator de teatro. “Dudu olhava encantado para o arco-íris” (MARTINS, 2000, p. 74). Podemos chegar a conclusão de que o arco-íris com toda carga metafórica que produz, provocava no menino um efeito de sentimento homoafetivo, ou seja, por força simbólico-metafórica do arco multicolorido, o menino sentia-se bem ao ver a representação de suas identificações plurais.

Assim, podemos concluir que tanto em *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins como em *O gato que gostava de cenoura* (2001), de Rubem Alves, o arco-íris, forjado na ilustração, cumpre uma representação simbólico-metafórica da diversidade sexual, devido à associação verossimilhante de suas cores com a idéia de múltiplos, de diverso em harmonia entre si e com o símbolo da comunidade gay no mundo: as cores do arco-íris.

3) *É Proibido Miar* (2002), de Pedro Bandeira, conta a história de Bingo, um simpático cachorrinho que encarna as qualidades do verdadeiro espírito livre: é vivo, inteligente, faz suas escolhas com independência, não dá ouvidos a preconceitos, prega a liberdade e por ela enfrenta seus medos, ousa ultrapassar a si mesmo. Por que essas qualidades incomodam tanto aqueles que se deparam com os sujeitos diferentes? Por que é tão difícil aceitar o inusitado, o fora do padrão? Essas são as questões que a história aborda, dando oportunidade a saudáveis debates sobre as diferenças individuais e as dificuldades e recompensas de se procurar um caminho próprio e independente.



Figura 6 – Capa do Livro
Fonte: BANDEIRA (2002)

Na ilustração da capa desta narrativa encontramos a cor azul, que, culturalmente, faz alusão ao masculino, uma vez que nas práticas discursivas tradicionais convencionou-se que a cor rosa é usada para meninas e a cor azul para meninos. A imagem de Bingo é apresentada diminuída, numa posição encolhida. Sua face expressa medo, ele aparenta estar retraído, tímido e acanhado. Esta descrição imagética parece metaforizar como o sujeito diferente (homoafetivo) se sente ao ser cobrado, pressionado e rejeitado por não se enquadrar na ordem hegemônica. Por fim, Bingo parece deixar-se dominar pela enorme sombra do gato, que mais parece uma assombração, uma perturbação, metaforizando estar possuído por um desejo proibido, empiricamente, sua condição homoafetiva, uma vez que ao longo da narrativa, ele é excluído socialmente por miar, a sombra do gato é o seu outro, não revelado, em negativo, por trás assumindo o primeiro plano da imagem, pela altura da sombra que abarca Bingo como um todo.

Quanto à materialidade discursiva expressada através daqueles que compõem o enredo, de acordo com o desenrolar da narrativa, de toda a ninhada que havia nascido, “o mais sapeca era Bingo” (BANDEIRA, 2002, p. 07). Ele foi crescendo e certa vez, foi levado para passear com toda a família, a fim de que todos pudessem se comportar como cachorros, isto é, fazer xixi nos postes, latir bravamente, perseguir carros. Porém, para surpresa dos pais, desde pequeno Bingo já demonstrava ser “diferente” de seus irmãos, o que preocupava muito seu pai, que era um representante típico da raça canina, por isso seguia reclamando: - “Que vergonha! [...] “Um filho meu perder a chance de mostrar a bravura de um vira-lata de respeito!”[...] “meter-se com rosas em vez de perseguir carros!”[...] Estragou o passeio de todos nós” (BANDEIRA, 2002, p. 12).

Após terem sido submetidos a essa prova do passeio, Seu Bingão solicitou um teste para avaliar a “boa educação” dos seus filhotes sob a responsabilidade de Dona Bingona: chegou a hora destes então emitirem seus fortes e graves latidos, provando assim a sua virilidade. “Seu Bingão postou-se de patas cruzadas, com aquele jeitão de pai que se prepara para assistir o filho declamar um versinho e finge que nem está ligando” (BANDEIRA, 2002, p.18).

Um a um iam eles timidamente expressando-se, porém, chegada a vez de Bingo, este, “com o rabo pra lá e pra cá, deu uns pulinhos até Seu Bingão e aplicou-lhe a mais molhada lambida de que era capaz” (BANDEIRA, 2002, p. 18). O pai, com toda a autoridade que dispunha, empurrou delicadamente o filho com o focinho e ficou à espera. Ao invés de emitir um latir, “sentou-se sobre as patas traseiras, língua de fora e aquele olhar sapeca que todos conheciam muito bem. Preparou-se e soltou o mais sonoro: - MIAAAU!” (BANDEIRA, 2002, p. 19).

Percebemos que o verbo “miar” sugere sensibilidade em oposição a “latir”. Em nossa cultura o falar fino para o sexo masculino está associado à fragilidade, a inferioridade, a ausência de virilidade, o que conotativamente refere-se aos sujeitos efeminados que não se enquadram no modelo hegemônico da heteronormatividade. O ato do latir implica braveza, agressividade, ferocidade, caracteres do universo masculino extremamente valorizados culturalmente. Muitos sujeitos homoafetivos são “reconhecidos” publica e estereotipadamente pela voz que, em muitos casos, é educada para “falar fino”, delicado, covarde, passivo, segundo as concepções ainda vigentes em nossa cultura.

Por este viés, é possível concluir que a diferença abordada nesta narrativa diz respeito às diversas formas de manifestação da sexualidade humana que não estão circunscritas na ordem falocêntrica, especificamente, a orientação homoafetiva.

3.1.1 Aspectos lingüísticos e caracterizadores das personagens homoafetivas

Um fato interessante que ocorre nas relações das personagens e que são recorrentes nas três narrativas em estudo, é a forma como são criados os estereótipos acerca delas e como eles são utilizados para menosprezar aqueles que se apresentam como desvio ao padrão da norma vigente.

Expostos a todo tipo de comparações, os personagens têm suas imagens "ridicularizadas" por aqueles que não "aceitam" suas diferenças. Gulliver é comparado a um coelho, pois devido a seu hábito alimentar "Passaram a chamá-lo de coelho" (ALVES, 2001, p. 10); Bingo é comparado a um gato, "Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como... como um gato!" (BANDEIRA, 2002, p. 24); até o homem da carrocinha diz que "Cachorro que mia não pode! [...] Então não é cachorro. É gachorro ou cachogato, sei lá" (BANDEIRA, 2002, p. 28); e Dudu por se vestir com roupas de meninas é comparado a "Mulherzinha! – gritou o pai" (MARTINS, 2000, p. 38).

Diante do relato acima, torna-se viável fazer uma analogia entre os termos "coelho", "gato" e "mulherzinha", como marcadores negativos das personagens, estereotipando-os. Do ponto de vista cultural e machista, são semelhantes aos termos "bicha", "veado", "marica" e etc, estes extremamente pejorativos ou de forte teor semântico-negativo, bastante utilizados para "(des)classificar" ou ainda menosprezar os sujeitos de orientação homoafetiva, restringindo-os à margem dos heterossexuais, excluindo-os dos grupos de pertença e obrigando-os a conviverem em *guetos* ou grupos minoritários. Temos, portanto, em "gachorro", "cachogato", "coelho", "gato" e "mulherzinha" materialidades lingüísticas indiciativas da condição de diferente das personagens em questão e cuja diferença repousa na condição homoafetiva.

A relação das personagens com o meio social a qual pertencem é outro dado importante no que diz respeito à convivência, à aceitação e ao respeito aos que se apresentam como desviantes da ordem hegemônica. No caso da

personagem Bingo, seu pai, seu Bingão, teme muito a opinião dos outros: “E agora? Como é que vou olhar para o Fritz, aquele pastor alemão cheio de raças, pedrigis e não sei mais o quê?” (MARTINS, 2000, p. 13), situação também enfrentada pelos pais de Gulliver que, segundo o narrador, “Os pais terem descoberto ainda não foi nada. Os pais sempre amam os filhos. O *terrível* foi quando os outros gatos, colegas de escola, descobriram. Não era possível esconder” (ALVES, 2001, p. 10).

No caso de Dudu, ele era duramente criticado pelos membros da família em relação a sua atitude de se vestir com roupas femininas, de brincar de ser menina. Por esta razão, chegam ao ponto da família levá-lo ao médico, ao psiquiatra, ao psicólogo, com o intuito de “resolver” o que por eles era considerado um “problema”, uma vez que este fato não acontecia com as outras crianças.

É tanto que certa vez, de acordo com o narrador “O pai ficou desolado. Seu único filho, [...] nem sabia o que era uma bola de futebol. Os filhos de todos os seus amigos jogavam bola” (MARTINS, 2000, p. 22). – Esporte tradicionalmente viril. Este comportamento *diferente* por parte de Dudu é motivo de comentários e provoca nos pais o desejo de encontrar meios de “curar”, de “resolver” o problema. Atitude bastante comum àqueles que não conhecem o sujeito de orientação homoafetiva ou que continuam presos a padrões e regras que resultam no preconceito e na rejeição aos que não obedecem a ordem estabelecida.

É importante ressaltar que estes sujeitos estão permanentemente expostos a comentários depreciáveis, o que de certo modo faz com que eles tenham que estar sempre dando explicações, prestando esclarecimentos perante os que o cercam. E estes, por sua vez, sem nenhum constrangimento deixam claro que eles são um desvio à ordem, o que conseqüentemente pode ser considerado um dano à sociedade.

Fora do *locus* ficcional, o incômodo de não corresponder ao que está normalizado acompanha o desenvolvimento de muitos meninos que, não tendo um comportamento agressivo, acabam por despertar, principalmente em seus pais, uma desconfiança no que diz respeito ao exercício de um estereótipo de masculinidade, gerando um tipo de reação conhecida como a homofobia, “o medo voltado contra os/as homossexuais, pode expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as”. (LOURO, 2001, p. 28)

Percebemos, assim, que em relação ao meio social ao qual pertencem e principalmente por parte dos seus pais, o comportamento dos personagens apresentados nas três narrativas revela que eles não correspondem às expectativas do grupo e que não se enquadram nos padrões vigentes, razão pela qual não são aceitos nem respeitados.

Portanto, uma vez discutida a presença da temática homoafetiva em ficções infanto-juvenis contemporâneas, mostramos, a seguir, o atravessamento do interdiscurso religioso tanto nos PCN como no texto literário infanto-juvenil.

3.2 O TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL E OS PCN: ATRAVESSAMENTOS DO INTERDISCURSO[8] RELIGIOSO

Aprofundemos a nossa discussão a respeito do discurso religioso, no sentido de perceber como os significados e os sentidos[9] por ele suscitados via construção literária e documento oficial do governo, apresentam-se passíveis de corroborar ou não a minimização do preconceito bem como a aceitação e o respeito com os que manifestam seu estilo de vida de maneira diferente da ordem hegemônica.

A principal característica do discurso religioso, apresentada por Orlandi (1996), é a de fazer ouvir a voz de Deus através de seus enviados (profeta, pastor, padre), representada como uma forma de relação simbólica, ou seja, é "aquele em que há uma relação espontânea com o sagrado" (ORLANDI, 1996, p. 246). Este se sustenta no discurso bíblico como uma forma de impor uma vontade de verdade, já que este discurso, independentemente do advento da globalização e das profundas mudanças sociais ocorridas, está cravado na memória social como uma verdade *ad perpetum*.

Este discurso, por sua vez, funciona repetindo e explicando exaustivamente um texto de origem sagrada, que traz sempre um já dito, uma intertextualização, um interdiscurso de base divina. Considerando o discurso como materialidade ideológica, que tem como objetivo se apropriar do indivíduo livre e assujeitá-lo a um poder superior, é possível afirmar que o indivíduo livre é interpelado por Deus para

[8] Esta informação foi anteriormente ampliada, como consta na página 48.
[9] Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia. (ORLANDI, 1996, p. 246)

que livremente aceite sua coerção a um poder superior (ele próprio, Deus, é o poder superior), conforme defende Orlandi (1996).

Portanto, o discurso religioso pode ser considerado aquele que almeja a completa submissão do sujeito (cristão) a regras que lhe são superiores, sendo reconhecido o seu lugar de sujeito e o lugar de Deus. E esse reconhecimento não corresponde à reversibilidade. Com isso, aquele que se submete à ordem divina, transmite a imagem do bom sujeito (cristão).

O discurso religioso (bíblico) é, pois, regulador, disciplinador, tanto da sociedade como do indivíduo. Sendo assim, mesmo em meio à fluidez dos processos sócio-culturais contemporâneos e à presença das *identidades líquidas*[10], o discurso cristão pode ser dividido em moral e religioso no que diz respeito às questões da sexualidade humana.

Com relação ao discurso moral, este tenta normalizar os usos e costumes sociais sob a ética e a moral cotidianas; e no tocante ao discurso religioso, sua base se fundamenta na doutrina construída a luz de um discurso mítico fundador e transcendente – a voz de Deus – tido pela maior parte da sociedade como inconteste.

Assim, as verdades religiosas e os processos históricos se constituem por meio da memória cristã que se encontra interdiscursivamente nas tradições sócio-culturais, nos documentos, nas leis, nos textos literários, e assim por diante.

Ao justificar a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus, visualizamos nos PCN o atravessamento do interdiscurso religioso na medida em que este documento afirma que “o fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, *professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças*” (MEC, 1997, v. 10, p.112).

Tomando por base o enunciado em destaque, percebemos que o mesmo apresenta uma intertextualidade com o discurso religioso e um interdito em relação ao poder exercido pela crença religiosa na formação da criança, deixando implícita a influência deste discurso fundante como sendo passível de normatizar regras éticas

[10] Termo utilizado por Bauman em *A modernidade líquida*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, para referir-se às identidades fluídas, cambiantes, que escapam aos sujeitos e que estão em contínuo processo de mutação.

e morais que resultam nas práticas socioculturais vigentes de um determinado corpo social.

Em relação ao discurso literário, é possível observarmos na trajetória da personagem Gulliver em *O gato que gostava de* cenoura (2001) de Rubem Alves, um diálogo de cunho religioso com uma personagem padre, no qual é evidente o atravessamento do discurso religioso em relação à homoafetividade, tema central da narrativa.

A orientação homoafetiva na qual Gulliver se inscreve e que contraria uma ordem vigente, “hegemônica”, ao que parece, não permite a aparição de alguém que a contrarie, de alguém que ouse ser “diferente”. Seja qual for o corpo social que esteja inserido, para qualquer pessoa, assumir um estilo de vida diferente dos seus pares significa enfrentar toda uma construção cultural de uma sociedade e suas instituições com seus preconceitos.

Isso faz com que Gulliver seja levado, pelos seus pais, a vários profissionais em busca de resolver o “problema” por ele apresentado. Porém, sem ter mais a quem apelar, os pais do gato são orientados a levá-lo para conversar com um padre. A igreja, como legítima representante do discurso religioso, é uma instituição que tem grande poder e uma enorme influência sobre o indivíduo. Ela pode respeitar o sujeito homoafetivo enquanto pecador, porém aceitá-lo seria contestar a palavra de Deus, que para seus fiéis apresenta-se como incontestável. Gulliver tem que enfrentar – acreditando ou não – o que diz o ser superior ou seus representantes fiéis. “O gato-padre era um gato impressionante. Pêlo lustroso, pretíssimo, olhos verdes, longo rabo encurvado. Seu nome era D. João Severo”. (ALVES, 2001, p. 10)



Figura 7– D. João Severo
Fonte: ALVES (2001, p.11)

De acordo com a descrição do padre, apresentada pelo narrador e reforçada pelo discurso imagético, percebe-se que se está diante da representação de uma determinada instituição religiosa, de uma autoridade no assunto, de alguém que representa uma verdade inquestionável, até porque o seu nome, D. João "Severo", já carrega um peso semântico de imposição, associado a uma ordem a ser estabelecida, uma moral a ser seguida e à imputação de castigo.

E o termo "Dom"[11] além de conferir mais autoridade à personagem, parece revelar a instituição religiosa representada na narrativa. Fato que se evidencia ao observamos na imagem o solidéu[12] sendo apresentado como parte da indumentária usada pela personagem e a presença do "livro sagrado" (representando o texto religioso fundante) à sua esquerda. O atravessamento do discurso religioso se torna ainda mais contundente, quando o narrador relata o momento em que:

> Ele 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. (ALVES, 2001, p.10)

Na formação discursiva acima, é evidente a referência à "vontade de verdade" imposta pelo discurso religioso. À luz da Análise do Discurso, este é um procedimento externo, apontado por Foucault, que diz respeito ao discurso verdadeiro da época e que se apóia em um suporte institucional. Essa "vontade de verdade" remete à maneira de como o saber é construído em uma sociedade através de uma instituição, visando a manipular os outros discursos por meio da pressão e pelo poder da coerção.

Tal assertiva é compreensível, primeiro, porque o narrador se refere a "um livro sagrado", conhecido e considerado por muitos, como livro sagrado e inspirado, a Bíblia. Segundo, quando ele se refere a "Deus, o Gato Supremo", inclusive grafado com iniciais maiúsculas, o que denota respeito, superioridade e obediência, determinando o hábito alimentar dos gatos, o que nos leva a perceber claramente a concepção de proibido, o caráter disciplinador e normativo em relação aos que não se enquadram em seus "ensinamentos".

Para reforçar ainda mais os ensinamentos "pretendidos", o autor narrador assevera que "Comer cenouras é *pecado mortal*. É contra a natureza" (ALVES,

[11] Forma de tratamento dada a reis, príncipes e nobres e a dignitários da igreja católica, sempre seguida do nome de batismo.
[12] Uma pequena calota que os clérigos usam na cabeça e sua cor denota o grau hierárquico de quem o usa.

2001, p.10). Sabemos que “pecado” é um princípio da tradição cristã ocidental e que “pecado mortal” é um princípio estabelecido pela igreja católica. Ao afirmar que a atitude de Gulliver *é contra a natureza,* verificamos a não aceitação da condição homoafetiva dessa personagem por se orientar afetivamente para seus iguais, ou seja, por demonstrar uma inclinação comportamental para relacionamentos ou estilo de vida focado no e com o outro do mesmo sexo.

A rejeição se dá através de práticas discursivas como estas que reforçam um modelo binário da sexualidade. Este modelo estaria inscrito no universo da heterossexualidade, à medida que divide os sujeitos entre homens e mulheres, sem reflexões que contemplem possibilidades de questionar as diferentes identidades sexuais que compõem a sociedade.

Tais práticas parecem privilegiar determinados papéis e acabam desconsiderando um processo histórico de exclusão social, muitas vezes justificado e naturalizado por uma visão essencialista do mundo, em que o gênero é determinado pelo sexo biológico, pela “heteronormatividade” e pelo domínio do patriarcado. E aos que não se enquadram na respectiva “norma”, estas são as palavras de D.Severo:

> Aí lhe falou sobre o *inferno*, um lugar terrível para onde vão todos os gatos que comem cenouras. – Esse será seu destino se você não mudar seus hábitos – rematou. E ordenou que Gulliver, como *penitência*, comesse dois ratos. (ALVES, 2001, p. 10 e 12) Grifos nossos.

Ao falar sobre o *inferno*, este lugar que denota distância de Deus por infringir sua lei, é perceptível a “pressão” exercida sobre a metafórica condição sexual da personagem através da punição, caso permaneça em “pecado”. Mas Gulliver não fazia mal a ninguém, apenas queria que o aceitassem do jeito que ele é. Qual a justificativa para tamanha punição?

Estes preceitos transformados em práticas discursivas constituem um corpo histórico-social, em que muitos outros dizeres estão fixados às redes de memória, as quais são acessadas sempre que se produzem outros discursos atribuindo ao “já-dito” um novo efeito de sentido. Ora, se o hábito alimentar de Gulliver é o que caracteriza sua “diferença”, e esta é a forma que o autor, através do narrador, utiliza para apresentar a questão homoafetiva, é indubitável que o componente intertextual converge para reforçar a não aceitação da condição sexual da personagem.

Neste contexto, a linguagem literária não só se apresenta moldada pelo discurso religioso, como também o reproduz. Vemos que não há saída para a personagem senão mudar seu modo de ser, de existir no mundo, o que reforça a rejeição à sua condição sexual. Isto referendado pela "vontade de verdade" produzida pela tradição cristã ocidental, no sentido de que as pessoas que se relacionam afetivamente com indivíduos do mesmo sexo estariam excluídas de serem obras do divino.

De acordo com este discurso, o homossexualismo é abominável, por ser uma maldição. E qualquer indivíduo que adotar esta conduta considerada "anormal", estará infringindo a lei de Deus, a qual é construída pelo discurso religioso como inquestionável, como uma verdade absoluta. Este discurso é utilizado ao longo da história da humanidade, como um mecanismo de poder e controle social sobre a sexualidade humana, conforme diz Foucault (2004, p.72), em seus "Ditos e Escritos", ao procurar entender

> [...] qual foi o real papel do cristianismo na história da sexualidade. Não, portanto, interdição e recusa, mas colocação em ação de um mecanismo de poder e de controle, que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios. Tudo isso constitui a marca específica do cristianismo, e creio que é nessa medida que se pode fazer uma história da sexualidade nas sociedades ocidentais a partir de mecanismo de poder.

Partindo desse pressuposto, podemos entrever toda a influência deste saber sobre as relações dos indivíduos consigo mesmo e sobre suas relações com os demais na sociedade em que o mesmo se insere. Fato este que, indubitavelmente, ainda persiste até os nossos dias.

Diante destas reflexões, já que a literatura infanto-juvenil consiste neste *locus* ficcional que proporciona várias representações socioculturais e os PCN constituem as diretrizes nacionais para a formação das crianças e jovens da sociedade, percebemos que o texto literário traz o discurso religioso tomado como incontestável e monossêmico, atuando como legitimador não só da conduta social em si, mas do posicionamento ideológico adotado pelo autor/narrador, como veiculador da mensagem pretendida.

De certa forma, o discurso religioso evoca uma memória sócio-cultural de que o desejo sexual pelo outro do mesmo sexo é abominável, o que por sua vez

pode tornar improvável a aceitação daqueles que expressam essa forma de vida por parte dos que se inscrevem na ordem hegemônica.

Assim, o indivíduo leitor que não fizer parte desse grupo e estiver “à margem”, estará sujeito não só a ser rejeitado e discriminado, como também a sanções sociais, principalmente, pelo forte atravessamento dos preceitos bíblicos e/ou religiosos na memória sócio-cultural que, através das práticas discursivas, visam o controle e a disciplina dos sujeitos que vivem em sociedade.

O que não acontece com tanta veemência no discurso dos PCN, já que neste, o discurso religioso é apresentado como um fator determinante na formação do sujeito, desde que espaços simbólicos e materiais de questionamentos acerca de valores ou de estruturas ideológicas estejam intrinsecamente ligados a alguma crença religiosa ou fé professada.

Este condicionamento sugere uma possível abertura para a discussão em torno da questão homoafetiva, bem como uma suposta flexibilidade a depender das famílias em relação ao respeito e aceitação das mais variadas maneiras de expressão da sexualidade e afetividade humana, já que este documento se isenta da total responsabilidade por esta questão ao apontar e transferir esta responsabilidade diretamente para os valores das famílias.

3.3 DO ENTRE-LUGAR LITERÁRIO-FICCIONAL COMO SUBTERFÚGIO AO NÃO-LUGAR DAS RELAÇÕES HOMOAFETIVAS NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em tempos que concebem o conceito de identidade *sob rasura* (HALL, 2000), e que supervalorizam a idéia de rupturas, intervenções, desconstrução não é de se parecer estranho ao estudioso da cultura a coexistência dos mais variados tipos de reações de sujeitos minoritários que, num primeiro momento, são rechaçados por forças dominantes. Falamos de reações como: fuga para um outro lugar (*non locus)*, “morte simbólica”, reposicionamento.

Esses têm sido alguns dos (des)caminhos que inúmeros sujeitos – dentre os quais se encontram os homoafetivos – tradicionalmente rotulados de “menores”, têm buscados para auto-refúgio, depois de uma intensa luta entre valores tradicionais e modernos. Por aqueles, eles eram reduzidos ao nada, por instituições

como a igreja, e a escola[13] – todas aparelhadas por pré-concepções injuriosas contra eles; já pelos valores contemporâneos, tais sujeitos são revalidados e chamados a fazer parte da ordem do discurso – fato este que redefine os limites geográficos da margem e do centro.

Na base dessa mesma perspectiva, Louro (2008) afirma que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar que se toma como norma ou como centro. A estudiosa assevera ainda que é preciso, portanto, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural tudo isso para que a identidade e a diferença sejam uma, e que coexista num mesmo lugar.

Eis aí uma teoria possível, não fosse a resistência da poderosa aparelhagem das forças dominantes – os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985) – que demonstram não ceder suficientemente para que tais minorias alcancem, no mesmo espaço geográfico que os considerados "normais", a convivência pacífica e respeitosa entre os seus valores e o do outro.

Entretanto, o Estado dispõe de recursos demasiados eficientes para educar e disciplinar, por que não fabricar, os sujeitos que o compõem. Falamos do influente recurso pedagógico que age fabricando os devidos lugares para cada gênero através da marca linguística. A este respeito, Louro (2008, p.67) diz o seguinte:

> Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e, sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.)

Com esta prática institucionalizada e legitimada pelo discurso escolar tradicional, a escola cria e reforça um lugar visível para o masculino, elevando-o ao status de "a identidade de gênero", e, em contrapartida, um "lugar oculto" para o feminino e para o homafetivo, atribuindo-lhes adjetivos de "margem", cujo status os identificam como "o diferente", portanto, o menor, o desprezível, postura com a qual não dialogamos nesta pesquisa.

A partir da pedagogia do "dito" e do "não-dito" estes lugares são sistematizados e garantidos por normas reguladoras, que, sob o apoio e a "benção"

[13] Ao nos referirmos à escola bem como à sua prática cotidiana, concordamos que esta é alicerçada sob os pilares político-ideológicos dos PCN.

de instituições eclesiásticas, tornam-se lugares sacralizados e, portanto, dignos de aceitação, obediência e de verdade a ser disseminada.

> Provavelmente, nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez de pretenda eliminá-los/as, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da "norma". (LOURO, 2008, p.67).

Partindo dessa lógica, entendemos que o ato de fala legitima o masculino, ou seja, dá visibilidade, segurança a esta estrutura de ordem, ao passo que o ato de calar descentraliza/margeia o feminino/homoafetivo para o "lugar do não": da não-voz, do não-ser, do não-poder, do não-querer/desejar, entre inúmeras outras negações. Este "lugar do não" é definido por Augé (1994) como sendo espaços de anonimato no quotidiano, espaços descaracterizados e impessoais, espaços a que não lhes são atribuídas quaisquer tipo de características pessoais.

E quando pensamos nestes sujeitos enquanto personagens de representações em ficções literárias, a estrutura da virilidade masculina é ainda mais forte e operante. Em termos de literatura brasileira, quantas narrativas de ficção pós-românticas não "retratam"[14] estes "sujeitos do não"? De acordo com Chagas (2008, p. 118), a representação ficcional de sujeitos homoafetivos "resulta num auto-anonimato, ou "morte simbólica", já que não se tem em vista outra ordem sob a qual ficar". E nos casos de narrativas contemporâneas, em que o mesmo rechaço ainda impera, o referido estudioso tem a seguinte conclusão: "A estrutura binária: *lado de cá*, *lado de lá*, representada por Cunha (1998), em que do *lado de lá* não há fôlego de vida, por ser uma base nula e abstrata, parece ainda ser maior que o próprio discurso desconstrucionista, apregoado por vertentes pós-estruturalistas" (CHAGAS, 2008, p.118).

Nessa perspectiva, em muitos casos, tanto na realidade empírica, quanto nas realidades ficcionais, o diferente sexual (sujeito homoafetivo) só consegue ser bem aceito pelo outro-normalizador se ele aceitar viver escondendo seus desejos,

[14] Aqui, propositadamente, usamos o termo "retratar" porque, ao nosso ver, ilustra com propriedade a idéia de fixar algo, uma imagem, uma ideologia na mente do leitor, por meio da escrita (representação por retratação, por fixação). No caso em questão, a imagem negativa dos sujeitos homoafetivos em diversos romances clássicos brasileiros contribuíram para que chegasse até nós, leitores contemporâneos, um retrato com fortes traços pejorativos destes personagens.

seu estilo de vida. Em termos de esfera ficcional, chama-nos a atenção o quanto as zonas fronteiriças, que bem demarcam o “sim-lugar” da heterossexualidade, ainda estão bem definidas.

Daí a necessidade, cada vez mais presente, de esses sujeitos forjarem um entre-lugar para que o seu “eu” torne-se visível, aceito, positivo. Isso porque, no interstício, provisoriamente, a *diferença* se torna *identidade*, ou seja, o discurso de representação de sujeitos-*margem* é questionado a tal ponto que se torna *centro*. Nesse não-lugar residem todos aqueles que foram socioculturalmente instituídos como “os outros”.

> Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, mulher é representada como “o segundo sexo”, e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2010, P. 15).

Logo, estes sujeitos criam/forjam simbolicamente um local de restabelecimento de fôlego para continuar a dura luta de uma reinterpretação positiva, de uma validação inclusiva. De acordo com Augé (1994), o sujeito do “entre-lugar” realinha as fronteiras de espaço e tempo e, como pretende Bhabha (1998), faz com que o além seja um espaço de intervenção no aqui e no agora.

A lógica é intervir para que a resistência provoque auto-existência. Podemos entender o não-lugar como uma “fenda” aberta no espaço físico das vivências humanas, com a finalidade de “guardar”, nesse *locus* intersticial, velhas subjetividades e estilos de vida - consideradas desviantes pelo “lado de cá” da fissura. No dizer de Augé (1994), esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

Embora um local de fuga, é também o lugar do possível, um que se pode pensar em novas estratégias de vida rumo a um processo de negociação e de concessões com os sujeitos classicamente entendidos como constituintes da ordem.

> O ‘entre-lugar’ é um local intersticial. Não é mais possível trabalharmos com noções bipolares e categorizarmos as subjetividades dentro de ideais tradicionais. O interstício vem como uma passagem, um movimento presente de transformação outra posição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra (AUGÉ, 1994, p.32).

O que torna o não-lugar um espaço necessário para os diferentes é o fato de ele ser um espaço de transgressão, em princípio, da tradicional noção bipolar. É, portanto, neste lugar da subversão que o diferente sexual, por exemplo, conquista o direito de ser alguém.

As narrativas que são objetos de estudo desta discussão trazem a representação do não-lugar literário como estratégia de “solução” para os impasses vividos pelas personagens homoafetivas. A análise do comportamento delas, bem como de suas interlocuções com discursos institucionais através de sujeitos institucionalizados (aqueles representativos de clássicas instituições sociais) como o padre (igreja), o médico (medicina), o professor (escola), o pai (família), entre outros, demonstram o quanto de repressão e de perseguição tangencia a vida do diferente sexual, desde a sua fase de infância.

No plano da ficção, especificamente da parte do narrador – um sujeito textualmente marcado pelas ideologias de seu inventor linguístico – também é perceptível momentos de interdição da voz de personagens homoafetivos, fato que contribui para reforçar o desprestígio destes sujeitos na sociedade forjada na ficção.

Nas três narrativas em análise, vimos que a personagem homoafetiva não tem voz. Como responsáveis pela criança, quem fala por esta é a família e as vozes são sempre impositivas buscando a “cura” ou a “solução” para o “problema”, de forma que, por causa da dificuldade em conviver com aquele que não segue a norma coletiva, surgem então os conflitos e consequentemente as sanções, punições, retaliações, enfim a rejeição ao sujeito homoafetivo.

Este fato demonstra que a instituição família age de acordo com as práticas discursivas que circulam socialmente, apoiadas em discursos institucionais carregados de preconceitos e que rejeitam os sujeitos homoafetivos. E o narrador, por sua vez, ao interditar a voz da criança, parece não considerar importante escutar as crianças, compreender como elas se sentem, priorizar suas vozes e observar suas ações, algo que em se tratando até mesmo da realidade empírica não é desconectado do mundo dos adultos e de outros contextos nos quais elas vivem.

Pois falar das vozes das crianças significa também compreender que estas vozes não são puramente infantis, isto é, as crianças expressam, nas suas vozes, valores, crenças e concepções sobre o mundo que observam no convívio com os adultos e seus pares.

Fora do plano da ficção é comum nos depararmos com situações em que os sujeitos homoafetivos são expulsos de casa por não serem aceitos pelas famílias, em outros casos, por terem uma melhor condição financeira, "decidem" morar sozinhos distantes das famílias, justamente por não se sentirem aceitos, como também há casos em que os sujeitos homoafetivos são profissionais bem sucedidos e são os verdadeiros provedores dos seus lares, com estes não tem problema, ou seja, estes são "aceitos" não por respeitarem e aceitarem seu estilo de vida, mas pelo que estes proporcionam que é o sustento de suas famílias. Os que são expulsos de seus lares bem como os que "decidem" morar sozinhos é bem provável que estejam criando um "não-lugar" ou um "entre-lugar" onde possam viver sem abrir mão de seu estilo de vida.

Conforme vimos, nas ficções literárias também são "criados", "forjados" estes "não-lugares" ou "entre-lugares" para que as personagens que não se submetem à regra estabelecida possam vivenciar de forma legítima seu estilo de vida, como é o caso no desfecho das narrativas em estudo, das personagens homoafetivas.

Em *É proibido miar* (2002) de Pedro Bandeira, a fuga de Bingo do Canil Municipal para "miar em paz" é o sinal de entrada no lugar simbólico da voz, do possível, do ser. Um lugar que ele precisa forjar para não ter que auto-anular-se/mutilar-se, embora tendo que enfrentar o sofrimento causado pela ausência de todos que faziam parte do seu convívio visto que,

> 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) (grifo nosso).

A solução proposta para Bingo – pelo que se pode inferir do trecho destacado – é a transferência física/mental dele para uma "terra", um lugar que o aceite, que o legitime. Ou seja, a voz narrativa propõe para o gato uma visita ao "lugar do sim" – lugar este que, em termos empíricos, inexiste em sua estrutura

física, mas que a necessidade de sobrevivência sociocultural faz que os sujeitos discriminados "forcem" a existência desse lugar num campo simbólico. Não seria este local sugerido para Bingo verossimilhante com a "Terra do nunca" de Peter Pan? A terra que, segundo letra da canção "Terra do nunca", de uma banda do Rio de Janeiro denominada *Forfun*, diz: "Nada me preocupa / Na terra do nunca / Não é minha culpa / Se a vida é uma ilusão [...].

No caso de *O menino que brincava de ser* (2000) de Georgina da Costa Martins, o *lado de lá* do arco-íris – multicolorido/plural/diverso – é este lugar que se opõe ao *lado de cá* – monocromático/viril/repressor. A personagem Dudu decide não enveredar por aquelas searas. Por quê? Pressões? Medo? Inseguranças da idade? São perguntas, cujas respostas ficaram dentro de si mesmo. Entretanto, o fato de ele tomar a decisão: "Vó, já sei, eu quero é ser ator de teatro!" (MARTINS, 2000, p. 76) demonstra que ao decidir ser ator ele pode conviver com o mundo real das idéias e o mundo aparente/forjado delas. O ser-ator está para o plano do não-lugar.

Já com Gulliver – personagem de *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves – através das palavras de um professor, o gato consegue aceitar-se. A atitude do mestre sugere a possibilidade de os impasses vividos por sujeitos homoafetivos serem resolvidos no plano das relações sociais, entretanto, no caso de Gulliver, a narrativa deixou clara que as instâncias culturais (igreja, escola, medicina) não deram mostras de aceitação da condição sexual do gato. Para responder/reagir positivamente às perseguições destes aparelhos sociais, certamente Gulliver terá que refugiar-se nas zonas de fronteiras, nos "entre-lugares" de modo a fugir dos locais de atuação destes centros repressores.

Parece que estar no "entre-lugar" o coloca na dependência de sempre encontrar o acolhimento de alguém que como o professor compreende e aceita seu estilo de vida. "Porque um amigo é isso: alguém de quem não é preciso se esconder. [...] e não disse nada. Não era preciso" (ALVES, 2001, p. 18).

O que podemos concluir sobre o desfecho destas narrativas é que a presença de um lugar intermediário, como espaço de resistência, de restabelecimento, de aguardo, é simbolicamente representada nestas narrativas. Este "não-lugar" literário parece também presentificar-se nos PCN de Língua Portuguesa – documento que norteia os caminhos ideológicos do discurso escolar.

Chama-nos a atenção o escasso aprofundamento da temática homoafetiva, ao interditar o trabalho com este tema via texto literário[15].

Numa sociedade preconceituosa como a nossa é inegável que se constitui um significativo avanço um documento como este, porém é inegável também o fato de que os PCN de Língua Portuguesa como discurso institucional ao silenciar a temática homoafetiva, ao interditar o trabalho com a temática em questão via texto literário (ou ao deixar a cargo do professor[16]), corrobora o discurso e posicionamento da família se constituindo em mais um estrato cultural normativo na manutenção da ordem hegemônica, interditando e silenciando o próprio sujeito homoafetivo no sentido de não ter um lugar na sociedade a qual pertence em que possa viver livremente seu estilo de vida a não ser no lugar da trangressão, subversão, que inevitavelmente resulta na rejeição ou na repulsa ao seu modo de ser.

Por esta razão, entendemos que a escola, que por sua vez, coloca em prática através dos currículos e das atividades pedagógicas cotidianas os direcionamentos apresentados por este documento oficial do governo, ao que parece, caminha em desfavor dos sujeitos homoafetivos negando-os e anulando-os. Atitude não só mantenedora da ordem hegemônica como disseminadora de preconceitos, fato que culmina no desrespeito e intolerância em relação ao sujeito homoafetivo.

Se doravante o lugar da temática homoafetiva nos PCN for bem demarcado, certamente a nobre atitude daquele professor – personagem de *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001) – será representada ficcionalmente com mais frequência, fato que apressará ainda mais a chegada da tão sonhada nova mentalidade de *gender* que ainda se encontra escondida nos porões do *lado de lá* do arco-íris.

3.4 ENTRE AS INTERDIÇÕES DISCURSIVAS DAS FICÇÕES E A RESISTÊNCIA DE ABORDAGEM DOS PCN

A diferença e o preconceito são os focos principais das narrativas em análise. Como vimos, os protagonistas das narrativas em estudo sofrem por não se enquadrarem nos padrões heterossexuais, por se apresentarem diferentes do que se convencionou como norma e transgredirem esta convenção. Este fato é

[15] Conforme consta na página 66 desta pesquisa.
[16] Conforme consta na página 66 desta pesquisa.

apresentado a partir dos conflitos – uns mais acentuados que outros – vividos pelos protagonistas durante toda a trama.

Pontuemos alguns fatos concretos das narrativas: nas três ficções em análise, é recorrente a proibição da atitude que caracteriza a "diferença". Quando falamos em proibição da atitude que caracteriza a diferença, estamos pensando no quanto de rechaço existe no sentido de “forçar” uma desistência dessa condição de conduta por parte, no caso, dos sujeitos homoafetivos. Isso porque tudo o que não reforça o conceito abstrato de identidade de *gender* é considerado *diferente*, e, portanto, negativo. Esta lógica de pensamento só é possível quando se impera uma idéia de cultura baseada num binarismo limitante e fechada para novas possibilidades de interpretação de comportamentos. Eis a noção clássica de fazer cultura a partir da interdição do *diferente*.

No caso de Bingo ele é proibido de miar (inclusive já se tem um enorme destaque a este fato com o próprio título da narrativa "É Proibido Miar"); no caso de Gulliver, este é proibido de comer cenouras, inclusive o título também já reforça a "diferença" do gato ("O gato que gostava de cenoura"); e no caso de Dudu, ele é proibido de brincar de ser/representar menina. É proibido de brincar de se fantasiar das heroínas femininas e de se vestir com roupas e adereços femininos. O título dessa narrativa também já denuncia de certa forma a "diferença" apresentada por Dudu ("O menino que brincava de ser").

É visível o discurso do inaceitável por transgredir a norma estabelecida, fato que se torna muito claro através da materialidade linguística "proibido" (recorrente nas três narrativas em análise), bem como através da procura por parte dos pais (isto em duas narrativas) da "solução" para o problema, e da “punição” (isto no caso da terceira narrativa em que a personagem Bingo é levada pela carrocinha para o “Canil Municipal”), fatos que denotam a não aceitação da condição das personagens. A esfera temática da homoafetividade parece corroborar as práticas culturais que não encontraram ainda o lugar para os homoafetivos em processo de construção de seus lugares.

É possível perceber de acordo com as análises e reflexões realizadas, o quanto ainda se faz necessário que novos posicionamentos sejam adotados através de práticas discursivas que proporcionem um redimensionamento dos preconceitos tradicionalmente construídos em desfavor do diferente sexual, visto que a luta contra estes, por sua vez, persiste em marcar inúmeras vezes de maneira plausível a

materialidade discursiva constituindo-se, quando muito, em marcadores de “respeito” e de “aceitação” aos sujeitos que não se inscrevem na norma sexual hegemônica, o que, de certo modo, parece consistir numa barreira intransponível, pois até os termos que utilizamos como: “respeito” e “aceitação” denotam a manutenção de uma relação desigual, visto que só se “respeita” ou se “aceita” algo, em princípio, passível de ser considerado “irrespeitável” ou “inaceitável”.

Como vimos, nos PCN parece haver uma proibição (ou melhor, interdição) em trabalhar a temática da diversidade sexual, uma vez que a orientação sexual é introduzida no referido documento como tema transversal (somando-se as questões que trabalhamos no segundo capítulo desta pesquisa). Outrossim, como a leitura do texto literário é tratada em todo o documento em apenas uma página e meia, a literatura aparece também interditada, cortada, fato que se assemelha ao trato com a temática em estudo. Nos PCN do Ensino Médio é dito:

> Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, [...] Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. (MEC, 1999, p. 142)

Embora seja uma orientação coerente, chama-nos a atenção o fato de que esta prerrogativa aparece no documento de nível médio. O que nos suscita uma questão: Como podemos formar o cidadão com esse pensamento, se não iniciar desde cedo, ou seja, a partir da educação infantil? Claro que não queremos, com isso, reduzir a produção de textos literários a um fim meramente pedagógico, ou mesmo, panfleto ficcional pró-condição homoafetiva. Apenas, questionamos a não abordagem destas temáticas já nos primeiros níveis de ensino.

Eis uma última reflexão: o papel do narrador nas três narrativas. A partir de um foco narrativo em terceira pessoa, ele é o único sinal de bons ventos vindouros, ainda que para um “vir a ser”, em relação à não sujeição das minorias sexuais de *gender*. Nossa análise da postura da voz narrativa viu a ação do narrador como um *interventor*, sutil e parcial, no sentido de tentar, via materialidades escrita e imagética (porque são fortes os índices imagéticos que representam positivamente o personagem homoafetivo) desconstruir clássicas visões distorcidas que alimentam o imaginário social ao tratar a homafetividade de problema.

Em *O gato que gostava de cenoura* (2001) de Rubem Alves, este fato fica bem claro no momento em que os pais do gato Gulliver resolvem levá-lo ao médico para que este diagnostique o "problema" dele. Veja a transcrição do fato:

> - Doutor, o que há de errado com nosso gatinho? – perguntavam aflitos. Os médicos, sem ter uma explicação para a falta de apetite do menino, pediam pilhas de exames. **Inútil**. Ele não tinha doença nenhuma no corpo. (destaques nossos) (ALVES, 2001, p. 6).
>
> [...] – A doença dele – se é que é doença – não é no corpo. O corpo está direitinho. (ALVES, 2001, p. 6)

Estas duas passagens demonstram como, sutilmente, o narrador intervém em favor de não-preconceitos. Primeiramente, no trecho grifado na primeira citação, ele fala com suas palavras, deixando marcas de sua posição. A força semântico-ideológica do termo "inútil" parece querer denunciar os pensamentos pré-concebidos. A segunda citação é interessante se pensarmos que o narrador agora preferiu mudar de modalidade discursiva, ao dar voz ao médico, em discurso direto, certamente, porque interessava ouvir aquilo da voz da própria autoridade. A sentença "- se é que é doença -" é um aposto de semântica desconstrutiva, com destino certo: aqueles que, nos diversos meios de atuação humana defendem a prática homafetiva como sendo um distúrbio, digno, portanto, de receber o sufixo patológico/discriminatório "-ismo[17]": homoafetividade passa ser homossexual-ismo.

O narrador continua a intervir ainda de forma positiva, quando em *O menino que brincava de ser* (2000) de Georgina da Costa Martins, após a família já ter levado Dudu a um Psicólogo e a um Psiquiatra na tentativa de resolver o "problema" e estes afirmam que Dudu não tem absolutamente nada, desta vez por influência da avó paterna eles resolvem levá-lo a um Endocrinologista, no entanto,

[17] Importante dizer que o sufixo "-ismo", embora apropriado pelas ciências médicas como indicativo de patologias (designando intoxicação de um agente, daí "alcoolismo", "botulismo", "homossexualismo"), referencia também doutrinas, sistemas artísticos, religiosos, a exemplo de "cristianismo", "romantismo", "socialismo". De acordo com Machado (2010, p. 21), "De todo modo, apagar a palavra 'homossexualismo' do vocabulário médico, por estar claro que a variante sexual correspondente não constitui patologia, não significa que ela deixe de existir com o significado de 'prática de relação amorosa e/ou sexual entre indivíduos do mesmo sexo', como o diz o Houaiss, dando como sinônimo 'homossexualidade'"

> O doutor Endocrinologista achava perda de tempo examinar o Dudu, mas, pela cara da família, resolveu examinar. (MARTINS, 2000, p. 62)

> - Mãe, o seu filho não tem nada, ele é um menino muito saudável. [...] Agora, eu acho que a senhora e seu marido deveriam procurar o doutor Fulano, que é um amigo meu – ele é muito bom para tratar de pai e mãe. (MARTINS, 2000, p. 64)

Na primeira passagem, o narrador se posiciona de forma velada em favor do sujeito homoafetivo ao deixar claro com a expressão "perda de tempo" que Dudu não tem problema nenhum. Na segunda passagem, ele ratifica ainda mais sua posição, ao dar voz à personagem médico, que por sua vez reafirma o estado são em que se encontra Dudu, passando o "problema" para seus pais.

Cabe uma reflexão sobre o fato de o narrador transferir o "problema" para os pais, no momento em que dar voz ao personagem "doutor Endocrinologista", e este transfere a solução do impasse para um colega seu de profissão não identificado. No caso desta narrativa, ele usa a expressão remissiva "doutor Fulano", mas sem identificá-lo, quer seja nominalmente ou pela especialidade, como o fez com o "doutor Psicólogo e com o "doutor Psiquiatra". Bem sabemos que o termo "fulano" pode ter, pelo menos, duas acepções: pode indicar o desconhecimento do nome da pessoa por parte de quem fala, ou mesmo indicar certo desprezo até mesmo pelo fato de não citar o nome do sujeito nem a sua especialidade.

Se considerarmos como intencional, da parte do narrador, a segunda acepção, então podemos inferir que o narrador poupa o leitor de não divagar sobre a especialidade do médico (psicólogo? psiquiatra?), deixando em aberto para o leitor o entendimento desse fato. Esta atitude proposital da voz narrativa demonstra a intervenção ideológica dele no curso do enredo. Veja que o narrador isenta o menino de qualquer tipo de problema, sugerindo, ou mesmo forjando que a problemática em questão é da parte de seus genitores que não o aceitam como ele é. Sutilmente, o narrador tenta desviar o foco, como se estivesse empenhado em mostrar que a homoafetividade é um empecilho para o outro, por questões preconceituosas.

Já em *É Proibido Miar* (2002) de Pedro Bandeira, o fato se repete embora de forma negativa, que é quando a personagem Bingo vai parar na carrocinha por não se enquadrar no regime imposto pela sociedade "canina" e seus pais seu Bingão e dona Bingona – pais severos e tradicionalistas – não fazem nada para impedir, conforme constatamos no trecho a seguir quando seu pai:

> Seu Bingão balançou a cabeça. Não havia nada a fazer. Ele sempre havia pensado que o pior destino de um cão é a carrocinha. Mas, agora, a carrocinha lhe parecia a melhor situação para *uma tragédia daquele tamanho*. Melhor a carrocinha do que *a dignidade enlameada por um filho seu, miando como ... como um gato!* (BANDEIRA, 2002, p. 24) Grifos nossos.

De igual modo, sua mãe:

> Dona Bingona estava com o coração partido. *Em condições normais,* ela teria se oferecido para ser presa pela carrocinha, só para salvar um filhote seu. *Mas a situação era diferente*. Por mais que ela quisesse proteger o Bingo, não poderia, como boa mãe que era, permitir que a presença de seu filhote continuasse dando *um péssimo exemplo como aquele*. Era a carrocinha para um ou *a perdição para toda a ninhada.* (BANDEIRA, 2002, p. 24) Grifos nossos.

Percebemos que o narrador, ao impossibilitar que os pais reajam protegendo Bingo da carrocinha, parece intervir em desfavor do sujeito homoafetivo. E justifica esta atitude através dos discursos tanto do pai como da mãe da personagem, demonstrando sutilmente que ambos estão submetidos a não contrariarem a ordem vigente, ou seja, a ordem falocêntrica. Percebemos assim, que o pai mesmo se sentindo responsável pelo filho não enxerga nenhuma possibilidade de aceitar Bingo como ele é, pelo contrário, preso a normas, a padrões sociais estabelecidos ao longo de sua vida, se rende a inverter seus próprios valores afirmando que o melhor para Bingo é a “carrocinha”.

A mãe da personagem, por sua vez, mesmo diante do imenso amor que nutre pelo filho, por sentir-se presa também as verdades referenciadas pela sociedade “canina”, não faz nada para impedir que Bingo seja excluído.

Assim percebemos que há uma relação entre o discurso e a estrutura social na qual eles se inscrevem, e esta relação se dá tanto na determinação social do discurso (o discurso materializando uma realidade social), como na construção social do discurso (o discurso representado ideologicamente como parte do social).

Podemos perceber ainda na materialidade lingüística, que os dois enunciados em análise estão carregados de outros discursos implícitos, que não foram ditos, a começar pela expressão “uma tragédia daquele tamanho”, em que o substantivo “tragédia” parece mascarar a carga de rejeição que Seu Bingão atribui ao seu filho, o infortúnio que é ter um filho “diferente” dos demais. “Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como ... como um gato”! Nesta expressão o adjetivo “enlameado”, parece revelar o sentimento

“homofóbico” do pai, contudo este transfere o “infortúnio”, o “incômodo”, para a sociedade “canina” com sua ordem moral e para a segurança da “carrocinha”.

Da mesma forma percebemos no discurso de D. Bingona, quando ela diz, por exemplo, que: “Em condições *normais,* ela teria se oferecido para ser presa pela carrocinha, só para salvar um filhote seu. Mas a situação era *diferente*”. Os adjetivos “normais” e “diferente” parecem reforçar o discurso “homofóbico” existente na sociedade e que determina a atitude da mãe, que “não poderia, como boa mãe que era, permitir que a presença de seu filhote continuasse dando um péssimo exemplo como aquele”. Então não lhe restava outra saída a não ser “a carrocinha para um ou a *perdição* para toda a ninhada”. Aqui, o substantivo “perdição” parece deixar implícito, a “desgraça”, a “desonra”, a “imoralidade” que é para uma família conviver com o “diferente”, com aquele que contraria os padrões sociais vigentes.

Nas três obras encontramos as tentativas de normalização do comportamento hegemônico para a identidade feminina e masculina, considerando como desviante o sujeito que foge às regras estabelecidas. Importante sinalizar que tais tentativas são percebidas muitos mais pela reação de personagens tradicionais do que mesmo pela intervenção do narrador, que, como vimos, procura, mesmo que sutilmente, ventilar novos ares de abertura à homoafetividade. Por isso, podemos afirmar que a presença do narrador e dos personagens homoafetivos são os únicos sinais de resistência à normalização.

Pudemos observar também, as conseqüências sofridas pelas personagens que rompem com o aquilo que é definido como adequado para o comportamento de mulheres e homens, assim como diferentes formas de manifestação da intolerância e da homofobia, e a dificuldade de pertencimento demonstrada pelas personagens tidas como desviantes do padrão definido como apropriado.

Pontuadas as dimensões, positiva e negativa, de nossas conclusões a respeito da condição de representação da homafetividade em ficções contemporâneas, geradas num momento pós-produção dos parâmetros curriculares do país, esperamos, enquanto críticos e estudiosos da cultura, ver mais produções ficcionais contempladoras desta temática, numa perspectiva reflexiva, em que o pensamento “velho” seja revestido de olhar “novo”, cujas nomenclaturas, resultantes desse processo sociocomunicativo, sejam escritas sem sufixos doentios, mas salutares e inclusivos.

Na esteira de Guacira Lopes Louro, cabe formular a seguinte pergunta: “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?” (LOURO, 2001, p. 81)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, vimos que o discurso recorrente nos estudos de *gender* constitui-se principalmente da denúncia do desequilíbrio entre as forças representadas por homens e mulheres nos grupos sociais, onde a hegemonia do masculino, iniciada com as sociedades de caça, instaura as relações de dominação e violência não somente entre homens e mulheres, mas também entre os grupos, e entre a espécie e a natureza. O masculino aparece, assim, afetando a lógica daquilo que deveria ser uma cultura engendrada a partir de relações igualitárias e não opressoras, em que sentimento de pertença à totalidade cósmica prevaleceria sobre a ordem dos conflitos gerados pelas diferenças sexuais, segundo Muraro e Boff (2002).

De acordo com esses autores, as pesquisas sobre o *gender* e sobre o princípio masculino e feminino tomaram três direções distintas: a primeira delas afirma a existência, tanto no homem quanto na mulher, de uma memória sexual identitária, vinculada ao processo biológico da evolução da vida. A segunda direção é a que considera a influência dos condicionamentos socioculturais como responsáveis pelo diferencial masculino/feminino, dependendo da forma como a sociedade estabelece e direciona suas práticas.

A terceira direção baseia-se no fato de que as diferenças entre estes sujeitos derivam da conjunção de fatores anteriores, os quais devem ser dialetizados em busca do conhecimento da complexidade inerente ao humano, entendendo-se o homem ou a mulher, cada um, como possuidor de um referencial biológico distinto e, ao mesmo tempo, como um ser capaz de intervir na natureza e de interagir com o outro em seu meio, influenciando-o e sendo influenciado.

É nesta perspectiva observada ao longo da história, que o sujeito performaticamente ativo e central nesse contexto é o masculino, branco, heterossexual, fruto de uma sociedade hegemônica e estruturada sob o domínio do patriarcado.

Partindo das discussões socioculturais, geradas e desenvolvidas no chamado pós-1960, que dizem respeito especificamente as novas propostas de entendimento e de legitimação social das relações de *gender*; vislumbramos a perspectiva de que novas identidades e de novos sujeitos foram sendo construídos,

em face dos incisivos questionamentos acerca da identidade clássica dos sujeitos masculinos e femininos. Estes sujeitos recorreram à exigência de certos direitos até então não pensados, assumindo, assim, outras posturas, e vivendo sob novos condicionamentos. Isto resultou na quebra de padrões arraigados e estabelecidos ao longo do tempo que ditavam estas mesmas relações.

Vimos assim emergir uma sociedade em que o conceito de cultura está associado à diversidade, isto é, uma sociedade plural, formada por sujeitos múltiplos que não necessariamente seguem a ordem hegemônica, a exemplo dos sujeitos homoafetivos. E, muito embora estes sujeitos estejam inseridos num contexto social que impõe uma norma a ser seguida, neste caso a matriz heterossexual (BUTLER, 2003), muitos subvertem essa norma tornando-se "alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões" (LOURO, 2004, p. 16).

Sob o ponto de vista apresentado e subsidiados por pressupostos teóricos oriundos da Análise do Discurso, foi possível entendermos a homoafetividade como uma construção social possivelmente proveniente da discursivização sobre o sexo, acerca do qual se produziu "verdades" e se legitimou categorias que até então não existiam.

Foucault (1999) explica que essa produção de verdades acerca do sexo era um dispositivo de poder usado para dividir, em partes opostas e excludentes, o que era normal e natural do que era anormal e antinatural, exemplificando estas últimas com a categoria da homossexualidade, que por sua vez traz em si um estigma que a torna improvável para o convívio social, assim como atinge negativamente as relações sociais dos que a carregam, fato que nos coloca diante do conhecido binarismo heterossexualidade homossexualidade e nesse sentido, como pertencemos a uma cultura heterossexista, esta produz verdades que, sendo e estando na linguagem, constituem modos de subjetivação e reforça a heterossexualidade como a modalidade relacional "normal" e única a ser aceita.

Estas "verdades" são construídas entremeadas por fatores que convergem para as transformações sociais, entre eles, observamos mudanças históricas socioculturais e ideológicas que culminam na mudança do próprio pensamento do homem e a constante busca, nos dias de hoje, pelos direitos universais do ser humano.

Considerando esse diálogo com outro campo do saber em que a acepção da linguagem é pensada enquanto prática social e histórica, podemos pensar que a tematização de sujeitos homoafetivos no interior dos discursos significa revelar as múltiplas expressões por que pode ser tomada a linguagem, sem se deixar fechar em supostos sentidos essencializados ou verdades absolutas. É acessar o universo da cultura homoafetiva sem encerrá-la no interior de uma determinada ciência ou em algum pensamento moralizador.

É a partir da visibilidade obtida pelos sujeitos homoafetivos nas últimas décadas, associada a um conjunto de fatores como direitos políticos e liberdade de expressão, que visualizamos uma transformação na maneira de tratar a homoafetividade. Entendida como uma construção social, parece fundamental desconstruir a idéia de aparente homogeneidade acerca daquilo que generalizadamente se convencionou por homoafetividade e aceitá-la como um universo no qual os sujeitos possuem atitudes, aspirações, linguagem corporal e modos de ser e de viver distintos uns dos outros.

Estas “verdades” instituídas através das práticas discursivas, por sua vez, se disseminam por diversos saberes, inclusive pelos considerados institucionais como os que fazem parte do nosso estudo, os PCN e a Literatura Infanto-juvenil.

Em relação ao discurso dos PCN, como um documento que referenda a organização dos currículos escolares, concordamos com Tadeu da Silva (2007) quando diz que estes devem “desconfiar das definições filosóficas de ‘verdade’” (verdade aqui entendida não apenas como uma verificação empírica), mas como o processo pelo qual algo é considerado como verdade.

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

Os conteúdos abordados pelos “Temas transversais” aparecem como lampejos, recortes dentro da carga horária por não seguirem uma sistematização. A

temática da homoafetividade é assim silenciada, fragmentada, velada e deixada sob a interpretação do professor educador, a quem fica reservada a decisão de trabalhar ou não e de como trabalhar o tema em questão.

Para tal desprendimento é necessário uma efetiva preparação por parte do professor, ele precisa estar apto, em qualquer que seja o contexto, a aprender e apreender a complexidade dos pontos de vista atuais, transformar e transformar-se com eles. É preciso participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que se assenta na diversidade. É preciso falar nas diferenças que nos unem em vez de falar nas diferenças que nos separam.

Para isso é necessário um exaustivo e contínuo investimento neste profissional, por parte dos órgãos formadores, para lidar com a temática em questão, seja através do estudo da referida temática pela literatura desde os cursos de licenciatura, até as pós-graduações com o objetivo de, através também de capacitações preparar bases para o professor se sentir mais seguro e mais preparado para, em determinados contextos em sala de aula, saber se colocar e ajudar seu aluno.

Ainda sobre os PCN – Temas Transversais - é importante ressaltar que estes têm como princípio a dignidade humana, igualdade social de direitos, participação e co-responsabilidade na vida social. Isto quer dizer que a educação deve afastar práticas, valores e crenças desrespeitosas a tais princípios subestimando atitudes discriminatórias de qualquer tipo, além de estimular a conscientização da construção democrática da nação, pois “novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação das desigualdades” (MEC, 2001, p. 20).

Se somarmos tudo isso com os discursos de interdição, em claro desfavor à representação de sujeitos homoafetivos nas ficções objetos desta discussão, em que os atores homossexuais, construídos nas tessituras metafóricas, não conseguem vislumbrar a contento, senão num “entrelugar”, todo o seu projeto de vida, então entendemos que ainda é tempo de reafirmar que o “espaço da criação”, “de novos forjamentos”, “de rupturas, transgressão e traição ao real”, o lugar do “como se”, no dizer de Culler (1999) continua sendo, no quesito “representação positiva de sujeitos homoafetivos”, o espaço do mesmo, no sentido de que o rechaço, as perseguições, a exclusão ainda perpassam o imaginário da comunidade em que tais sujeitos estão inseridos. Nas análises das narrativas, percebemos que

as personagens homoafetivas não conseguiam avançar em suas vivências. Para serem legitimadas, a saída, ou “licença poética” do real era buscar território numa “terra”, num “entremeio”, no “lado de lá”, “no lugar do sim” onde eles pudessem se realizar enquanto pessoa humana.

Enquanto concessão de espaço, nas páginas de ficção, para abordagem de temáticas sobre representações de sujeitos diferentes, mesmo evidenciando mais entraves do que rupturas, consideramos isso um traço positivo, já que a recepção por parte do leitor pode ser, por vezes, uma tomada de reflexão sobre seus pensamentos e práticas, no que diz respeito ao modo como ele trata o diferente sexual, nos diversos locais de cultura em que está inserido. Isto significa que o fato em si da representação de minorias, pós- prescrição dos PCN para trabalhar esta representação cultural, de uma maneira emancipatória, também nas páginas da ficção, sugere para nós um sinal de abertura para a representação de velhas minorias, sob a ótica de novos olhares.

Mesmo o sujeito homoafetivo sendo representado, nas ficções aqui estudadas, de maneira ainda negativa, é preciso não desviar um olhar para uma possível intenção boa, salutar, construtiva do projeto autoral (que inclui a autorização das próprias editoras), no que diz respeito a tratar o tema em questão, pelo menos de um modo não-preconceituoso.

Este fato deve ser considerado positivo. Percebemos abertura nas narrativas literárias infanto-juvenis contemporâneas ao apresentarem no universo ficcional a representação das minorias, inclusive as minorias sexuais, especificamente, os sujeitos homoafetivos. No entanto, esta abertura ainda se mostra bastante resistente em representar positivamente estes sujeitos, uma vez que o discurso literário encontra-se preso as amarras ideológicas e reforçado pelas práticas discursivas que permeiam o imaginário coletivo, este ainda impregnado de preconceito, de discriminação e rejeição aos que manifestam sua sexualidade de maneira diferente da ordem hegemônica.

Enquanto não houver uma transformação nas próprias relações socioculturais, tanto entre pessoas heterossexuais como entre pessoas homossexuais, não há como haver uma representação positiva destas minorias nas práticas empíricas de experiência humana e nem mesmo no campo literário.

Portanto, vemos que todo esse processo de análise de comportamentos representativos da *identidade* e da *diferença*, dentre os quais incluem os sujeitos

hetero/homoafetivos, ainda não permite, ao estudioso da cultura, fechar idéias ou teses. Isso porque o fator resistência é, em determinadas épocas, mais forte e influenciador, do que em outras. O embate de valores tradicionais com modernos perdurará sempre com acúmulo de perdas, ganhos, adaptações, acomodações. O que, por ora, podemos afirmar é que a lógica binária de alocação dos sujeitos vem ruindo desde o pós-1960, e a cada nova fissura, novos ares ventilam os “lugares fixos”, aproximando cada vez mais os “lados de lá” dos “de cá”.

Entendemos que o simples fato de discussões sobre o *diferente* em geral já estarem presentes em “ambientes” antes inimagináveis já é um fator positivo. Se com mais avanços ou com mais recuos, o importante é que a discussão esteja sempre aberta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia.** Salvador: FCJA, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Trad. De Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AUGÉ, Marc. ***Não-Lugares:*** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

AZEVEDO, Aluísio de. **O Cortiço.** 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar***.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAIT, Beth. **A personagem.** São Paulo: Ática, 1948. Série Princípios.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEMT, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CAMINHA, Adolfo. **O Bom-Crioulo.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais.** São Paulo: Ática, 2010.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil***:* teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

_____, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens Indoeuropéias ao Brasil contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

CRIPPA, Adolfo. **Mito e cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

ECO, Umberto. **Tratado geral da semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELHAJJI, Mohammed. As esferas da interculturalidade. In: MACHADO, Irene. (Org.). **Semiótica da cultura e semiosfera**. São Paulo: Anna Blume, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, Ana Carolina D. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente:** a temática homossexual na educação literária infantil. São Paulo: Summus, 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso*:* reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERRÉZ (Org.). **Literatura Marginal:** talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber***.* Rio de Janeiro. Forense, 1986.

_____, Michel. **As palavras e as coisas*:* uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____, Michel. **História da Sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____, Michel. **História da Sexualidade 3:** o cuidado de si. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____, Michel. **Ditos e Escritos V:** Ética, sexualidade, política. Organização e seleção de Manoel Barros de Moura. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense,1985.

GODINHO, Marilene. **Menino ama Menino.** Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs.) **Teorias Linguísticas*:* problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFC, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.), HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 103-133.

_____, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JAMESON, Frederick. **Virada cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina.**Literatura Infantil Brasileira:** história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura Infantil: um gênero polêmico.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LOPES, Denílson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação**.Revista Estudos Feministas, 2/2001.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Bem do seu tamanho**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.

_____, Ana Maria. **Bento que Bento é o frade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

_____, Ana Maria. **Contracorrente:** conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Josué. “Confusão na paróquia”. In: **Revista Língua Portuguesa**, ano 4, n. 56, junho de 2010, São Paulo: Editora Segmento, p. 20-21.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Crônicas de um gay assumido.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____, Luiz Roberto. **Matei porque odeio gay.** Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003 (Coleção Gaia Ciência)

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino:** uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1976.

_____, Lygia Bojunga. **Angélica**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

OLINTO, Krieger e SCHOLLHAMAMMER, Karl Erick (Orgs.). **Literatura e Cultura.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PICAZIO, Cláudio. **Diferentes desejos:** adolescentes homo, bi e heterossexuais. São Paulo: Summus, 1998.

PINSKY, Mirna. **Nó na garganta**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. 2 reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2003.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM & BENTES (Orgs). **Introdução à Lingüística:** fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Sírio. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar, 2002.

ROCHA, João Cezar de Castro. Literatura ou narrativa? Representações (materiais) da narrativa. In: OLINTO, Heidrun Krieger. SCHOLHAMMER, Karl Erik. **Literatura e cultura.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

ROIG, Montserrat. **El femenismo.** Barcelona: SALVAT, 1986.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SCHULER, Donaldo. **Teoria do romance.** São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. A temática homoerótica na literatura infantil. In: GOMES, Carlos Magno. CARDOSO, Ana Leal. **Do imaginário às representações na literatura.** São Cristovão: Editora da Universidade Federal de Sergipe/UFS, 2007a, p. 145-158.

_____, Antônio de Pádua Dias da. A literatura infanto-juvenil e a homossexualidade. In: **Revista SócioPoética.** Campina Grande: EDUEP. V. 1. n. 2, jul/dez, 2007b, p. 121-128.

_____, Antônio de Pádua Dias da. CHAGAS, Golbery de Oliveira. *Mulheres representadas na ficção e os paradoxos das relações de gênero*. In: LINS, Juarez Nogueira; BEZERRA, Rosilda Alves; NEGREIRO, Carlos Alberto de (orgs.). **Linguagem e discussões culturais**. João Pessoa: Ed. Dos Organizadores, 2006.

_____, Antônio de Pádua Dias da. CHAGAS, Golbery de Oliveira. Inventários de desejos na “literatura de forró”: heterogeneidades masculinas – a teoria e a prática. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias da (Org.). **Representações de Gênero e de Sexualidades – Inventários diversificados**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006a.

_____, Antônio de Pádua Dias da. À guisa de uma auto-apresentação. In: **Abjetos: desejos**. Olinda: Livro Rápido Editora, 2010. p. 02

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, *In:* _____; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy A. BRANDÃO, Heliana M. B. MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs) **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 3. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

VEJA, São Paulo: Abril, edição 2164 – ano 43 – n° 19, p. 106, 12 maio 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 5. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.