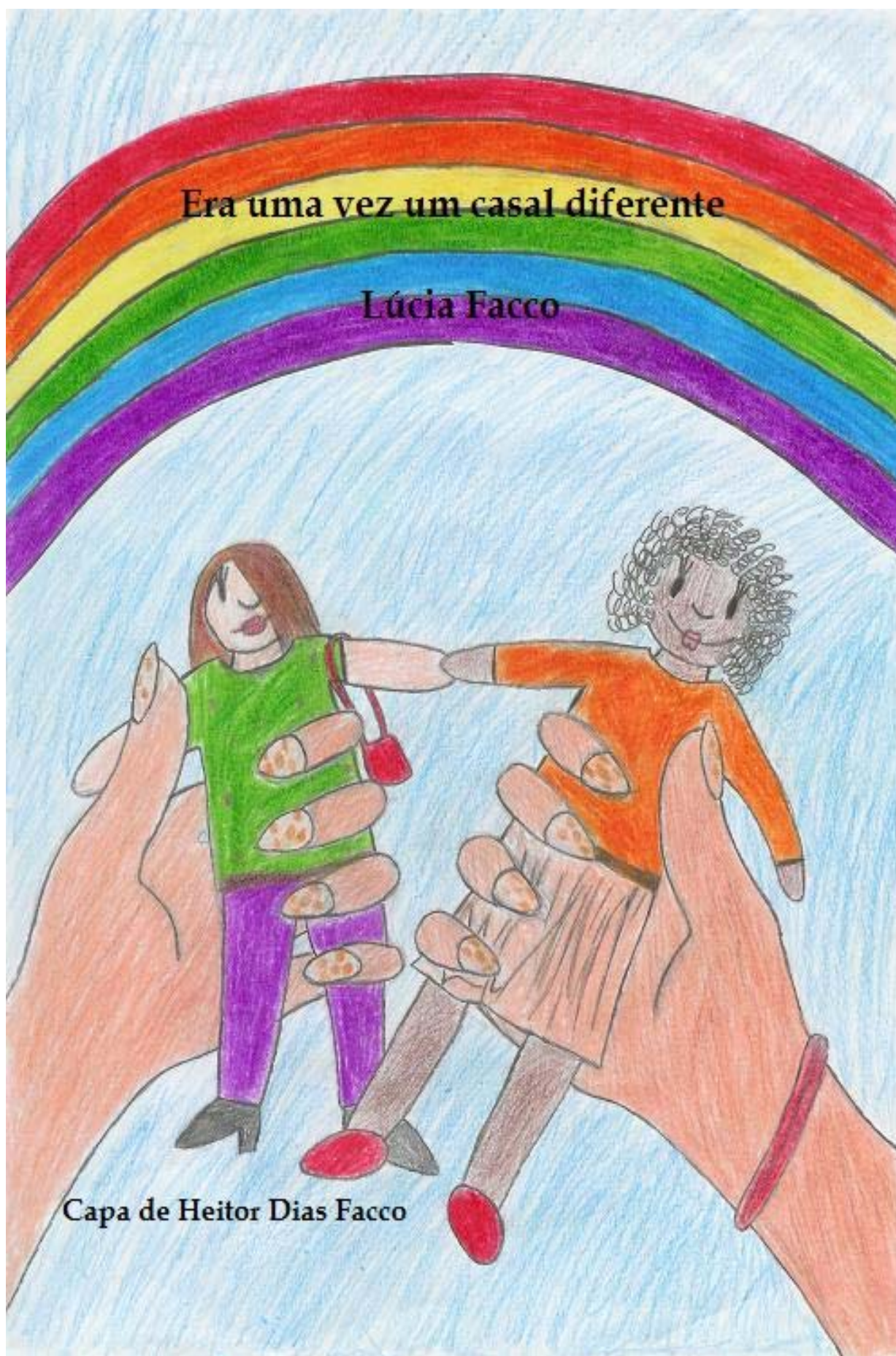


Era uma vez um casal diferente

Lúcia Facco



Capa de Heitor Dias Facco



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Lúcia Facco


**Era vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária
infanto-juvenil**

Rio de Janeiro

2008

Lúcia Facco

**Era vez um casal diferente: a temática homossexual na educação
literária infanto-juvenil**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor , ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Literatura Comparada.

Orientador : Prof. Dr. Flávio Martins Carneiro

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

F138 Facco, Lúcia.
Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na
educação literária infanto-juvenil / Lúcia Facco. – 2008.
275 f. : il.

Orientador : Flávio Martins Carneiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1.Homossexualismo e literatura - Teses. 2. Educação sexual para
crianças – Teses. 3. Educação sexual para adolescentes - Teses. I.
Carneiro, Flávio Martins, 1962-. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82-93:613.885

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Lúcia Facco

**Era uma vez um casal diferente:
a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Literatura Comparada.

Aprovada com distinção em 19 de março de 2008.
BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flávio Martins Carneiro (orientador)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Gustavo Bernardo Krause
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Ítalo Moriconi
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dra. Cyana Leahy-Dios
Faculdade de Letras da UFF

Prof. Dr. Rick Santos
State University of New York

Rio de Janeiro
2008

Para minha família diferente.

Agradecimentos

A Flávio Carneiro, orientador e amigo, pela orientação paciente e cuidadosa e por não ter me deixado desistir.

A Gustavo Bernardo, pelas sugestões e comentários preciosos na qualificação e pela enorme boa-vontade para “repetir a dose”.

A Cyana Leahy-Dios, pelo carinho, amizade, leitura minuciosa e críticas na(s) qualificação(qualificações). Mas, especialmente, por ter plantado em mim a vontade de estudar a tal “educação literária”.

A Ítalo Moriconi, pelo começo de tudo.

A Rick Santos, amigo cujas palavras nunca permitiram que eu me afastasse do posicionamento político.

Aos professores que, de maneira generosa, contribuíram para esta tese com suas opiniões e relatos de experiências em sala de aula.

À equipe do Cap-UERJ, especialmente Ilana, Márcia, Ana Célia e Elizabeth, pelo apoio.

A Regina Andrade, Leila e Eliane, pela ajuda inestimável na hora dos detalhes técnicos.

A Glorinha Azevedo, “amadameiga”, crítica, meio “tia”, por me trazer de volta aos trilhos. Mesmo tão longe, sempre perto.

A Helena Fontana, pelo incentivo e amizade incondicional.

A Aída, pelo exemplo de dedicação, disciplina e por meu equilíbrio agora nem tão distante.

À minha querida sanga, por todas as energias boas compartilhadas.

À minha família “normal” (ou quase) de Vassouras.

A Renata, sempre.

A Heitor, por me fazer perceber a importância deste trabalho.

As letras das músicas podem ensinar algo às crianças. Não é apenas diversão.
Você não vai conseguir divertir uma pessoa que está com medo ou com fome.

Bob Marley

Resumo

FACCO, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente*: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Nesta tese discuto até que ponto a educação literária de crianças e adolescentes pode ajudar a diminuir os diversos tipos de preconceito e discriminação em relação aos variados estigmas sociais, que marcam determinados indivíduos como “diferentes”. Faço um recorte específico na questão da orientação sexual, pois considero que a mesma é especialmente delicada, por uma série de especificidades. O sexo sempre foi um aspecto privilegiado na questão do controle social. A manutenção do sexo dentro do que a sociedade considera como “normalidade” (heterossexualidade) garante o *status quo* do qual a mesma não deseja abrir mão. Demonstro que, pelo motivo citado, a escola, que é responsável por uma parte importante da formação de crianças e jovens, prefere manter-se indiferente diante de tal questão, contribuindo, assim, para a manutenção de todos os preconceitos. Discuto ainda as infinitas possibilidades que o ensino da literatura apresenta para tal discussão, concluindo que tal ensino não apenas pode como deve ser aproveitado para ajudar no processo de formação de seres críticos, pensantes e, principalmente, solidários.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Homossexualidade.

Abstract

This thesis examines to what extent children's and adolescents' literary education can contribute to reduce the various kinds of prejudice and discrimination towards several social stigmas, which label certain individuals as 'different'. The study focuses on the children's sexual orientation as I consider it to be especially sensitive due to its peculiarities. Sex has always been a privileged category for social control. The maintenance of the concept of 'normal sex' (heterosexuality), reinforces the status quo, which society is unwilling to renounce. For this same reason, schools, which play an important role in children's and adolescents' upbringing, assume a position of indifference to the matter, which contributes to the maintenance of all prejudices. This study also shows the numerous contributions that the teaching of literature can bring to the discussion. Literature at school can and should be used to help the development of critical, mindful and, above all, supportive human beings.

Keywords: Education. Literature. Homosexuality.

Lista de Ilustrações

Desenho 1 - Ilustração feita por Cecília Esteves para o livro <i>Diferentes somos todos</i>	40
Desenho 2 - Capa desenhada por Iskender Gider para o livro <i>A galinha preta</i>	50
Desenho 3 - Ilustração feita por Zed para o livro <i>Menino brinca com menina?</i>	66
Desenho 4 – Capa desenhada por Maria Eugênia para o livro <i>Minha família é colorida</i>	82
Desenho 5 - Ilustração feita por Cris Eich para o livro <i>Uma maré de desejos</i>	108
Desenho 6 - Ilustração feita por Priscila Sanson para o livro <i>Na minha escola todo mundo é igual</i>	139
Desenho 7 – Ilustrações feitas por Ziraldo para o livro <i>O menino quadradinho</i>	146
Desenho 8 - Ilustração feita por André Ianni para o livro <i>O gato que gostava de cenoura</i>	157
Desenho 9 – Desenho de crianças para o reconto de <i>Ali Babá e os 40 ladrões</i>	162
Desenho 10 - Ilustração feita por Antonio Gil Neto para o livro <i>Sempre por perto</i>	182
Desenho 11 - Capa desenhada por Stern Nijland para o livro <i>King & King & family</i>	191
Desenho 12 - Emília, a famosa boneca de pano do Sítio do Picapau Amarelo, desenhada por J. U. Campos.....	200
Quadro 1 – <i>Dom Quixote</i> de Pablo Picasso (1955).....	211
Desenho 13 – Capa desenhada por Nádia Pazzaglia, com projeto gráfico de Giorgio Vanetti para o livro <i>Atirei um sonho n'água</i>	220
Desenho 14 - Ilustração feita por Pinky Wainer para o livro <i>O menino que brincava de ser</i>	224
Desenho 15 - Ilustração feita por Aline Abreu para o livro <i>Cada família é de um jeito</i>	231
Desenho 16 - Ilustração feita por Ziraldo para o livro <i>O menino marrom</i>	237
Desenho 17 - Ilustração feita por Tato para o livro <i>Uxa, ora fada, ora bruxa</i>	247
Desenho 18 - Ilustração feita por Stern Nijland para o livro <i>King & King</i>	249
Desenho 19 - Ilustração feita por Stern Nijland para o livro <i>King & King</i>	260


Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: PRÁTICAS SOCIAIS CONCRETAS.....	13
1.1 Estigma.....	13
1.2 O preconceito na escola.....	20
1.3 História.....	27
1.4 Práticas de controle.....	30
1.5 Relações sociais.....	35
2 A INVISIBILIDADE DO HOMOSSEXUAL	51
2.1 História da homossexualidade.....	51
2.2 O controle do sexo.....	57
2.3 Homofobia.....	71
2.4 Jovens homossexuais.....	81
2.5 O movimento homossexual e a formação da identidade <i>gay</i> /lésbica.....	97
3 O CURRÍCULO ACOMODADO(?).....	104
3.1 A escola como formadora de cidadãos.....	104
3.2 Corpos docilizados.....	119
3.3 Um currículo <i>queer</i>	126
3.4 Desoprimindo o oprimido.....	133
4 LITERATURA SERVE PARA QUÊ?	140
4.1 Conteúdo e forma.....	140
4.2 Literatura e ideologia.....	155
4.3 A literatura como educadora.....	168
4.4 Questionando o cânone.....	176
4.5 Literatura homossexual e/ou literatura <i>gay</i>	181
5 LITERATURA INFANTO-JUVENIL	196
5.1 História da literatura para crianças.....	196
5.2 A criança na sociedade.....	204
5.3 Os clássicos e os contos de fadas.....	210
5.3.1 Os clássicos.....	210

5.3.2 Os contos de fadas.....	214
5.4 Ilustração	218
5.5 Transmissão de valores	225
6 AÇÕES INCLUSIVAS	252
6.1 Pelo mundo	252
6.2 No Brasil	255
7 CONCLUSÃO – Mais umas palavras	259
REFERÊNCIAS	261

Introdução

Uma pequena explicação

 u estava absolutamente certa e segura a respeito da pesquisa que vinha fazendo sobre literatura lésbica, quando pedi transferência de setor na UERJ para o CAp (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira). Esta instituição possui mais de 1000 estudantes do 1º. ano do Ensino Fundamental ao 3º. ano do Ensino Médio. Meu filho estuda no mesmo colégio e atualmente cursa o 8º. ano do Ensino Fundamental.

Quando comecei a pensar seriamente em mudar o tema de minha pesquisa (para preocupação do meu orientador), achei que essa vontade era uma consequência de estar me sentindo impregnada pelas questões que envolvem as crianças e os adolescentes do Cap-UERJ. Mas não foi apenas por isso. A questão é muito mais pessoal. Penso que a percepção das dificuldades de relacionamento que crianças e jovens enfrentam em sua vida escolar me afetam diretamente, por eu ter um filho adolescente.

Os dois fatores tiveram um peso muito grande na minha decisão. Percebi, tanto por observar, de dentro, a estrutura escolar quanto por ver com olhos de mãe, que há algo muito errado acontecendo nas escolas, e que, pior ainda, elas apenas refletem os sérios problemas de intolerância da nossa sociedade.

Isso não é novidade. Eu estou com 44 anos e na minha época de estudante de Ensino Fundamental (antigos primário e ginásio) não era muito diferente. Tenho péssimas recordações de minha vida escolar por ter estudado em escola de comunidade. Naquela época, podíamos contar com as escolas municipais, se desejássemos boa educação para os nossos filhos. O meu problema é que na minha escola a esmagadora maioria era de crianças que moravam no Morro da Coroa, que ficava próximo à minha casa. Eu e minha irmã éramos muito discriminadas porque não morávamos na comunidade. Éramos duas meninas louras, que moravam no “asfalto”.

Quando cheguei ao antigo primeiro ano do ensino ginásial, fiquei esperançosa, pois chegariam à minha escola as crianças que estudavam em outra escola municipal, que oferecia apenas o “primário”. Mas isso não adiantou nada, pois os que chegaram me

discriminavam por eu sempre ter estudado em escola de comunidade. Moral da história: passei a infância e parte da adolescência sem amigos na escola, sem saber exatamente qual era o pecado maior, ser da “Casa Grande” ou da “Senzala”.

Essas lembranças, nada agradáveis, se juntaram aos outros fatores que estavam me induzindo a mudar meu tema de tese.

No ano de 2004, fiz uma palestra no CCBB de São Paulo sobre pornografia e erotismo, alta literatura e baixa literatura. A palestra tinha como público-alvo professores da rede pública de ensino de São Paulo. Ao final da mesma, falei sobre os livros lidos nas escolas e vários professores me pediram indicações bibliográficas, pois afirmaram desconhecer livros para crianças e adolescentes que tratassem da questão do homoerotismo.

Finalmente, fui convidada para escrever um artigo sobre literatura infanto-juvenil para uma publicação do Ministério da Cultura. As leituras que fiz para escrever tal artigo e as falas dos professores de São Paulo me convenceram de vez da importância de surgirem trabalhos que abordem textos literários lidos por crianças e adolescentes, bem como a capacidade que esses textos têm de formar leitores críticos, que formulem pensamentos próprios, ao invés de apenas digerirem os pensamentos regurgitados por seus educadores.

Nesta tese, pretendo estudar a fundo o processo de manipulação política contido por trás da manutenção de velhos e ultrapassados currículos escolares, bem como investigar até que ponto os textos literários trabalhados pelos educadores nas salas de aula podem contribuir para a formação de “estudantes pensantes”.

1 - Preconceito e discriminação: práticas sociais concretas

Não há necessidade de grelhas. O inferno são os outros.

Sartre

1.1 – Estigma

Foram os gregos que criaram o termo *estigma*. Este se referia a qualquer tipo de sinal corporal que pudesse demonstrar qualquer coisa má ou diferente, que diminuísse o status moral de quem o possuísse. Na verdade, a pessoa não nascia com esse sinal. Ele era feito com instrumentos cortantes ou com fogo, para marcá-la e o portador de tal marca era considerado “um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.” (GOFFMAN, 1975, p.11).

Atualmente, o termo *estigma* é usado de maneira semelhante ao sentido literal. Contudo, ele se refere mais à desgraça em si do que à marca corporal. Além disso, a percepção do que é considerado como “desgraça” sofreu modificações consideráveis.

Hoje em dia, podemos nos referir a três tipos diferentes de estigma:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1975, p. 14).

É prática da sociedade a categorização dos indivíduos em compartimentos estanques. Dentro de cada categoria, há uma série de características comuns e esperadas. Em outras palavras, quando nos deparamos com um determinado sujeito, primeiro identificamos a qual categoria ele pertence, para, então, tentarmos localizar nele os atributos compatíveis com a mesma.

Se identificamos, por exemplo, um sujeito que é juiz de direito, esperamos do mesmo comportamentos condizentes com esta categoria: a de juiz de direito. Ele deve ser sério, cordato, elegante etc. Caso apresente comportamentos diferentes do esperado, ele é imediatamente estigmatizado. Tenho um conhecido que é juiz de direito e surfista. Em ocasiões informais está sempre de bermudão e chinelos. Todos comentam, mesmo sem a intenção de criticar. Mas, de qualquer forma, ele é marcado, pois quebra as expectativas normativas, usando o termo de Goffman (1975, p.12), em relação ao seu comportamento.

O mesmo acontece quanto aos ambientes sociais. Estes “estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas [...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’.” (GOFFMAN, 1975, p. 11, 12).

O mais curioso é que nós fazemos essas exigências inconscientemente. Apenas percebemos que as fizemos, quando o sujeito com o qual “contracenamos” não nos fornece uma resposta satisfatória para as mesmas. A partir dessa constatação, passamos a considerar esse sujeito como “diferente” e muitas vezes a diferença faz com que o mesmo seja encarado como “uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande.” (GOFFMAN, 1975, p. 12).

O termo *estigma* é usado para um atributo depreciativo. Mas esse atributo não é, em si mesmo, negativo ou positivo. Isso vai depender de uma rede de relações sociais, pois um mesmo atributo pode ser negativo para determinado sujeito e positivo (ou até não constituir numa marca) para outro.

Voltemos ao nosso amigo juiz. Se ele fosse alcoólatra, seria, sem dúvida, considerado irresponsável e este seria, inclusive, motivo de afastamento do cargo, para tratamento. Por outro lado, é perfeitamente admissível que um *crooner* de boate seja alcoólatra. Nesse caso, o alcoolismo é encarado de forma complacente e até esperado, pelo fato de o sujeito trabalhar à noite, em um ambiente onde normalmente as pessoas ingerem bebidas alcoólicas.

Goffman (1975) usa os termos *desacreditado* e *desacreditável* para se referir aos estigmatizados. O primeiro é aquele cuja característica distintiva é conhecida ou evidente. Já para o segundo, essa característica não é conhecida nem evidente para os observadores.

“Alguns signos que transmitem informação social podem ser acessíveis de forma freqüente e regular, e buscados e recebidos habitualmente; esses signos podem ser chamados de ‘símbolos’.” (GOFFMAN, 1975, p. 53). Estes podem completar a imagem que a sociedade faz de determinado sujeito, sem deixar possibilidade de dúvida.

Os nazistas usaram símbolos específicos para marcar judeus e homossexuais, colocando em suas roupas as estrelas, para os primeiros, e os triângulos, para os últimos. Os judeus homossexuais eram duplamente marcados nos campos de concentração.

Da mesma maneira que os comportamentos, os símbolos, dependendo das relações sociais, podem ter significados positivos ou negativos. “Por exemplo, as ombreiras que os funcionários da prisão exigem que os presidiários que desconfiam que tendem a fugir usem podem ter um significado, em geral negativo, para os guardas e, ao mesmo tempo, serem para o portador um sinal de orgulho frente a seus companheiros de prisão.” (GOFFMAN, 1975, p. 56).

Na maior parte dos casos, no entanto, o traço distintivo, se evidente, pode afastar as outras pessoas, acabando com qualquer possibilidade de relacionamento com elas, e privando o sujeito estigmatizado da oportunidade de mostrar outros atributos que seriam considerados positivos e, de certa maneira, poderiam “redimi-lo” diante da sociedade.

Muitas pessoas acreditam que “alguém com um estigma não seja completamente humano.” (RIESMAN apud GOFFMAN, 1975, p. 15). Partindo dessa premissa, a sociedade discrimina o sujeito, tornando sua vida muito difícil. Para justificar a atitude nada “caridosa”, a sociedade cria várias teorias que constituem a “teoria do estigma” (RIESMAN apud GOFFMAN, 1975, p. 15) para explicar a inferioridade do estigmatizado e dar conta do “perigo” que ele representa.

A sociedade se utiliza de termos específicos, como “retardado”, “aleijado”, “bastardo”, “veado”, de maneira pejorativa, inconseqüentemente, no dia-a-dia, sem refletir sobre o seu significado original e, o que é mais grave, sem perceber até que ponto as pessoas já estigmatizadas podem se sentir mais prejudicadas emocionalmente diante de tais termos.

O conceito de estigma e tudo o que ele representa é uma construção social. Portanto, o próprio indivíduo estigmatizado, por ter sido criado em determinada sociedade, incorpora a idéia da sua inadequação enquanto sujeito constituinte da mesma. A partir das concepções assimiladas sobre o seu estigma, duvidará, assim como os outros,

de seu merecimento de ser tratado como uma pessoa “normal”, já que ele mesmo duvida de sua normalidade. Sendo assim, por ser portador de um estigma que lhe confere uma característica que o desmerece como ser humano, acaba não se considerando merecedor de ser feliz. Esse é um dos aspectos mais cruéis do processo de estigmatização dos sujeitos.

Contudo, como já vimos antes, o sujeito não se considera excluído de todas as categorias sociais, mas de alguma(s) específica(s) da(s) qual(quais) se sente excluído por portar determinado estigma. Uma prostituta pode se sentir excluída de vários ambientes sociais, mas não se sente assim quando está entre mulheres que exercem a mesma profissão.

O sujeito estigmatizado:

ainda pode perceber geralmente de maneira bastante correta que, não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em “bases iguais”. Ademais, os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele. (GOFFMAN, 1975, p. 17).

O indivíduo estigmatizado toma para si determinados modelos identitários, embora muitas vezes se sinta ambivalente em relação aos mesmos. Vange Leonel (apud FACCO, 2004, p. 166) definiu bem tal sentimento: “Sou uma sereia. Na água me afogo e na terra sufoco”. Assim, o estigmatizado tem dificuldade/resistência em identificar-se com outros sujeitos possuidores do mesmo estigma e a tendência é de que ele os classifique (assim como os “normais” fazem com ele) de acordo com a visibilidade de seus estigmas e o comportamento de cada um em relação aos mesmos.

É interessante como o indivíduo estigmatizado, sendo ou não íntimo com seus iguais:

pode mostrar uma ambivalência de identidade quando vê de perto que eles comportam-se de um modo estereotipado, exibindo de maneira extravagante ou desprezível os atributos negativos que lhes são imputados. Essa visão pode afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apóia as normas da sociedade mais ampla, mas a sua identificação social e psicológica com esses transgressores o mantém unido ao que ele repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado. Em resumo, ele não pode nem aceitar o seu grupo nem abandoná-lo. (A expressão “preocupação com a purificação intragrupal” é

usada para descrever os esforços de pessoas estigmatizadas não só para “normificar” o seu próprio grupo, mas também para limpar totalmente a conduta de outras pessoas do grupo). (SEEMAN apud GOFFMAN, 1975, p. 117, 118).

Tão forte é o poder social, que há, por parte do estigmatizado, uma tentativa de se adequar ao que se espera dele. Os anões podem comportar-se como bobos da corte, ou palhaços; os *gays* podem exagerar os trejeitos e forçar uma voz fina e afetada, apenas para corresponderem às expectativas sociais em relação a eles.

Por outro lado, podem se esforçar para apagar qualquer traço mais forte de personalidade que possa destacá-los, preferindo “misturar-se à paisagem” tentando atingir um grau de “normalidade”.

Em qualquer dos casos, nota-se uma grande preocupação em adaptar-se, mesmo que para isso seja necessário forçar-se a agir de uma maneira que não corresponde com seu modo de ser.

Estigma e normalidade não são características inerentes a indivíduos, mas perspectivas formuladas nos contatos sociais entre vários tipos de sujeitos. Aqueles que se julgam enquadrados no último conceito, de uma forma ou de outra, afastam-se dos outros por preconceito.

Os preconceitos são realidades historicamente construídas e dinâmicas; são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente [...] atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade. (SOMOS..., 2003, p. 17).

Eles estão presentes no processo de socialização e fazem parte de todas as culturas. A dificuldade maior em erradicá-los está no fato de que é mais fácil e cômodo aceitar idéias falsas às quais estamos acostumados e que geralmente nos favorecem e nos colocam em uma posição “superior”, do que desenvolver um pensamento crítico que provoque um questionamento das mesmas. Os preconceitos servem para “justificar” atitudes de covardia, tratamento desigual, discriminação de pessoas e de grupos sociais.

Em junho de 2007, houve um caso amplamente divulgado pela mídia. Uma empregada doméstica foi espancada por rapazes de classe média, enquanto aguardava o ônibus em um ponto, na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro.

Um dos agressores tentou se justificar dizendo que ele e os amigos bateram na moça porque pensaram que ela era uma prostituta, como se essa fosse uma desculpa plausível: já que a prostituta, por ser estigmatizada (logo, considerada como “inferior” por muitos), pode perfeitamente apanhar dos rapazes “superiores” socialmente. Eles gritam: “Joga pedra na Geni! Joga bosta na Geni! E muitos ainda se juntam ao coro.

“Se o preconceito é fundamentalmente uma atitude, a discriminação refere-se a comportamentos e práticas sociais concretas.” (SOMOS..., 2003, p. 18). Embora a palavra “discriminação” possa ter outros significados como percepção, nas Ciências Sociais e na linguagem usual, discriminar significa rejeitar, estigmatizar. Discriminação seria um “tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade.” (SOMOS..., 2003, p. 18).

Os processos de discriminação estão internalizados na sociedade e podem se dar de diversas formas, das mais sutis às mais óbvias. Além disso, geralmente têm sua base no processo histórico de formação da sociedade.

O racismo no Brasil, por exemplo, é um ranço da escravidão e do conseqüente padrão de dominação imposto durante séculos ao povo negro. A idéia da “inferioridade do povo negro” ainda está gravada no inconsciente coletivo e se manifesta “sob a forma do *preconceito à brasileira*, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito.” (SOMOS..., 2003, p. 21).

Da mesma maneira, ainda há uma desigualdade nas relações de gênero, onde a figura masculina permanece em uma posição hierárquica superior à da mulher e a única maneira de viver a sexualidade é a heterossexual, para que essa hierarquia possa ser mantida.

A estrutura da sociedade brasileira ainda é notadamente patriarcal, o que perpetua a discriminação em relação à mulher.

Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação* onde a demarcação entre *nós* e os *outros* seja uma prática social permanente manifestada pelo não-reconhecimento dos que consideramos não apenas diferentes, mas, em muitos casos, *inferiores*, por assumirem características e comportamentos distintos. (SOMOS..., 2003, p. 91).

A negação do *outro* faz parte do processo de discriminação. As leituras das identidades alheias, baseadas em preconceitos e estereótipos, sustentam e perpetuam as práticas discriminatórias. Essas identidades não são fenômenos naturais, mas construídos pelo olhar social. Cada grupo é visto pelo olhar dominante (considerado como o próprio padrão de normalidade) de maneira crítica. Porém, uma crítica simplória, baseada em componentes subjetivos e afetivos. Não se trata de um olhar isento, racional, solidário. Pelo contrário, é um olhar pronto a julgar e condenar tudo o que for considerado “diferente” do considerado “certo”.

Curiosamente, se as pessoas têm facilidade de reconhecer a discriminação na sociedade, é “muito difícil para o indivíduo reconhecer-se como agente discriminador.” (SOMOS..., 2003, p. 91). É mais confortável ver a discriminação como prática social e não pessoal. Na “hora H” ninguém tem nada contra os homossexuais, os negros, ou as louras.

Estou farta de ouvir a seguinte frase: “não me importaria se o meu filho fosse *gay*. Apenas sofreria muito por saber que ele será discriminado.” Esse lugar-comum representa muito bem a dificuldade que cada sujeito tem de reconhecer-se como discriminador. Torna-se muito mais fácil para uma mãe ou um pai pensar que eles só se importam com a felicidade de seus filhos, mas que infelizmente a sociedade “malvada” discrimina.

1.2- preconceito na escola



e a sociedade é constituída por uma diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida etc, a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas sociais de discriminação, em suas salas de aula, pátios, corredores, banheiros, enfim, em todos os espaços por onde circularem estudantes, funcionários e professores.

Embora os conceitos de solidariedade, igualdade, respeito às diferenças façam parte dos discursos da escola, por ser um local voltado para a formação das crianças e adolescentes, na prática o que podemos observar é que, nesse espaço, as idéias de discriminação e os preconceitos não estão de fora. Pelo contrário, a escola é um local onde convivem os mais diversos tipos de pensamento e, por isso mesmo, a prática discriminatória é muito comum.

“Os veículos da discriminação vão desde o currículo formal¹, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas.” (SOMOS..., 2003, p. 24).

Embora tenham surgido estudos focados nas práticas discriminatórias na escola, chega-se à conclusão de que, na maior parte dos casos, essa instituição não faz nenhum trabalho específico no sentido de buscar minorar o problema.

Formar uma cidadania plena “exige que todos os homens e mulheres brasileiros sejam cidadãos/cidadãs com capacidade para entender a realidade em que vivem, para dela participarem e transformarem-na.” (SOMOS..., 2003, p. 31). E a escola tem importância fundamental em tal processo, dada a sua capacidade de influir fortemente na formação de crianças e adolescentes.

Para começarmos a falar sobre as relações de discriminação, seria interessante questionarmos a definição de “minorias sociais”. Mulheres, negros e homossexuais são considerados minorias. Este conceito foi muito comentado e contestado na semana de debates na USP sobre “O caráter dos movimentos de antecipação”, realizada no começo

¹ O currículo formal será estudado detalhadamente no capítulo III.

de fevereiro de 1979. Nesses debates, “o próprio termo ‘minoría’ foi muito questionado por denotar uma coisa menos importante, secundária e não-representativa” (MACRAE, 1990, p. 109)

Chegou-se à conclusão de que mulheres não poderiam ser consideradas como minoría, já que formavam mais de 50% da população mundial; os negros não tinham seus números determinados em relação ao resto da população; e os homossexuais, por sua vez, não poderiam ter os seus números determinados, devido ao fato de que, por medo do preconceito social, muitos não se “assumiam.”

Recentemente, Marcelo Paixão, diretor do Laeser (Laboratório de pesquisas da UFRJ), fundamentado em dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2005, afirmou, em entrevista a Paulo Henrique Amorim (SINTPQ, 2007, p.1), que os brancos já são minoría no Brasil.

No entanto, a identificação entre “homem branco” e “maioría” persiste, já que tal classificação se baseia na idéia de dominação e não de quantidade. Podemos concluir, enfim, que os “donos do poder”, e por isso mesmo se colocando como representantes dos padrões de normalidade, seriam os homens brancos, heterossexuais, de classe média e formação judaico-cristã. Logo, tudo o que fugir desses padrões é diferente, é minoría e “o ocidente sempre se deu mal com as diferenças.” (SANTOS, 1989, p. 79).

Precisamente devido ao fato de esta classificação: “maioría x minoría” transmitir a idéia de valoração, não basta aos grupos considerados “minorías” que se fortaleça a sua identidade. É imprescindível que se faça um trabalho de conscientização dos pertencentes à “maioría” branca, masculina, heterossexual, classe média. As questões relativas aos preconceitos não são exclusivas de determinados grupos, mas sim de toda a sociedade, que deve ser levada a avaliar criticamente as posições impregnadas na nossa cultura. “Ninguém diz para o filho que ele deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditados e outros gestos influem na educação.” (SILVA apud SOMOS..., 2003, p. 29).

Da mesma maneira, deve-se repensar a pretensa “naturalidade” da cultura patriarcal, que acaba sendo “transmitida pela socialização primária, desde os primeiros anos de vida de meninas e meninos, assim como pela cultura escolar.” (SOMOS..., 2003, p. 30).

Os processos de discriminação costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa, que faz com que esses processos pareçam naturais.

Desintegrá-los, bem como às práticas sociais decorrentes dos mesmos, vai exigir “um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo. [...] Trata-se de um processo complexo e de longo prazo.” (SOMOS..., 2003, p. 100, 101).

O questionamento crítico dos esquemas deterministas “re-instaura outras maneiras possíveis de ser. E também a errância, os desvios e as perdas além de riquezas da vida e de saberes múltiplos que falam de tolerância e solidariedade entre as partes, ao invés de referirem a pretensos significados universalistas e valores coletivos da globalização atual.” (KOSS, 2000, p. 8).

Desde o século XIX, durante todo o século XX e no momento atual (quando a globalização aproxima povos de culturas tão diferentes e, dentro de cada um destes, verdadeiras “tribos urbanas” se organizam de acordo com interesses e modos de viver específicos), as “certezas”, que por tanto tempo fizeram parte da formação cultural, começam a se desfazer diante das “crises surgidas nas relações entre os gêneros, entre as classes e entre as raças que ainda hoje discutimos, modificadas por um século de reflexões, lutas, derrotas e vitórias.” (KOSS, 2000, p. 7).

Além disso, outra questão se impõe firmemente e de maneira assustadora para as gerações atuais. Uma questão de sobrevivência:

a partir das três últimas décadas, as questões sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é feminino ou o que é masculino, enredam-se com questões de relações dos seres humanos entre si e com o planeta, questões de teoria do conhecimento, práticas históricas e construções de novas perspectivas que visam reformular muitas dessas relações e as maneiras de compreendê-las. A desintegração do que anteriormente fora concebido como enredo estável para o ser mulher e o ser homem, para o feminino e o masculino, e mesmo as tramas estáveis de identidade, ao mesmo tempo em que explodiram as certezas, conduziram a explorações estratégicas de novas tramas para um mundo mais sustentável. (KOSS, 2000, p. 7).

Na esteira das reflexões a respeito da necessidade de se encontrar um meio de garantir a sobrevivência do planeta, repensa-se a relação com o “outro”. Os hindus sempre repetem três vezes a palavra paz: “Shanti, shanti, shanti.” É preciso que se

procure a paz com o meio-ambiente, com o outro e consigo mesmo. A falta de uma delas naturalmente afetará a busca das outras.

A tentativa de compreender a realidade do “outro” é condição *sine qua non* para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas:

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. E a contingência como tempo significante de estratégias contra-hegemônicas não é uma celebração da “falta” ou do “excesso”, ou uma série autopetruadora de ontologias negativas. Esse “indeterminismo” é a marca do espaço conflituoso mas produtivo, no qual a arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso social. (BHABHA, 1998, p. 240).

Há diversas teorias críticas que sugerem que os que estão aptos a ensinar as lições de vida mais duradouras são justamente aqueles que de uma maneira ou de outra estiveram ou estão à margem da sociedade. Afinal de contas, por se mostrar em representações culturais não canônicas, a experiência afetiva da marginalidade social nos obriga a transformar e/ou criar estratégias críticas que dêem conta dessas representações.

Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d'art* ou para além da canonização da “idéia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 1998, p. 240).

Segundo Stuart Hall (2002, p.13), aquela identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente não passa de uma fantasia. Conforme os mais variados sistemas de representação cultural vão surgindo, nos vemos diante de várias identidades com as quais poderíamos nos identificar, em um momento ou em outro de nossas vidas. Essa constatação nos obriga a “colocar nossas barbas de molho”. Em um instante uma identidade que era do “outro” pode se tornar a nossa.

Voltando à velha escola, a impressão que temos é a de que é uma instituição que resiste aos novos tempos, às novas reflexões que se fazem prementes e opta por permanecer em uma posição aparentemente desvinculada de todas essas discussões, embora isso seja impossível, já que estas permeiam todos os espaços e relações sociais.

Recentemente, foi realizada uma pesquisa (SOMOS..., 2003) por três organizações latino-americanas – o Projeto Yachay Tinkuy (Cochabamba, Bolívia), o Centro Cultural Poveda (Santo Domingo, República Dominicana) e a Novamérica, ONG com sede no Rio de Janeiro, para compreender o posicionamento de professores e alunos diante das manifestações de discriminação na escola. Essa pesquisa levantou informações muito importantes.

Em primeiro lugar, os professores foram unânimes em afirmar que, embora haja discriminação na sociedade brasileira, em várias dimensões (social, econômica, étnica, de gênero, de orientação sexual etc), destacam –se as discriminações de classe e de etnia, com o pobre e o negro. Afirmaram ainda que “o mito do brasileiro cordial está internalizado, naturalizado no cotidiano, fazendo com que as injustiças, a discriminação e a exclusão não despertem assombro nem indignação.” (SOMOS..., 2003, p. 37).

Piadas foram citadas como um dos instrumentos em que os vários tipos de discriminação são mostrados. Especialmente piadas de *gays*, negros e mulheres. As piadas são, de certa forma, aceitas socialmente, embora aqueles que as contam tenham, muitas vezes, a preocupação em se declarar “sem preconceitos”.

Para os professores entrevistados, existem vários conceitos de discriminação:

Discriminação é “você dizer que o outro é pior que você e fazer com que o outro acredite nisso”; “é qualquer ato em que você distingue, que você separa, que você isola”; “discriminar é excluir, criando uma imagem negativa de um determinado tipo, não sei se um fenótipo”; “é tornar uma pessoa menor por algo que ela não domina”; “é você se sentir superior a outros grupos, a outras pessoas, você acha que tem uma qualidade, alguma coisa superior, ser branco, pertencer a uma classe social mais favorecida economicamente, ter estudo, por isso você se separa, porque você não quer se misturar, não quer se contaminar com aquilo ali”; “é desigualdade de oportunidades, acho que ser discriminado não te dá as mesmas chances, não favorece que você desenvolva integralmente tudo o que você tem de potencialidades”; “é a não-aceitação de uma condição diferente da sua”; “é você não aceitar o outro, ele tem que ser igual a você.” (SOMOS..., 2003, p. 46, 47).

Quando perguntadas se já haviam discriminado alguém, “6% das professoras não lembram se já discriminaram, 48% dizem nunca ter discriminado e 46% das professoras responderam afirmativamente.” (SOMOS..., 2003, p. 59).

As que disseram já haver discriminado alguém declararam que consideram difícil “não fazê-lo, em função de viverem em uma sociedade tão contaminada pela discriminação como a nossa: [...] ‘Acho que fazemos isto até inconscientemente. Parece

que a educação social nos induz à discriminação como se fosse normal'; 'Temos que nos policiar para não discriminar'." (SOMOS..., 2003, p. 59).

Estudantes entre catorze e vinte anos também foram entrevistados e, em relação à discriminação racial, catorze afirmaram a sua existência. Apontaram também a existência de outros tipos de discriminação, como a social, a que se refere ao local de moradia (principalmente em relação aos moradores de favelas, ou falando de maneira "politicamente correta", comunidades), contra a mulher, contra os repetentes, os deficientes físicos, os considerados "feios" pelo padrão de beleza predominante etc.

Um tipo de discriminação que não foi citado (curiosamente) pelos professores foi a que se relaciona com a orientação sexual.

Quando foi feita a pergunta aos estudantes sobre discriminação sofrida por eles, um deles disse: "Não, eu não dou motivo." (SOMOS..., 2003, p. 76). Essa fala nos faz perceber que a discriminação ainda é vista, por alguns, como responsabilidade ou culpa do discriminado.

É mais ou menos como culpar a garota que anda de saia curta por ter sido estuprada. O sentimento de culpa alia-se ao mal-estar sentido pelo discriminado, fazendo com que o mesmo se sinta muito pior.

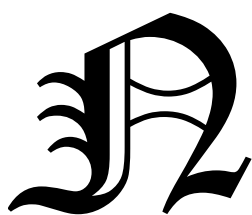
Sentir-se rejeitado e não desejar enfrentar diretamente a situação de permanente discriminação são os principais sentimentos que surgem nos/as mais jovens que passaram pela experiência de discriminação. Eles são expressão de como as ações discriminadoras constituem fonte de sofrimento e têm forte repercussão emocional. (SOMOS..., 2003, p. 77).

Jovens que se sentiram ou ainda se sentem discriminados geralmente têm muita dificuldade em lidar com tal situação. Esse é um dos grandes problemas enfrentados pelos jovens nas escolas. Já foi criado inclusive um termo para denominar a prática de discriminação feita por um grupo de "colegas" de escola, contra um determinado jovem: *bullying*. A grande maioria acaba "fingindo" não dar importância para apelidos, xingamentos e isolamentos impostos, como estratégia de defesa, já que reagir geralmente piora a situação. "A expressão 'não ligo, não' foi uma frase comum nas respostas fornecidas, especialmente entre jovens do sexo masculino." (SOMOS..., 2003, p. 77).

Todos os jovens concordaram em um aspecto: declararam que "a discriminação e o preconceito na escola são reflexos do que se vive na sociedade." (SOMOS..., 2003, p. 78). Se pensarmos que a escola é um local de formação por princípio, teremos que

perguntar: “Quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?” Entramos em um círculo vicioso onde a escola forma cidadãos que têm determinados preconceitos que se refletem na educação recebida na escola que forma cidadãos...*ad aeternum*.

1.3 – História



o seu livro *Vigiar e punir* (1977), Foucault traça a história das punições sofridas pelos indivíduos. Se, até o século XVIII, era muito comum a existência de verdadeiros espetáculos, onde os mais variados e criativos meios de tortura e execução eram exibidos ao público com o objetivo de constrangê-lo a não praticar o mesmo tipo de crime, no final desse mesmo século cunha-se a idéia de que a prática de punição espetacularizada apenas contribuía para incentivar a violência.

A justiça, então, passa a se eximir da parte de violência que antes lhe cabia inteiramente. A partir do final do século XVIII, “o fato de ela matar ou ferir já não é mais a glorificação de sua força, mas um elemento intrínseco a ela que ela é obrigada a tolerar e muito lhe custa ter que impor.” (FOUCAULT, 1977, p. 15).

Na espetacularização da punição, carrasco e condenado suscitavam sentimentos semelhantes e ao mesmo tempo confusos no público. O condenado podia inspirar piedade ou até acabar sendo glorificado como uma espécie de mártir. Ao mesmo tempo, a violência excessiva do carrasco inspirava horror. Era a institucionalização da crueldade.

Ao se dar conta disso, a justiça muda a sua forma de punição e passa a dar publicidade ao julgamento e ao veredicto, deixando claros, para o público, os motivos que “lamentavelmente a obrigam a punir o condenado”. A execução passa a ser:

uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado. [...] É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. [...] A execução da pena vai se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça... (FOUCAULT, 1977, p. 15).

Outras formas de punição como a reclusão, os trabalhos forçados e a deportação se tornam cada vez mais freqüentes. Procura-se tocar o mínimo possível no corpo do condenado, que passa a ser um instrumento de punição para que a moral e a alma do homem sejam atingidas, embora continue a ser afetado diretamente através das privações físicas.

O novo tipo de punição é bem diferente do suplício em praça pública. O que se procura é privar o indivíduo de sua liberdade:

considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. (FOUCAULT, 1977, p. 16).

A nova punição, diferente da anterior, atua em nível profundo “sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.” (FOUCAULT, 1977, p. 21).

Além da mudança na maneira de punir, a própria concepção do que poderia ser considerado crime ou não se modificou e ainda vem se modificando através do tempo. Alguns crimes estreitamente relacionados com a autoridade religiosa ou com determinado tipo de organização econômica e social de uma época específica, como a blasfêmia, deixaram de ser considerados tão “importantes”. O contrabando, por exemplo, deixou de ser considerado um crime tão grave, o mesmo tendo ocorrido com o “furto doméstico”.

No entanto, a divisão entre o “permitido” e o “proibido” se manteve de maneira semelhante até os nossos dias. Por outro lado, o conceito de “crime” se modificou de maneira considerável:

Sob o nome de crimes e delitos, são sempre julgados corretamente os objetos jurídicos definidos pelo Código. Porém julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos. Dir-se-ia que não são eles que são julgados; se são invocados, é para explicar os fatos a serem julgados e determinar até que ponto a vontade do réu estava envolvida no crime. (FOUCAULT, 1977, p. 21).

O que é julgado, na realidade, é o desejo, são as “anomalias” que impulsionam o acusado a cometer o delito. É criado um rigoroso processo de punição e controle sobre o indivíduo, a fim de que este não incorra novamente na mesma falha. Há uma série de medidas de segurança que acompanham a pena, como tratamento médico obrigatório, liberdade vigiada etc. Todas as medidas são tomadas para neutralizar o perigo que o indivíduo possa representar para a sociedade. A psiquiatria, a antropologia criminal e a criminologia introduziram as infrações no campo dos objetos passíveis de avaliação científica. Assim, eles dão “aos mecanismos da punição legal um poder justificável não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser”. (FOUCAULT, 1977, p. 22).

O sistema penal acatou uma série de discursos científicos que tinham por objetivo avaliar a culpabilidade dos acusados de cometerem delitos. A questão da loucura, por exemplo, passou a ser fortemente considerada nos julgamentos. O supremo tribunal de justiça passou a considerar a loucura como uma improcedência judicial: “era possível alguém ser culpado e louco; quanto mais louco tanto menos culpado; culpado, sem dúvida, mas que deveria ser enclausurado e tratado e não punido...” (FOUCAULT, 1977, p. 23).

Todas essas modificações no processo penal começaram a ocorrer no século XVIII e foram a base para a justiça criminal dos nossos dias, que só “se justifica por essa perpétua referência a outra coisa que não é ela mesma, por essa incessante reinscrição nos sistemas não jurídicos. Ela está votada a essa requalificação pelo saber.” (FOUCAULT, 1977, p. 25).

Os mecanismos de poder são exercidos sobre todos os que são punidos, mas também sobre todos os que são vigiados, pois, como já vimos anteriormente, as práticas passíveis de controle são as mais variadas. Os loucos, os estudantes, as crianças, os doentes, todos, enfim, são vigiados, dirigidos, durante toda a vida.

Se a alma, segundo a teologia cristã, já nasce faltosa e passível de punição, uma outra alma nasce:

de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. (FOUCAULT, 1977, p. 31).

1.4 – Práticas de controle



Segundo Foucault (1977), durante a época clássica, o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder. Seu controle proporcionava controles em níveis mais profundos.

Durante os séculos XVII e XVIII, criam-se técnicas diversas para controle e sujeição do corpo a uma disciplina exacerbada. Diferentemente das técnicas anteriores, onde se treinava para alcançar determinado objetivo, o que se valoriza, então, é o exercício em si. O movimento, a rapidez, o controle, a economia e racionalização de movimentos. É um processo que deseja, acima de tudo, transformar o corpo em um objeto dócil e útil. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.” (FOUCAULT, 1977, p. 126).

As disciplinas não são criadas apenas com o objetivo de aumentar as habilidades do corpo humano, nem para aumentar a sujeição do mesmo. O interesse é desenvolver um mecanismo através do qual quanto mais obediente for o corpo, mais útil ele será e vice-versa:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1977, p. 127).

Os corpos são esquadrinhados minuciosamente, em todos os locais, especialmente nas escolas, prisões, hospitais, onde a vigilância é mais fácil. Nesses locais, assim como em toda a sociedade, os corpos não têm descanso. Não podem ficar ociosos, devem antes ser úteis o tempo todo, como nas linhas de montagem.

A eficácia da produção depende do controle e da disciplina. Torna-se necessário, portanto, lembrar ao indivíduo, a todo momento, que ele está sendo vigiado, numa tática clara de coação. Afinal de contas, a vigilância é “ao mesmo tempo uma peça interna no

aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.” (FOUCAULT, 1977, p. 157).

Não há apenas um grande olho que observa. A vigilância é exercida por todas as pessoas que convivem nos espaços sociais. A escola é um ótimo exemplo. Os estudantes observam uns aos outros em uma obsessiva comparação. Há uma óbvia competição. Uma “comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.” (FOUCAULT, 1977, p. 166).

Segundo Foucault (1977), a avaliação feita através do exame permite que o sujeito possa ser analisado, descrito, mas não com a intenção de “reduzi-lo a traços ‘específicos’, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente.” (1977, p. 169). Além do mais, um sistema de comparação vai permitir a observação de traços característicos de cada grupo, assim como o “desvio” dos indivíduos dentro deste.

O surgimento das disciplinas vai ocasionar o que Foucault (1977) chama de “troca do eixo da individualização”. Nas sociedades onde o poder é exercido por uma determinada “classe superior”, é nesta que a individualização se encontra: quem manda é um sujeito individual e quem obedece é uma massa de pessoas que se assemelham e confundem.

Em um regime disciplinar ocorre o contrário. Não há um (ou uns) determinado sujeito que controla, vigia e exige ser obedecido. O poder é anônimo e, por outro lado, aquele que obedece se destaca no meio da multidão. Esta agora é formada por vários sujeitos individuais que são observados e fiscalizados, um a um, com o objetivo de transformá-los em peças funcionais e úteis. Os indivíduos têm os seus comportamentos avaliados e comparados com a “norma”. A inadequação a essa norma enquadrará o sujeito como “desviante”.

Em tal sistema, o vigiado é individualizado, já que é ele o objeto de investigação e controle.

Em 1791, o jurista inglês Jérémy Benthan criou o projeto do Panóptico com o interesse de promover a reforma dos costumes e manter a ordem em espaços restritos. Para Benthan, “muitos estabelecimentos podiam pôr em prática os princípios de seu modelo, como hospitais, manufaturas e escolas. Todavia, as cadeias foram os primeiros

estabelecimentos escolhidos para começar a experienciar seu modelo.” (GLOSSÁRIO, 2006, p. 1). Ele argumentava que através do Panóptico uma pessoa apenas poderia cuidar de muitos indivíduos, mostrando-lhes que estavam sendo constantemente vigiados.

É o antepassado do “Grande Irmão” do livro *1984*, de George Orwell, publicado em 1949. Quem nunca se sentiu vigiado nesta nossa sociedade onde, a todo momento, nos deparamos com câmeras de vigilância nos elevadores, portarias, shoppings e, mesmo quando não as vemos, podemos ler as plaquinhas nos alertando: “Sorria! Você está sendo filmado”?

O princípio do Panóptico de Benthan é conhecido:

na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. (FOUCAULT, 1977, p. 177).

Para evitar que a máquina panóptica se transformasse em uma indesejável tirania, a qualquer momento, qualquer pessoa da sociedade poderia ir aos locais vigiados: escolas, hospitais, prisões etc, para observar o seu funcionamento. É uma democratização da disciplina.

O que importa para o Panóptico não é o poder em si, mas “tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar.” (FOUCAULT, 1977, p. 183).

Os mecanismos do Panóptico, com o passar do tempo, “pulam os muros” das instituições fechadas e se disseminam no meio da sociedade, por todos os lugares. Vários processos de controle, muitos deles sutis, vão substituindo as disciplinas. A escola, por exemplo, passa a vigiar não apenas os estudantes, mas seus pais e responsáveis, controlando seus hábitos através das crianças. As famílias vão à igreja regularmente? A família possui costumes considerados adequados? Todas essas questões são levantadas e a vida das famílias fora dos muros das escolas é esmiuçada.

Da mesma forma, através dos hospitais, todos os hábitos de higiene, conduta sexual etc da população são controlados. Há uma preocupação muito grande em se disciplinar a sociedade.

Segundo Foucault, “para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Deve ser um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção.” (1977, p. 188).

Apesar de ter sido criado com a finalidade de solucionar um problema técnico e econômico, o Panoptismo acaba por criar um novo tipo de sociedade. Há uma inversão do modelo da antiguidade ao qual a arquitetura dos teatros, templos e circos se adequava. Era a sociedade do espetáculo, onde milhares de olhos observavam alguns poucos.

A idade moderna inverte a situação. Poucos e anônimos sujeitos (ou apenas um) – poderíamos dizer: o Estado - vigiam uma multidão de indivíduos privados.

Antes, as particularidades de cada um não eram levadas em consideração. Habitando dentro de uma grande e difusa massa, cada um tinha mais liberdade, pois seus atos não eram diretamente observados.

No tempo moderno, estava reservado à influência sempre crescente do Estado, à sua intervenção cada dia mais profunda em todos os detalhes e relações da vida social, aumentar e aperfeiçoar as garantias estatais, utilizando e dirigindo para essa grande finalidade a construção e a distribuição de edifícios destinados a vigiar ao mesmo tempo uma multidão de homens. (FOUCAULT, 1977, p. 190).

Foucault (1977) diz que as ciências do homem, como a psicologia, a psiquiatria, a pedagogia, a criminologia têm sua matriz nas disciplinas, com sua minúcia, seu desejo de controlar e esquadrihar o comportamento humano. O exame substituiu os interrogatórios da Inquisição, mas mantém basicamente os mesmos objetivos.

Cada vez mais há uma cientificização dos comportamentos. A criança que antigamente era “uma peste”, ou “uma espoleta”, hoje é diagnosticada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), sendo medicada com Ritalina (um psicoestimulante) para que passe a agir de modo considerado “normal” ou “satisfatório” por pais, médicos, psicólogos, professores. Einstein, com certeza, teria sido entupido de medicamentos, se vivesse nos dias de hoje.

A individualização do sujeito e a constante e rigorosa vigilância exercida sobre ele traz à tona, de maneira inequívoca, os seus estigmas.

1.5 – Relações Sociais

A vigilância sobre o indivíduo e a comparação dele com cada um dos outros exacerbam cruelmente o estigma que porventura ele carregue consigo. Por isso, muitas vezes, os estigmatizados preferem evitar contatos com os não-estigmatizados, isolando-se ou procurando contato apenas com portadores do mesmo estigma que ele. Assim, ele poderá ter a sensação de “desaparecer”, ou de “diluir-se” no meio de outros iguais.

Gulliver, o gatinho do livro *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001) opta por essa atitude. O narrador explica:

Seus pais estranhavam que ele gostasse de sair sozinho – não andava com os outros gatos. Claro que não. Os outros gatos gostavam de sair juntos para caçar e comer ratos. Um dia até que Gulliver tentou. Engoliu (sem mastigar, pois o nojo era grande) um rato que lhe passaram. Mas vomitou. Era por isso que andava sempre sozinho. Preferia a solidão. Ninguém o entenderia. (ALVES, 2001, p. 8).

Segundo Goffman (1975), o “auto-exílio” social acaba fazendo com que o estigmatizado se sinta cada vez mais desconfiado, deprimido, hostil e ansioso.

De qualquer modo, o estigmatizado geralmente prefere se posicionar dessa maneira, na medida em que sua relação com os “outros” se baseia, muitas vezes, em palavras como “aceitação” ou “tolerância”. Estes termos denotam a manutenção de uma relação desigual. Só se “tolera” ou se “aceita” algo, em princípio, passível de ser considerado “intolerável” ou “inaceitável”.

Uma outra reação esperada de um indivíduo estigmatizado é a de tentar “corrigir o seu defeito”. Se for um “defeito de comportamento” o indivíduo vai se forçar a modificá-lo, como fez Gulliver, de *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001). Alguns “defeitos físicos”, por mais insignificantes que possam parecer, levam o sujeito a recorrer a cirurgias corretivas. Há uma busca frenética por um ideal de comportamento, um ideal de corpo. Um exemplo extremo a ser citado é o da anorexia. Esta doença é desenvolvida por muitas pessoas (a grande maioria mulheres jovens) diante do medo de ficarem gordas, saindo do padrão magro de beleza.

De qualquer maneira, penso que é, de certa forma, humilhante todo o esforço despendido pelo indivíduo no intuito de adaptar-se a um modelo que nem mesmo irá satisfazê-lo.

Outra maneira de o sujeito tentar “diminuir” o defeito que o estigmatiza seria “corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito.” (GOFFMAN, 1975, p. 19)

Lembrei-me do caso de um conhecido. Ele é negro e diz que não é suficiente que ele seja um bom profissional, nem um excelente profissional. Ele precisa ser o melhor para ser respeitado, devido ao fato de ser negro. O que mais me impressionou, no entanto, foi quando ele afirmou ter uma preocupação muito grande em estar sempre asseado, muito bem vestido, com bons sapatos ou bons tênis, para nunca mais ouvir alguém chamá-lo, como já ocorreu uma vez (antes de racismo virar crime), de “preto fedido”.

Por mais que o estigmatizado deseje evitar contato social, muitas vezes isso não é possível. A vida escolar, pelo menos nas grandes cidades, é compulsória. Ele, então, procura uma maneira de se relacionar com os outros, já que é inevitável. “Considerando o que pode enfrentar ao entrar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva” (GOFFMAN, 1975, p. 26), que pode ser um retraimento, uma timidez exacerbada, ou a agressividade. Ou pode ainda ser a alternância dos dois tipos de comportamento. Se a agressividade pode provocar reações igualmente agressivas (ou mais, já que ele estará medindo forças com vários indivíduos), por outro lado, se fechar também pode provocar reações como chacotas, por exemplo.

Entre os homossexuais, assumir uma postura enfrentativa é uma tática de reação muito comum e pode se dar através de atitudes como a “fechação”, ou seja, o homossexual usa trejeitos exagerados, afina a voz, rebola (se menino), ou age de maneira bem agressiva, engrossa a voz (se menina). Ele pode, ainda, flertar abertamente com os colegas, como uma maneira de deixá-los constrangidos, assim como usualmente fazem com ele.

Por ter consciência das prováveis situações de discriminação que terá de enfrentar, geralmente o indivíduo estigmatizado prefere se afastar das relações sociais e até de si mesmo.

No entanto, ele poderá, ao ter contato social, descobrir que há indivíduos que podem ser solidários e vê-lo como uma pessoa “normal”, apesar da aparência ou das atitudes consideradas desviantes.

Goffman (1975) cita duas categorias de pessoas que podem ter essa atitude: em primeiro lugar, as que compartilham o seu estigma; em segundo lugar, os “informados”, que são considerados normais, mas, de certa forma, marginalizados pela sociedade. São “os homens marginais diante dos quais o indivíduo que tem um defeito não precisa se envergonhar nem se autocontrolar, porque sabe que será considerado como uma pessoa comum.” (GOFFMAN, 1975, p. 37)

O autor cita, como exemplo de “informados”, os intelectuais, os boêmios, os artistas, na companhia dos quais as prostitutas—estigmatizadas se sentem à vontade.

Outro exemplo interessante é o da comunidade do entorno dos hospitais psiquiátricos. Tanto moradores quanto comerciantes estão acostumados a conviver com pacientes psiquiátricos, agindo naturalmente diante dos mesmos. Essa naturalidade faz com que os pacientes fiquem à vontade e não tentem “disfarçar” atitudes consideradas “esquisitas” pela maioria da sociedade.

Havia um projeto no Instituto Philippe Pinel, realizado por um grupo de amigos meus, chamado “TV Pinel”. Este consistia na confecção de vídeos pelos próprios usuários (termo preferido pelos profissionais da instituição para se referir aos pacientes). Estes, com a orientação dos profissionais, criavam roteiros, atuavam diante das câmeras, ou seja, participavam ativamente do trabalho.

Havia um rapaz que era o “repórter”. Ele entrevistava as pessoas no ponto de ônibus, na rua, nas lojas, enfim, em vários locais no entorno do Instituto. Ele era muito gaiato e as pessoas sempre respondiam às entrevistas de maneira educada e prestativa.

Mesmo os passantes ocasionais não pareciam estranhar o fato de serem abordados pelo “repórter”, como se apenas o fato de estarem naquele local, próximos a um instituto psiquiátrico, os fizesse aceitar como natural qualquer situação, por mais improvável que pudesse ser em outro ambiente.

Como “informados” temos também os parentes, amigos e a família do estigmatizado, que, muitas vezes, compartilham um pouco do estigma do indivíduo, pois a sociedade pode vê-los como uma só pessoa. A mulher deixa de ser “uma mulher” para ser “a mulher do cego”, ou a “filha do louco”.

No caso de estigmas baseados em comportamentos, como a homossexualidade, a intolerância familiar é grande. Muitos jovens são expulsos de suas casas ao terem esse tipo de estigma descoberto por pais, irmãos etc. Mais comuns ainda são os casos de amigos que se afastam para que não sejam confundidos. “Em geral, a tendência para a difusão de um estigma do indivíduo marcado para as suas relações mais próximas explica por que tais relações tendem a ser evitadas ou a terminar, caso já existam.” (GOFFMAN, 1975, p. 40).

Um caso como esse ocorreu comigo e eu o narrei através da ficção na minha dissertação de mestrado. Uma “amiga” não apenas afastou-se, como fez com que eu me sentisse extremamente constrangida ao insinuar que eu poderia ter me interessado por ela sem que ela pudesse “se defender”.

Se eu, mulher feita, fiquei abalada a ponto de citar o fato *duas vezes* em textos acadêmicos, imagino como devem se sentir os jovens que passam por experiências como essa.

“Antes de adotar o ponto de vista daqueles que têm um estigma particular, a pessoa normal que está se convertendo em ‘informada’ tem, primeiramente, que passar por uma experiência pessoal de arrependimento sobre a qual existem inúmeros registros literários.” (GOFFMAN, 1975, p. 38).

O indivíduo estigmatizado (nos casos em que o estigma não é baseado em comportamento) costuma ser, enquanto criança novinha, resguardado pela família dos olhares curiosos que possam, de alguma forma, fazê-lo sentir o peso do estigma. Mãe, pais, irmãos, avós procuram protegê-lo em um círculo fechado de amor e aceitação incondicional. No entanto, chegará o momento em que esse indivíduo terá que transpor a barreira protetora e se deparar com pessoas que não mantêm com ele nenhum vínculo afetivo.

Apesar de Goffman afirmar que “freqüentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas,

ostracismo e brigas” (1975, p. 42), pelo que tenho observado, quanto menores as crianças com quem o estigmatizado se relaciona, menos ele sofrerá. Os pequenos ainda não têm o péssimo hábito de criticar e, se o estigma é muito aparente, no máximo os amiguinhos lançarão olhares curiosos e perguntarão diretamente ao indivíduo “como ele faz isso ou aquilo”. No entanto, as crianças tendem a reproduzir os comportamentos que observam nos adultos.

Para desenvolver esta tese, elaborei um questionário e entrevistei vários professores. Amigos, amigos de amigos, enfim, todos eles foram muito receptivos e deram as suas generosas e importantes contribuições.

Uma das professoras entrevistadas por mim, que leciona em pré-escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro, comentou, em relação à questão que eu vinha desenvolvendo:

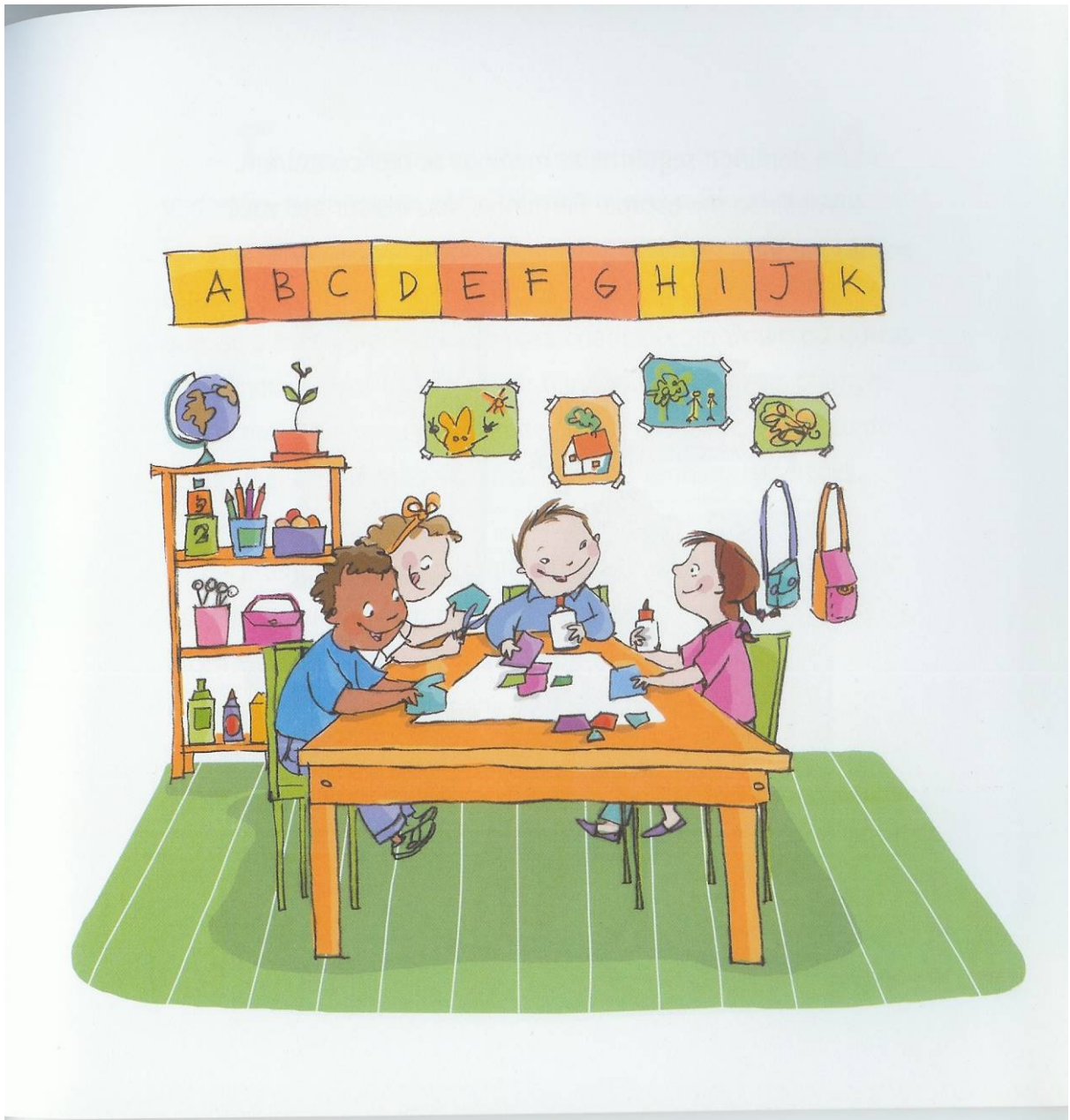
“Essa questão da discriminação, seja ela qual for, é muito importante, pois o que vemos atualmente são as crianças reproduzindo o que vêem nos adultos. Desde pequenas já demonstram um olhar preconceituoso em relação ao diferente. Ainda não sabem discernir e acabam por imitar músicas ofensivas, brincadeiras agressivas que podem deixar marcas por muito tempo”.

Nos casos em que o estigma não é aparente (como a homossexualidade), o indivíduo poderá optar entre exibi-lo ou ocultá-lo. Mentir ou não mentir, para quem e em que situação.

O livro *Diferentes somos todos* (2005), de Alina Perlman, aborda duas questões importantes: a diferença de classe social e a Síndrome de *Down*. São dois estigmas diferentes: um aparente e o outro não. A maneira como Carminha, a personagem protagonista, lida com cada um deles é bem diferente. Ela é uma adolescente pobre, mas que estuda em escola de pessoas ricas, pois a patroa de sua mãe conseguiu uma bolsa de estudos, e tem um irmãozinho pequeno, chamado Diogo, com Síndrome de *Down*.

A menina, diante do estigma: “ser pobre”, decide mentir para os colegas da escola e finge ser filha de fazendeiros. Ela diz à mãe que prefere mudar de escola e argumenta:

- Não agüento mais dizer que moro numa fazenda no interior e vivo num flat em São Paulo. E que não posso receber visitas porque o pessoal do flat não permite. Não agüento mais economizar cada moeda



Desenho 1 – Ilustração feita por Cecília Esteves para o livro *Diferentes somos todos*.

(PERLMAN, 2005, p. 43).

que eu ganho no bairro ensinando a ler e escrever. Mesmo juntando todas as moedas, mal dá pra comprar um brinco ou um colar pra disfarçar as roupas velhas... (PERLMAN, 2005, p. 9).

Ela continua:

E com certeza não entenderiam nunca se eu contasse minha verdadeira história. Quer dizer... entender, eles entenderiam, porque não são trouxas, mas não ia sobrar ninguém para ser meu amigo! [...] Eu me dou mais ou menos com uns e outros meio desligados, mas a galera mais popular, e que é a maioria, não me aceita. Parece que pra eles eu nem existo. Agora imagine se eu contar quem sou... (PERLMAN, 2005, p. 11, 12).

Ela “incorpora” a culpa de ser pobre e acha que não merece a amizade dos outros, porque são ricos.

Geralmente esse tipo de estigmatizado procura não ter relações de amizade mais profundas para evitar que, num deslize, seu estigma passe a ser conhecido. O medo de ser desmascarado faz com que suas amizades sejam sempre superficiais, o que, digo por experiência própria, é muito frustrante.

As relações íntimas pressupõem a troca de segredos. Sendo assim, o estigmatizado será, de certa forma, obrigado a expor o seu estigma, caso contrário se sentirá culpado por não fazê-lo. “De modo semelhante, há muitos casos em que parece que o estigma de um indivíduo sempre será aparente mas em que isso não ocorre; se fizermos um exame, descobriremos que, ocasionalmente, ele terá que optar por ocultar informações cruciais sobre sua pessoa.” (GOFFMAN, 1975, p. 85).

Num domingo, Carminha vai ao parque levar o seu irmãozinho para passear. Ela tinha medo de encontrar algum conhecido da escola e ter o seu segredo (ser pobre) descoberto. No entanto, o mais interessante é que, se por um lado, ela, de certa forma, aceitava a necessidade de esconder a sua verdadeira condição social, por outro lado, em relação ao estigma do irmão, “ela não se conformava. As pessoas agiam como se nunca tivessem visto uma criança com Síndrome de *Down*. A maioria desviava o olhar rapidinho; alguns esboçavam um sorriso, outros pareciam incomodados. Era como se aquela visão atrapalhasse a diversão do domingo.” (PERLMAN, 2005, p. 21).

Carminha encontra Laura, uma colega rica, no parque com a irmãzinha, também com Síndrome de *Down*, da mesma idade de Diogo. Ela se assusta por ter encontrado a garota e, diante da indagação desta a respeito de tanto espanto, diz: “- É que eu... é que você... É, talvez seja uma coisa normal, sei lá.” (PERLMAN, 2005, p. 22).

Elas começam a conversar e Laura diz que a mãe e o pai tiveram dificuldade em aceitar a filha menor, por causa da Síndrome de *Down*.

Quando a outra se abre, contando um fato tão íntimo, Carminha sente-se mal por estar mentindo e se abre com Laura, contando a verdade sobre a sua vida, sua casa, sua classe social. A outra não dá a menor importância à “confissão” e muda de assunto, falando sobre Diogo, perguntando se ele freqüentava alguma escola.

Talvez por também conviver e amar uma estigmatizada, Laura tenha desenvolvido a capacidade de ser solidária, passando a compreender que todos são diferentes, portanto, uma “diferença” não pode ser considerada como um defeito, seja ela qual for.

A partir daí, as duas meninas começam a questionar o fato de os irmãos precisarem freqüentar escolas especiais por terem Síndrome de *Down*. Elas falam sobre a inclusão e fazem um trabalho na escola sobre essa questão. Ambas consideram que freqüentar escolas normais ajudará os seus irmãos na integração social. Para eles será mais natural e eles não se sentirão excluídos.

Em um certo momento, quando uma amiga de Laura questiona sua amizade com Carminha porque ela é “brega”, Laura responde com uma fala que mostra bem a questão das diferenças.

Todo mundo é diferente. Na cor dos olhos, no formato do rosto, no tamanho do corpo, no jeito de ser, na cor da pele, Uns gostam de estudar, outros não; uns são bons em esporte, outros gostam de ler. Uns mancam, outros gaguejam; uns são mais lentos, outros... (PERLMAN, 2005p. 38).

No entanto, infelizmente a maioria das pessoas ainda prefere ocultar os seus estigmas, por medo da discriminação. A Internet facilitou a ocultação de estigmas, mesmo os mais aparentes. Nas relações virtuais, mediadas por monitores, qualquer um pode ser quem quiser, como quiser. Uma menina que carregue consigo o estigma de ser gordinha, ou baixinha, em uma conversa pelo MSN pode ser uma “miss universo”.

Conforme crescem as exigências sociais de adequação a determinados modelos de normalidade, como de beleza, por exemplo, mais inseguros e desconfortáveis se tornam os indivíduos que não correspondem a esses modelos (quase toda a população).

No dia 7 de novembro de 2007, na Finlândia, um rapaz abriu fogo contra colegas de escola e matou sete deles. Depois disso, cometeu suicídio. No dia seguinte, um colega declarou que o atirador costumava ser perseguido pelos colegas. As mesmas histórias se repetem de maneira aterradora, cada vez com mais frequência, e a sociedade pergunta-se o que fazer.

O filme *Meninos não choram*, de Kimberly Peirce, lançado em 1999, “é baseado na história real de Teena Brandon, uma garota que deixa sua cidade natal para ir morar em Falls City, Nebraska, e assumir a identidade de Brandon Teena, transformando-se num rapaz.” (CANTON, [200-], p. 1). A atitude de Teena é o que Goffman (1975) chama de “desaparecimento”, ou “encobrimento completo”. É a tentativa extrema de encobrir o estigma. No caso da garota do filme, o de ser uma mulher que gostaria não apenas de se relacionar sexualmente com mulheres, mas gostaria de ser homem. Obviamente, esse tipo de comportamento costuma ser insatisfatório para quem o pratica. O indivíduo precisa estar constantemente mentindo e fica sempre preocupado em ser descoberto.

Diante de fatos como o ocorrido na Finlândia, dá para se ter uma idéia de como o estigma pode afetar a vida de uma pessoa. Sendo assim, não podemos estranhar o fato de existirem tantas pessoas que, sempre que possível, optam pela discrição e não revelam os seus estigmas.

No entanto, o próprio processo de discernir se o estigma é ou não perceptível é extremamente angustiante. O sujeito tem freqüentemente um “sentimento de culpa” que faz com que pense que todos perceberão o seu estigma, apenas com o olhar.

O relato de um rapaz, após a sua primeira experiência homossexual, exemplifica muito bem esse sentimento. Ele diz: “fiquei preocupado de alguém descobrir. Tinha medo de que minha mãe e meu pai pudessem dizê-lo só de me olhar. Mas eles agiram como de costume e comecei a me sentir confiante e seguro novamente.” (STEARN apud GOFFMAN, 1975, p. 92).

Eu poderia citar inúmeros casos de amigas que têm preocupações semelhantes quanto à descoberta de sua orientação homossexual. Uma delas, por exemplo, depois que começou a se relacionar sexualmente com mulheres, passou a evitar camisas de abotoar

(que habitualmente usava) para não ficar com “cara de sapatão”. Ela não projetou o seu estigma na maneira de se vestir, mas em uma peça de vestuário específica.

Quando o sujeito escolhe não revelar o seu estigma, ele pode procurar locais especiais onde a maioria dos freqüentadores será como ele, logo, poderá se expor sem medo de sofrer agressões abertamente, nem de ser “ignorado” em uma atitude complacente dos não-estigmatizados. Esses locais para homossexuais são conhecidos como guetos, ou locais GLS². Há um termo que foi criado, recentemente, para se referir a eles: “*gay friendly*”. Há hotéis, lojas, pousadas, clubes, agências de turismo, enfim, qualquer lugar onde se possa consumir. Nos locais que possuem a etiqueta “*gay friendly*”, o consumidor tem a garantia de que será bem atendido, sem se preocupar com eventuais risinhos de mofa ou olhares curiosos.

Embora algumas pessoas possam argumentar que estabelecimentos assim só surgiram por interesses comerciais (o que seria de se esperar, já que não são “ONGS sem fins lucrativos”) e servem apenas para reforçar uma separação entre homossexuais e heterossexuais, confesso que senti falta de uma joalheria “*gay friendly*” quando fui com minha companheira comprar alianças. Foi verdadeiramente desconfortável ficarmos sentadas experimentando as alianças com todos os vendedores da loja nos olhando.

Meu caso pessoal ilustra muito bem uma das inúmeras situações constrangedoras pelas quais passa o estigmatizado.

O indivíduo que se encobre tem necessidades não previstas que o obrigam a dar uma informação que o desacredita; é o que ocorre, por exemplo, quando a mulher de um doente mental tenta receber o seguro de desemprego de seu marido, ou quando um homossexual “casado” tentar fazer um seguro de sua casa e percebe que tem que explicar a escolha singular de seu beneficiário. (GOFFMAN, 1975, p. 95).

Aquele que encobre o seu estigma vive em um estado de tensão constante, pois teme ser “descoberto” a qualquer momento e, a partir do seu desmascaramento, sua vida “desabar”. Além disso, ele se sente covarde e desleal para com os seus iguais, pois para manter o seu disfarce não poderá reagir diante de comentários pejorativos que pessoas com as quais convive poderão fazer a respeito daqueles que possuem o seu estigma.

² Sigla que se refere a gays, lésbicas e simpatizantes, sendo este último termo usado para se referir a todos aqueles que, teoricamente, tratam gays, lésbicas e outras “categorias” como travestis e transgêneros como iguais.

Ao mesmo tempo, ele se sentirá deslocado no ambiente em que está, pois percebe que sua permanência ali, a sua aceitação se deve ao fato de ele mascarar seu estigma. Em outras palavras: fingir ser o que não é, ou fingir não ser o que é.

É muito comum *gays* e lésbicas “não assumidos” ouvirem piadinhas sobre homossexuais e não fazerem nenhum comentário a respeito e até forçarem o riso, quando na verdade sentem raiva dos comentários preconceituosos e pejorativos.

Ainda há outras situações às quais o sujeito que encobre seu estigma precisa se adaptar. Ele se obriga a “disfarçar” gestos, hábitos, omitir comentários, enfim, fica constantemente atuando, pois atos naturais para os não-estigmatizados representam um enorme esforço para ele.

Alguns indivíduos homossexuais chegam a se casar com pessoas do sexo oposto para que não pare sobre sua orientação sexual nenhuma sombra de dúvida. Essa situação gera, invariavelmente, sofrimento para todos os envolvidos no engodo. Outros, ainda, podem cometer atos de violência como o espancamento de homossexuais, também com o intuito de garantir que os outros os vejam como heterossexuais.

Como podemos perceber, a ocultação dificilmente deixa de ter conseqüências muito desagradáveis para o estigmatizado e para os que convivem com ele.

Eu compreendo a necessidade que algumas pessoas sentem em ocultar os seus estigmas, pois em determinadas situações sociais é muito penoso se revelar (Há sociedades em que a homossexualidade leva o sujeito à pena de morte). No entanto, na maioria dos casos, é verdadeiramente libertador mostrar o seu estigma.

Alguns escolhem um “meio-termo” e se mostram, mas não se “mostram muito”. Goffman diz:

Sabe-se que as pessoas que estão prontas a admitir que têm um estigma [...] podem, não obstante, fazer grandes esforços para que ele não apareça muito. O objetivo do indivíduo é reduzir a tensão, ou seja, tornar mais fácil para si mesmo e para os outros uma redução dissimulada ao estigma, e manter um envolvimento espontâneo no conteúdo público da informação. Entretanto os meios empregados para isso são muito semelhantes aos empregados no encobrimento – e, em alguns casos, idênticos, já que aquilo que esconde um estigma de pessoas desconhecidas também pode facilitar as coisas frente a quem o conhece. [...] Esse processo será chamado de acobertamento. Muitas pessoas que raramente tentam encobrir-se tentam, em geral, se acobertar. (1975, p. 113).

De qualquer modo, muitos estigmatizados condenam a si mesmos a não agir naturalmente, mas sim de maneira que não choque a sociedade. Esta, na verdade, sempre

tentará impor limites de aceitação aos quais o estigmatizado deverá se ajustar, caso deseje conviver em “harmonia”.

Esses limites são pré-existentes ao sujeito e continuarão a existir depois da sua morte. No entanto, eles vão se modificando lentamente, já que a humanidade (que é quem os cria, no final das contas) não pára de caminhar. É certo, porém, que, para que os limites se modifiquem, alargando as suas cadeias apertadas até que se rompam em algum dia num futuro talvez muito distante, se faz necessário que os próprios estigmatizados forcem essas cadeias. Caso permaneçam em uma posição “cômoda” (que de cômoda, como já vimos, não tem nada) de aceitação e enquadramento a esses limites, certamente ninguém fará nada para mudá-los.

Afinal de contas, é muito confortável para o não-estigmatizado não ser obrigado a enxergar o sofrimento do estigmatizado em seu esforço em se ajustar ao que a sociedade considera como tolerável. Mais cômodo, certamente, pensar que este está tendo a oportunidade de se revelar. Agradável sentir-se uma pessoa “boa e tolerante” por não discriminar. Será que o sujeito não-estigmatizado, tão satisfeito consigo mesmo, enxergaria com igual complacência uma menina que se vestisse e agisse como rapaz (o “bofinho”), ou o *gay* que flertasse com ele? Ou seria tolerante apenas com os homossexuais que agissem de acordo com regras de comportamento determinadas socialmente?

Já que uma linha de bom ajustamento é apresentada por aqueles que tomam a perspectiva da sociedade mais ampla, deve-se perguntar o que significa para os normais o fato de que o estigmatizado siga essa linha. Significa que a injustiça e a dor de ter que carregar um estigma nunca se apresentarão a eles; significa que os normais não terão de admitir para si mesmos quão limitadas são a sua discrição e a sua tolerância; e significa que os normais podem continuar relativamente não contaminados pelo contato íntimo com o estigmatizado, relativamente não ameaçados em suas crenças referentes à identidade. (GOFFMAN, 1975, p. 132).

Na verdade, tal ciclo de desvendamento funciona como um círculo vicioso. A aceitação dos limites impostos está diretamente relacionada à culpa que o sujeito estigmatizado assimila e mantém dentro de si. A certeza de que “está errado”, ou pior, de que “é anormal”, faz com que ele se conforme com a necessidade de se ajustar a todo custo. O esforço do sujeito estigmatizado para se adaptar reforça, para o não-

estigmatizado, a “certeza” de que o estigma faz do seu portador um indivíduo “inferior”. Daí, maior será o reforço da culpa para o estigmatizado e assim por diante, *ad aeternum*.

O ciclo precisa ser quebrado, tarefa que, como já disse antes, caberá ao estigmatizado.

O caminho provavelmente está na aceitação do seu estigma, partindo de uma revisão crítica do próprio conceito de normalidade e da classificação de maioria e minoria com sentido valorativo.

“Freqüentemente, as pessoas que têm um estigma particular patrocinam algum tipo de publicação que expressa sentimentos compartilhados, consolidando e estabilizando para o leitor a sensação da existência real de “seu” grupo e sua vinculação a ele.” (GOFFMAN, 1975, p. 34). Laura Bacellar fundou o selo GLS da editora Summus, com este objetivo: publicar livros que falem para os homossexuais, mostrando-lhes que existem muitos outros como eles. Textos nos quais eles possam se reconhecer.

Há vários filmes e seriados de TV sobre homossexuais e voltados para o público homossexual. É difícil, hoje em dia, uma novela das 8 na Rede Globo que não apresente pelo menos um casal homossexual.

O mesmo acontece com os negros, que até algum tempo só apareciam como empregados ou escravos em novelas de época. Hoje em dia, podemos ver personagens negros transitando pelas histórias da mesma maneira que os personagens brancos, embora ainda em menor quantidade, apesar de os brancos não serem mais considerados maioria, segundo a já citada “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” de 2005.

Podemos perceber o esforço para normalizar tais estigmas, o que incentiva o sujeito leitor/espectador a questionar determinados conceitos estabelecidos pela sociedade.

Ao perceber que esses conceitos não são verdades absolutas e imutáveis, o estigmatizado questionará sua classificação como “anormal”, baseada no estigma que possui. Logo, maior será a naturalidade e a espontaneidade com que ele o demonstrará. Assim, o seu grau de aceitação pelos não-estigmatizados aumentará. Mas essa tática só surtirá efeito positivo se a pessoa estiver segura de sua aceitação, se apaziguar os conflitos internos gerados por seu estigma.

O estigmatizado poderia começar a revisão crítica sugerida pela declaração de Goffman:

É provável que o mais afortunado dos normais tenha o seu defeito semi-escondido, e para cada pequeno defeito há sempre uma ocasião social em que ele aparecerá com toda a força [...] sendo a sua situação de vida passível de ser analisada dentro do mesmo quadro de referência. (Daí porque as pessoas que só têm uma pequena diferença acham que entendem a estrutura da situação em que se encontram os completamente estigmatizados. [...] As pessoas completa e visivelmente estigmatizadas, por sua vez, devem sofrer do insulto especial de saber que demonstraram abertamente a sua situação, que quase todo mundo pode ver o cerne de seus problemas.) Está, então, implícito, que não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum. [...] Pode-se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas. Quando uma regra é quebrada, surgem medidas restauradoras; o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, quer pelo próprio culpado. (1975, p. 138).

Os textos infanto-juvenis abordam as mais variadas questões de diferenças: cegueira, surdez, daltonismo, gordura, magreza, miopia e há um personagem do livro *Um palito diferente*, citado por Rosa Maria Hessel Silveira (2003), que é um palito discriminado porque, ao contrário de todos os outros palitos, tem expressões no seu “rosto”. Ou seja, aqui, até a demonstração dos sentimentos é encarada como um estigma, um “defeito”. Poderíamos relacionar esse estigma ao famoso e tolo mito de que “meninos não choram” presente no livro *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006), onde a mãe do Carlão, apesar de ser “mais mansinha” (DRUMMOND, 2006, p.3) que o pai, não admitia que o filho chorasse.

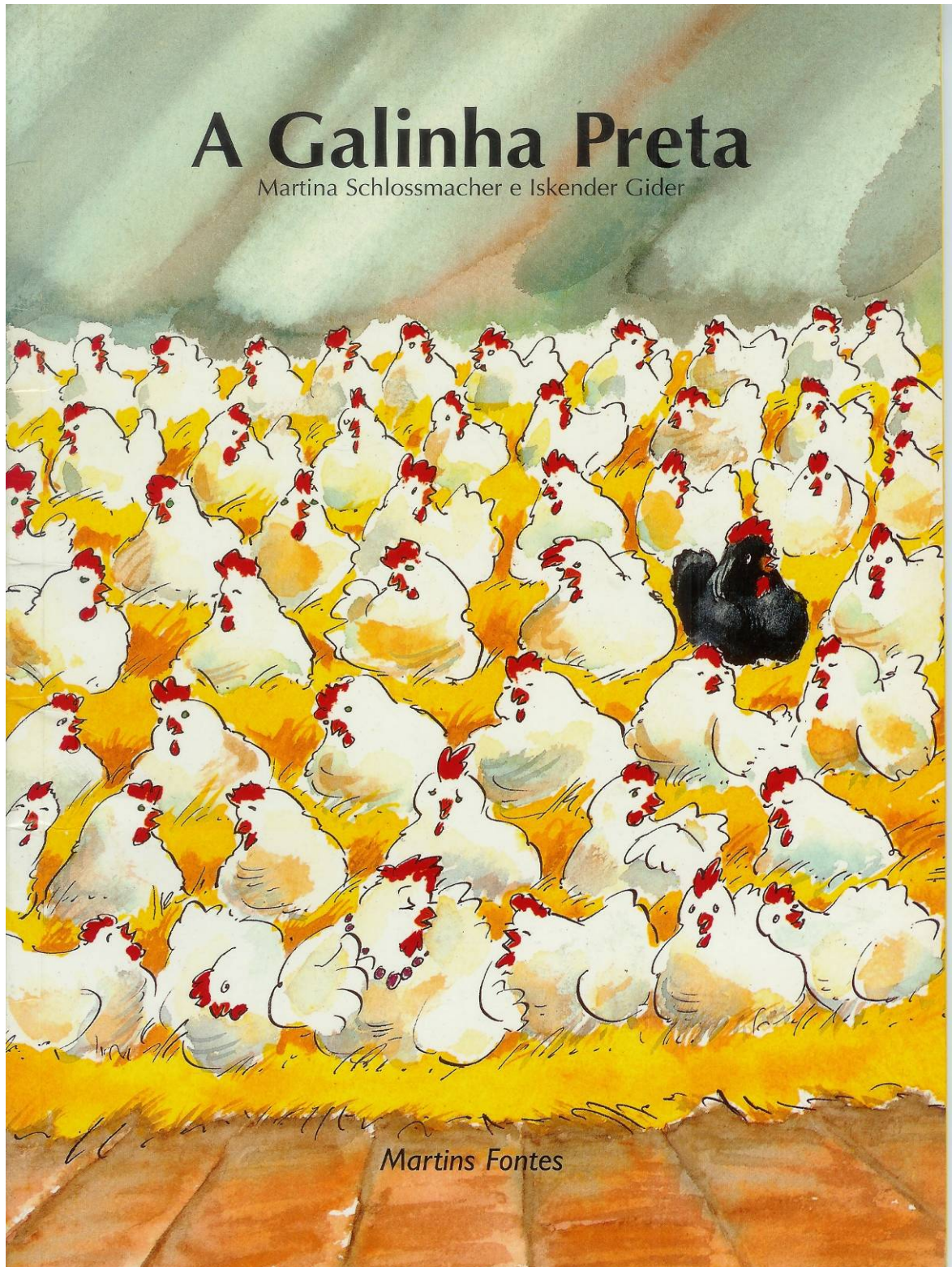
Há o livro chamado *A galinha preta* (SCHLOSSMACHER, GIDER, 2000), no qual a personagem principal é a única galinha preta do galinheiro, mas, ao contrário do que poderíamos pensar, ela não é discriminada por esse motivo, e sim porque botava ovos com formatos variados, muito bonitos, por sinal. Um dos aspectos mais interessantes da história é justamente o fato de que o leitor é induzido a pensar, num primeiro olhar, que a galinha era discriminada por um motivo visível à primeira vista: a sua cor. Essa idéia é reforçada já na capa do livro (em uma excelente integração, ou melhor dizendo, complementação da ilustração com o texto), onde aparece uma galinha preta com expressão tristonha no meio de várias galinhas brancas.

Contudo, o verdadeiro motivo da estigmatização só é percebido por aqueles que convivem com ela mais tempo: o formato de seus ovos. Indo mais fundo, poderíamos dizer que o estigma dela não está fora, na sua pele, ou melhor, penas, mas em algo dentro dela, que faz com que seus ovos sejam tão diferentes.

De qualquer maneira, o estigma da galinha não está previsto pelas regras sociais. É totalmente insólito, o que nos leva a crer que o único fato que a leva a ser estigmatizada se apóia na idéia da diferença dos modelos existentes.

Essa conclusão me levou a recordar uma conversa que tive com minha companheira. Nós falávamos sobre a preocupação de meu filho sofrer algum tipo de discriminação, futuramente, por ser filho de uma mulher homossexual. Ela sabiamente falou: se ele não for discriminado por esse motivo, provavelmente será por outro. Quase toda criança acaba passando por situações de discriminação pelos motivos mais variados: por ser gorda, por usar óculos, por ser negra, por ser menina, inteligente demais (“nerd” ou “cdf”), canhota, alta, magra, baixa, tímida, saidinha demais (“piranha”, se menina, “galinha”, se menino), por não gostar de esportes (é considerada lerda), por gostar demais de esportes (é considerada burra), por ter Síndrome de *Down*, por ser cega, surda etc.

Se falta aos não-estigmatizados solidariedade e capacidade de colocar-se no lugar dos outros, talvez a consciência de que os mesmos olhares que julgam os estigmatizados podem se voltar contra eles e julgá-los, baseando-se em novos estigmas incorporados aos vários já existentes, faça com que as posições de discriminação e preconceito comecem a ser verdadeiramente repensadas.



Desenho 2 - Capa desenhada por Iskender Gider para o livro *A galinha preta*.
(SCHOSSMACHER, 2000).

2 - A invisibilidade do homossexual

É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito.

Einstein

2.1 – História da homossexualidade

Do seu livro *História da sexualidade* (1993), Foucault traça um panorama histórico sobre a maneira pela qual a sociedade se apropriou da sexualidade, desenvolvendo um discurso sobre o assunto. O autor desvenda os objetivos contidos por trás desse fato e nos mostra como o controle sobre o sexo foi descoberto como a maneira mais eficaz de controle social.

Considero a pesquisa de Foucault extremamente importante para esta tese, pois verifico que a formação de uma sociedade preconceituosa em relação à homossexualidade é apenas um braço, bem elaborado, por sinal, do processo de dominação.

No início do século XVII, ainda não havia uma preocupação excessiva com conceitos como obscenidade e decência. Os comportamentos não eram tão vigiados e censurados. Os corpos se mostravam em uma naturalidade tolerada e as crianças se misturavam aos adultos, em momentos de descontração. Como disse Foucault: “os corpos ‘pavoneavam?’” (1993, p. 9).

Porém, esse período foi marcado pelo desenvolvimento da burguesia e o crescimento do capitalismo. O sexo passa a ser reprimido de maneira rigorosa por “ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se?” (FOUCAULT, 1993, p. 11).

A sexualidade é encarcerada em um único espaço onde pode realizar-se: o quarto dos pais. Ela passa a ser tolerada apenas para fins reprodutivos, já que reprodução significa mais mão-de-obra para ser incorporada à produção. Um véu de segredo e decoro desce sobre o sexo. Os corpos são cuidadosamente cobertos e as palavras consideradas indecentes são abolidas dos discursos.

A existência do sexo não procriativo deixa de ser reconhecida. Não se fala sobre ele, já que não se pode falar sobre o que não existe. As crianças não têm sexo, já que não se reproduzem. A repressão o condena a desaparecer. As sexualidades ilegítimas só serão toleradas em locais específicos onde poderão “ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica.” (FOUCAULT, 1993, p. 10).

Curiosamente, podemos verificar o surgimento de um paradoxo. Para que sejam criadas proibições em relação ao sexo, é necessário que se fale sobre ele. Regras policiam as palavras. Indica-se onde, quem e quando se pode falar sobre tal assunto. São estabelecidas regiões de silêncio, ou pelo menos de:

tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. [...] Em compensação, no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos [...] não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. (FOUCAULT, 1993, p. 22).

Os discursos que se multiplicam não são, como se poderia pensar, os “ilícitos”, indecorosos, mas os institucionalizados, que falam do sexo, cada vez mais, no intuito de regulamentá-lo. Procura-se constituir uma “ciência da sexualidade”.

Mesmo que o sexo não seja mencionado diretamente, devido à política de silenciamento que o encobre, ele é “açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego.” (FOUCAULT, 1993, p. 23, 24).

A proliferação de discursos sobre o sexo já existia antes do século XVII, na tradição monástica, mas a partir de então eles se disseminam por toda a sociedade. Esses discursos não visam apenas à confissão de desejos proibidos, mas a colocação do desejo em seus detalhes, para que possa ser esquadrihado, investigado. O homem ocidental se vê na obrigação de expor tudo sobre o seu sexo. Não há mais lugar para intimidade. A sociedade moderna não condena o sexo à obscuridade, pelo contrário, obriga a sociedade a “falar dele sempre, valorizando-o como o segredo.” (FOUCAULT, 1993, p. 36).

No século XVII:

nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo [...] sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou casuais. Levar “em conta” o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade, eis uma necessidade suficientemente nova para, no início, surpreender-se consigo mesma e procurar desculpar-se. (FOUCAULT, 1993, p. 26, 27).

Na mesma época, surge o conceito de população que passa a ser gerida pelo Estado para fins de produção. A organização familiar passa a ser objeto de seu interesse. De acordo com o momento político e econômico, o Estado incentivará uma taxa de natalidade reduzida ou aumentada. O controle do sexo dos pais é fundamental para que a adequação a essa taxa seja conseguida.

Um local particularmente adequado para que o discurso sobre o sexo seja desenvolvido é a escola. Nos colégios do século XVIII, ao invés de sexo ser um assunto evitado, fala-se sobre ele como nunca. Médicos, pedagogos, professores, diretores, todos aconselham, proíbem, alertam, dão recomendações aos estudantes. Uma vasta literatura sobre o sexo do adolescente começa a ser desenvolvida nessa época.

Da mesma maneira, a psiquiatria se empenha em investigar as “perversões sexuais” e desenvolve inúmeros discursos sobre elas. Todos os comportamentos sexuais possíveis (e impossíveis) são estudados e classificados. É definida uma norma de desenvolvimento sexual, da infância à velhice, a partir da qual os desvios podem ser identificados. Há perversões em vários graus e o judiciário se envolve na prática de controle, julgando e condenando os indivíduos por essa ou aquela perversão. Segundo Foucault, nessa época, nascem as “heterogeneidades sexuais.” (1993, p. 38).

Até o fim do século XVIII, o sexo matrimonial era o mais perscrutado. Os tipos restantes de relacionamento sexual se confundiam sob uma névoa de dúvidas quanto à sua classificação. As quebras de conduta eram niveladas e tanto desrespeitar as leis matrimoniais quanto procurar tipos estranhos de se obter prazer eram atos merecedores de punição. A homossexualidade e o adultério eram colocados “num mesmo saco”, juntamente com a bestialidade e o casamento escondido dos pais. Todos esses atos eram considerados ilícitos e seus praticantes poderiam ser condenados pelos tribunais.

Havia o sexo “contra-a-natureza”, que “era marcado por uma abominação particular. Mas era percebido apenas como uma forma extrema do ‘contra-a-lei’; também infringia decretos tão sagrados como os do casamento e estabelecidos para reger a ordem das coisas e dos seres.” (FOUCAULT, 1993, p. 39).

A partir do século XIX, o sexo monogâmico heterossexual se firma no campo das práticas e prazeres como a única forma lícita. É concedida a ele uma maior discricção. “O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa.” (FOUCAULT, 1993, p. 39).

Por outro lado, surge uma nova maneira de encarar as práticas consideradas “contra-natureza”. A atenção se dirige quase que exclusivamente ao sexo das crianças, dos loucos, dos criminosos, dos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo. Cada prática dessas começa a se destacar, em uma obsessiva investigação.

Nas palavras de Foucault (1993, p. 40), a investigação detalhada faz com que as formas condenadas ganhem uma autonomia em relação a outras como o rapto e o adultério. Não são mais consideradas como transgressões em um mesmo nível. Casar com um parente próximo ou cometer adultério tornam-se atos essencialmente diferentes de praticar sodomia ou violar cadáveres. Enquanto os primeiros são cada vez menos condenados, os últimos sofrem maiores perseguições e punições.

A investigação das sexualidades periféricas faz com que as perversões sejam incorporadas à individualidade do sujeito, constituindo-se como fonte de classificação do mesmo. Se antes o sodomita era considerado apenas como um sujeito jurídico reincidente, o século XIX inaugura uma nova espécie: o homossexual. Este:

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. [...]. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. (FOUCAULT, 1993, p. 43, 44).

Segundo Foucault (1993), médicos, psiquiatras, educadores e pais aparentemente buscam controlar as sexualidades improdutivas (como a homossexual), porém, na verdade, se constituem em mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer o poder de controle, vigilância e investigação. Prazer em tentar burlar esse poder, enganando-o. Poder que é invadido pelo prazer que vigia, poder que se afirma no prazer

de se mostrar e escandalizar. Captação e sedução regem as relações entre adultos e adolescentes, educador e estudantes, médico e paciente, durante todo o século XIX.

A sociedade “burguesa” do século XIX e sem dúvida a nossa, ainda, é uma sociedade de perversão explosiva e fragmentada [...] não de maneira hipócrita, pois nada foi mais manifesto e prolixo, nem mais abertamente assumido pelos discursos e instituições. [...] A sociedade moderna é perversa [...] real e diretamente. (FOUCAULT, 1993, p. 46, 47).

Em relação ao controle sobre o sexo das crianças e adolescentes, que são, afinal, o objetivo desta tese, ele começou a ser desenvolvido no início do século XVIII, quando a masturbação das crianças passou a receber atenção especial. Pais, educadores e médicos reuniam-se com o intuito de vigiar constantemente a nova sexualidade que surgia: a sexualidade das crianças. A vigilância constante permitiria um controle para melhor formar as crianças, já que elas eram vistas (como são até hoje) como semente das futuras populações.

Daí uma miséria sexual da infância e da adolescência de que nossas gerações ainda não se livraram; mas o objetivo procurado não era esta miséria, não era proibir. O fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância. (FOUCAULT, 2001, p. 232).

Na entrevista realizada por mim, perguntei: “Você vê mais dificuldade em trabalhar com a questão da orientação sexual com as crianças/adolescentes? Percebe ou já percebeu resistência dos pais/responsáveis, ou dos estudantes quando (se) ta questão foi levantada?” A professora que leciona em turma de pré-escola respondeu: “A escola onde trabalho não aborda questões ligadas a orientação sexual, porque nossa faixa é de 0 a 6. Os pais normalmente não se posicionam com relação a isso, pois ainda não é um assunto que chama a atenção das crianças.” E à questão seguinte: “Se você faz ou já fez esse tipo de trabalho específico com seus alunos, teve dificuldade de encontrar livros com essa temática?” ela respondeu: “Como descrito anteriormente, não abordei essa temática em sala pela pouca idade das crianças”.

Interessante notar que, quanto às outras questões, ela não pensa que as crianças são muito imaturas. Ora, da mesma maneira que elas se deparam diariamente com mendigos em situação de total miséria (alguns inclusive menores que eles), o que justificaria uma discussão sobre as diferenças sociais, elas também podem ver casais homossexuais nas ruas, nas novelas etc. Da mesma maneira, sendo que em muito maior

proporção, estão sujeitas a escutar xingamentos como “veado” ou ouvir “conversas de adultos” onde são contadas piadinhas sobre homossexuais. Nesses casos, a imagem do homossexual aparece para a criança de maneira distorcida e pejorativa.

Na sociedade ocidental, não é mais possível, por mais que alguns se esforcem, que as crianças pequenas ignorem a existência de relações homoafetivas. A resistência de se falar com elas sobre essa questão, de maneira positiva, não as “preserva” do saber, apenas faz com que ele seja apreendido pelo viés do preconceito e do tabu.

2.2 – controle do sexo

A sociedade ocidental levou-nos a buscar uma “verdade” sobre o nosso sexo e o de cada um, individualmente. O sexo, como já vimos, passou a ser o principal constituinte das personalidades dos sujeitos. O Ocidente não apenas conseguiu “anexar o sexo a um campo de racionalidade [...] mas sobretudo colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica de concupiscência e do desejo.” (FOUCAULT, 1993, p. 76). O sexo foi condenado a uma petição de saber e, diante disso, perguntamos: por que justamente o sexo foi colocado em um lugar tão secreto e a ele foi dada tanta importância?

Na sociedade ocidental, a sexualidade deixou de ser apenas um ato de reprodução que dá prazer. Ela foi colocada em um lugar privilegiado que permite a apreensão da verdade profunda de cada um. A partir do século XVIII, “o Ocidente não parou de dizer ‘Para saber quem és, conheças teu sexo’. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano.” (FOUCAULT, 2001, p. 229).

A repressão sexual silenciou o sexo e, ao fazê-lo, acabou por lançá-lo no centro dos discursos. A questão principal não seria a interdição, a regulamentação em si, mas sim uma espécie de justificativa para falar sobre sexo o tempo inteiro, de maneira “científica”, bem entendido. Seria algo mais ou menos como a beata que não se cansa de tagarelar sobre fulana ou beltrano que fizeram isso ou aquilo atrás do muro do cemitério. “Olha só que horror!” E, através de comentários e fuxicos, ela se sente livre para falar sobre o assunto proibido.

Marcuse (1972) comenta que o animal homem se converte em ser humano somente através da transformação de sua natureza, modificando os anseios e os valores instintivos. Segundo o autor:

Freud descreveu essa mudança como a transformação do *princípio de prazer* em *princípio de realidade*. [...] O princípio de prazer irrestrito entra em conflito com o meio natural e humano. O indivíduo chega à compreensão traumática de que uma plena e indolor gratificação de suas necessidades é impossível. E, após essa experiência de desapontamento, um novo princípio de funcionamento mental ganha ascendência. O princípio de realidade supera o princípio de prazer: o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo,

substituindo-o pelo prazer adiado, restringido mas “garantido”. Por causa desse ganho duradouro, através da renúncia e restrição, de acordo com Freud, o princípio de realidade “salvaguarda”, mais do que “destrona”, e “modifica”, mais do que nega, o princípio de prazer. (MARCUSE, 1972, p. 34, 35).

Somente através do estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano se converte em um ego organizado. Esse princípio desenvolve no homem a função da razão que norteia sua capacidade de distinguir entre o bem e o mal, o certo e o errado, o útil e o prejudicial.

Nesse processo, segundo Marcuse (1972), os desejos do homem deixarão de pertencer a ele e passarão a ser organizados pela sociedade. “E essa ‘organização’ reprime e transubstancia as suas necessidades instintivas originais. Se a ausência de repressão é o arquétipo de liberdade, então a civilização é a luta contra essa liberdade.” (MARCUSE, 1972, p. 36).

São os motivos econômicos que orientam toda essa transformação. Os indivíduos devem ter todas as suas energias convertidas em capacidade de trabalho. “Historicamente, a redução de Eros à sexualidade procriativa e monogâmica [...] só é consumada quando o indivíduo se converteu num sujeito-objeto de trabalho no mecanismo da sociedade...” (MARCUSE, 1972, p. 92).

O princípio de realidade penetra, cada vez mais, o princípio do prazer, subjugando-o. A liberdade sexual passa a ser considerada uma ameaça à sociedade, na medida em que representaria “a total negação do princípio que governa a realidade repressiva.” (MARCUSE, 1972, p. 95).

Nesse sentido, podemos ver na representação literária a celebração do “amor infeliz”, como em *Tristão e Isolda*. Eros libertado é sempre relacionado à punição, o que convém ao sistema de controle social, já que o seu objetivo é, ainda e sempre, a repressão do sexo para controle do homem.

Segundo Foucault, “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.” (FOUCAULT, 1993, p. 98).

Por mais que se tenha tentado reduzir o sexo a uma única forma, que seria a reprodutiva, continuaram existindo as suas outras formas, que exigiram as mais variadas

estratégias de controle. Cada uma, adequada a um determinado objetivo, a um determinado sujeito social.

No livro *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida* (1984), Marilena Chauí afirma que:

Em muitas sociedades, e particularmente na nossa, o corpo é uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação. A divisão social do trabalho e do processo de trabalho, as pedagogias (nas escolas, nas prisões, nos hospitais), o direito penal, a medicina, o consumo ou a filosofia evidenciam a presença de idéias e práticas que procuram confinar o corpo à região das *coisas* observáveis, manipuláveis e controláveis. (p. 167).

Como vimos antes, o controle sexual permite uma socialização prematura do ego e a criança se depara com os padrões de comportamento sexual desde novinha. A mídia e a convivência social se encarregam disso. E as famílias podem tanto punir como ser punidas, ao ser constatado em suas crianças qualquer desvio desses padrões.

Volto mais uma vez àquela professora de pré-escola que se esforça inutilmente para manter seus pequenos estudantes alheios à questão da sexualidade.

Apesar das estratégias de controle, a sexualidade considerada transgressora continua se realizando. Portanto, “é através de códigos morais comuns que as comunidades imaginárias emergem, denominando como ‘mal’ tudo aquilo que o sistema não tolera, ou controla.” (SANTOS, 2003, p. 111).

Sempre que grupos resistentes à tradição ameaçam rompê-la, o poder demoniza as suas práticas, considerando-as como o “mal” que pretende destruir o “bem”, representado pela estrutura social considerada como adequada.

As religiões mais conservadoras têm um importante papel nesse processo. Ainda hoje, em pleno século XXI, vemos discursos papais proibindo o uso da camisinha, os anticoncepcionais, a homossexualidade. Vemos pastores prevendo, em suas pregações, as chamas eternas para todos aqueles que contrariarem as normas de comportamento sexual descritas no Livro de Levíticos (passagem bíblica que constitui o código de preceitos judeus, ou a Lei Mosaica), que condena atos como:

- comer carne de porco (Levítico 11:07);
- comer fruta de um árvore com menos de 05 anos (Levítico 19:23);
- cultivar duas plantas diferentes num mesmo jardim (Levítico 19:19);
- usar uma vestimenta tecida com fios diferentes (Levítico 19:19);
- cortar o cabelo (Levítico 19:27);

- raspar a barba (Levítico 19:27);
- semear a terra mais do que sete anos (Levítico 25:04).

Por várias dessas recomendações serem absurdas para o homem contemporâneo, nem todas são enfatizadas, apenas algumas, como as que condenam o adultério ou a homossexualidade. Os pastores atribuem muitos males ao desejo pelo prazer carnal.

Da mesma maneira que os religiosos, os discursos médicos vêm buscando indicar “a forma ‘correta’ de tocar, penetrar e sentir prazer a partir de uma dinâmica que privilegia a linearidade sexo-gênero-desejo. Uma sistemática que evidencia a importância do corpo como um local em que significados são criados, cristalizados e revertidos.” (BEZERRA, 2001, p. 57).

Todos aqueles que tentam se opor às práticas consideradas “verdadeiras” são vistos por esses discursos como seres doentes que devem ser evitados, para que não “contaminem” os indivíduos sadios.

Segundo Marilena Chauí, a repressão sexual pode tomar várias direções:

do ponto de vista moral: será pedagogia (para corrigir hábitos e criar ao hábitos sexuais virtuosos ou morais), será punição (para fazer o desvio deliberado regressar aos trilhos), será vigilância (para captar os momentos de risco de desvio e depravação) e sobretudo será *estigmatização* (o vício “por natureza” e a corrupção-depravação sedimentada ou irreversível, devem ser apontados, condenados publicamente e sinalizados, isto é, marcados para que os demais membros da sociedade possam dispor de instrumentos para identificar os viciosos “naturais”, corruptos e depravados). [...] A racionalização fundamental será oferecida pela idéia de proteção: proteger os indivíduos contra o vício e proteger as instituições sociais contra os viciosos. (CHAUÍ, 1984, p. 119).

Contudo, o verdadeiro objetivo de manter tais indivíduos isolados não passa do medo de que revelem à sociedade a existência das mais diversas possibilidades de se sentir prazer através do sexo.

As estratégias das quais a sociedade lança mão para atingir esse objetivo são, na maioria das vezes, cruéis, como pudemos constatar na época do surgimento da AIDS. Esta foi inserida no conjunto de uma série de doenças que, ao longo da história, ganharam o significado de castigo e punição. A sua associação à metáfora da peste não foi acidental. Pelo contrário, se constituiu em “um tipo particular de operação ideológica.” (BESSA, 1997, p. 20).

Susan Sontag esclarece que normalmente as epidemias é que são consideradas pestes. [...] Ver as doenças como castigo é uma das mais antigas explicações para as suas causas. A doença coletiva, assim, quando adquiria esse significado,

era tida como uma calamidade do grupo, um castigo imposto a toda uma comunidade. [...] Segundo a autora, somente através da sífilis, no final do século XV, é que a metáfora da peste se transforma. [...] Essa mudança é crucial, pois a peste torna-se doença do *outro* – que fez por merecê-la -, mas que compromete sua comunidade. (BESSA, 1997, p. 20, 21).

A AIDS surgiu em um momento histórico em que a homossexualidade vinha ganhando terreno e visibilidade social devido ao crescimento do Movimento Homossexual em toda a sociedade ocidental.

Segundo Marcelo Secron Bessa, o mais importante não é investigar de onde a AIDS surgiu, e sim o fato de que “a epidemia surge em um momento histórico particular onde forças neoconservadoras tentam se aproveitar da doença, ressuscitando a metáfora da peste – entre outras – para manobras ideológicas.” (BESSA, 1997, p. 22).

Assim, muitas vezes podemos notar que uma suposta verdade sobre a AIDS se fundamenta em dados nada científicos, mas baseados em conceitos socioculturais de “certo” e “errado”.

Em 1981, surgem os primeiros casos de uma estranha infecção relacionada a uma falha do sistema imunológico. Essa doença assustadora e mortal, desde o seu aparecimento, foi “marcada por várias questões: o racismo, por exemplo”. (SOUZA, 1987, p. 2). Inicialmente, o “culpado” era o negro africano, que teria se contaminado através de relações sexuais (transgressoras) com macacos e teria espalhado esse horror para o resto da raça humana. Essa tentativa explica-se pelo fato de ser bem mais palatável encarar o vírus HIV como algo pertencente a uma minoria, ao “outro”. Mas todas as teorias a esse respeito fracassaram.

Em princípio, a AIDS não era provocada por um agente específico, mas sim por vários fatores que se combinavam e enfraqueciam o sistema imunológico. Contudo, os médicos notaram que havia um traço em comum entre os seus pacientes: todos eram homens que se relacionavam sexualmente com homens. Pelo bem da ciência, torna-se necessário conhecer a fundo esse sujeito, investigar o seu estilo de vida, o seu comportamento sexual. “Descobre-se que essa personagem – o homossexual -, entre outras coisas, foge da monogamia familiar; é um tipo ‘promíscuo’. E é a promiscuidade que fecha um aparentemente simples silogismo: se homossexualidade = promiscuidade, e promiscuidade = AIDS, então homossexualidade = AIDS.” (BESSA, 1997, p. 52, 53).

Essa descoberta marca, definitivamente, a nova doença como a “Síndrome do Preconceito”, como a chamava Herbert Daniel. A mídia veiculou largamente essa notícia, por seu caráter sensacionalista, e a AIDS passou a ser conhecida como o “câncer *gay*”. A atitude da imprensa que contribuiu diretamente para fixar essa idéia no imaginário social foi responsável por um equívoco que só serviu para “desinformar todos e adoecer muitos.” (MÍCCOLIS, DANIEL, 1983, p. 122). Os heterossexuais sentiam-se a salvo da contaminação.

Em uma entrevista concedida pelo diretor da Cacex, na década de 1980, o jornalista perguntou se seria feita a importação do AZT (na época, o melhor medicamento disponível) e ele se saiu “com esta jóia: ‘AZT é coisa de bicha rica.’” (SOUZA, 1987, p. 4).

Mesmo depois de já ter sido comprovado pelos discursos médicos que a AIDS não escolhe orientação sexual, nem sexo biológico, até hoje ainda perdura, em muitas cabeças, a associação homossexualidade = AIDS.

Há cerca de seis anos, um conhecido meu, *gay*, de 36 anos, morreu devido a uma forte reação alérgica a determinado anti-inflamatório. Ao contar esse fato a uma conhecida, ela comentou: “Puxa vida! Que azar, né? Além de ter AIDS morreu assim.” Foi um comentário tão *non sense*, que na hora não respondi nada. Fiquei impressionada com a associação de idéias que muitos fazem entre *gay* – morte – AIDS.

Para muitos, no entanto, a idéia de “grupos de risco” foi substituída pela de “comportamento de risco”. A doença continuou sendo vinculada à idéia de castigo divino, apesar de o foco ter se desviado (aparentemente) do homossexual.

De qualquer maneira, há o pensamento do prazer punido com a morte, o amor, estreitamente ligado à doença. Essa relação, muitas vezes utilizada pela Literatura, é reinventada. “‘Morrer’, ‘ter relações sexuais’ – este par sempre foi um jogo de palavras figurado, metafórico, sofisticado, uma licença literária. [...] O par não é mais figurativo. É literal.” (EDELMAN apud BESSA, 1997, p. 27).

Acontece que, no imaginário social, o homossexual pensa em sexo e/ou faz sexo vinte e quatro horas por dia. E aí temos um novo esquema “onde se lê: homossexualidade = promiscuidade e ‘vida libertina’ = uniformização de um grupo socialmente homogêneo = doença.” (MÍCCOLIS, DANIEL, 1983, p. 129). Moral da história: a velha associação entre AIDS e homossexualidade se instaura novamente.

A AIDS provocou um reforço de preconceitos e atitudes de discriminação social já, e há muito tempo, tão enraizadas em nossa sociedade. Betinho, incansável defensor da dignidade humana, disse, em uma de suas palestras:

Eu queria ainda fazer referência a algo que a AIDS desvelou no mundo contemporâneo: a questão dos preconceitos que essa sociedade guarda em relação às pessoas. Eu, quando decidi falar aberta e publicamente que estava contaminado pelo vírus da AIDS, sabia que podia dizer isso como hemofílico, que fui contaminado através de transfusões de sangue, mas eu já havia presenciado a morte e a tragédia de várias outras pessoas, que morreram de AIDS, que tiveram que morrer clandestinamente porque eram homossexuais ou drogados. E esses homossexuais e drogados haviam incorporado a culpabilidade, a discriminação da sociedade em relação a eles, e assumido isso de tal maneira, que preferiam a morte anônima a lutar pelos seus direitos. (SOUZA, [s. d.], p. 2).

Além de reforçar a associação entre homossexualidade e doença, os discursos sobre a AIDS “tendem a *ratificar* a existência de um tipo, uma identidade monolítica, que tais práticas parecem sugerir.” (BESSA, 1997, p. 55). Baseada nesses discursos, a sociedade conclui, sem sombra de dúvida, que todos os homossexuais são promíscuos.

É interessante observarmos que, da mesma maneira que a proliferação discursiva sobre sexo, no intuito de regulamentá-lo, acaba por trazê-lo para um lugar de destaque na sociedade, todos esses discursos a respeito da AIDS contribuíram para a visibilidade do indivíduo homossexual.

A AIDS também trouxe uma novidade, segundo Marcelo Secron Bessa (1997, p. 69), “‘aparentemente’ estranha”: a desvinculação da mulher como vetor da doença. Historicamente, a mulher sempre foi relacionada às doenças venéreas e a sexualidade feminina sempre foi vista como doente. No século XIX, por exemplo:

a esposa que sentisse desejo sexual e fosse muito erótica, não poderia jamais demonstrá-lo, pois provocaria uma desordem familiar [...] e o lugar da puta é no bordel, o da esposa perturbadora é o manicômio ou o hospital psiquiátrico, para onde é levada na qualidade de “ninfomaniaca” ou de portadora de uma moléstia conhecida como “furor uterino”, que só pelo nome, parece ser mesmo terrível. (CHAUÍ, 1984, p. 27).

No caso da AIDS, a mulher cede o seu papel de transmissora em potencial para os homossexuais. Bessa explica o porquê de essa novidade não ser realmente estranha: “não há uma verdadeira desvinculação entre mulheres e homossexuais num discurso homofóbico e misógino.” (1997, p. 69). Ambos representam o lado “passivo” da relação

sexual. Cabe ao homem “comer”, penetrar, e à mulher e ao “veado”, ser comido”, ser penetrado.

Essa ordem é tão inflexível e tradicional que, mesmo nas sociedades grega e romana, o sexo anal passivo era um tabu reservado aos homens hierarquicamente inferiores. Bessa resume: “penetrar é reafirmar a autoridade, ser penetrado é ser submisso a essa autoridade.” (1997, p. 71).

Os discursos sobre a AIDS reafirmam essa hierarquia, já que a “passividade sexual” masculina não apenas abdica do poder, mas da vida. Contudo, o que está por trás desse reforço negativo é algo muito mais profundo. A ordem falocrática deixa implícito que, ao optar pela “posição passiva”, o sujeito estará colocando em risco não apenas a si mesmo, mas a toda a sociedade, pois, ao assumir essa posição, estará desafiando a ordem do falo, comprovando a existência de outras possibilidades na escolha de uma identidade sexual. Ele estará denunciando que agir de acordo com as normas sociais não é algo compulsório e intrínseco à natureza de cada um.

Essa questão está profundamente ligada à construção de gênero, já que há uma série de comportamentos que definem a dicotomia delimitadora dos papéis sociais de homens e mulheres. Os primeiros deverão desempenhar o papel ativo na relação sexual. Às mulheres cabe o papel passivo. “Trata-se, na verdade, de uma dinâmica que procura regular a forma como os indivíduos devem perceber a si próprios, aos seus desejos e à sua forma como inserção na sociedade.” (BEZERRA, 2001, p. 59).

Segundo Expedito-Silva e Vale:

O ser humano é lançado em um dado grupo social de maneira extremamente inacabada, se comparado às outras espécies. Poderíamos dizer que sai de um útero biológico para um útero social, onde vai constituir-se como sujeito, com uma percepção de si e do mundo. A maneira como um organismo biológico se constitui em uma pessoa humana ainda continua sendo um problema para a Psicologia, e deveria ser o seu objeto de estudo por excelência. Cabe à Psicologia dar conta da maneira como o organismo individual, objeto da biologia, se torna sujeito, por ação da mente social, objetivada no mundo. (2002, p. 229).

Há uma crença na relação intrínseca e invariável entre gênero e sexo biológico que precisa ser questionada. O primeiro é o conjunto de comportamentos considerados como masculinos ou femininos, de acordo com cada sociedade. A variação em função do contexto cultural já demonstra, em si, sua artificialidade. Já o sexo biológico é o conjunto

de características biológicas que distinguem machos de fêmeas. A identidade sexual será a apreensão que o indivíduo tem de si, como pertencendo a um ou outro sexo biológico. Por outro lado, a representação que cada indivíduo tem de si, “em relação à sua sexualidade, é uma construção, abarcando tanto aspectos femininos quanto masculinos em um mesmo indivíduo.” (EXPEDITO-SILVA, VALE, 2002, p. 230).

O livro *Menino brinca com menina?*, de Regina Drummond (2006), subverte os estereótipos dos comportamentos considerados femininos e masculinos pelo senso comum. Quando Carlão recusa o convite de Marcela, a vizinha, para brincar de bonecas, alegando que vai virar maricas, ela responde: “- Você é bobo mesmo! Meu irmão vive brincando com a gente e tem até namorada!” (DRUMMOND, 2006, p. 6). Com essa fala, Marcela deixa claro que não há “perigo” em Carlão brincar com bonecas, porque não virará maricas, continuará sendo homem.

Esta história é excelente para questionar os comportamentos de gênero, mas, por outro lado, assim como no filme *Billy Elliot*, no qual o menino consegue permissão do pai para dançar balé, após deixar claro que isso não ameaça a sua virilidade, o problema da orientação sexual continua sendo tabu. Nas brincadeiras, Carlão exerce profissões consideradas masculinas: motorista, médico, dentista, professor de caratê etc.

Quando ele conta aos pais sobre a brincadeira com as meninas, a mãe deixa até cair um prato e o pai grita com ele. Contudo, ele explica aos pais os seus “papéis” na brincadeira, além de contar que depois eles brincaram de outras coisas, como pique, esconde-esconde. Quando percebem que a masculinidade de Carlão não está em risco, eles se tranquilizam.

Mas o que faz com que os pais aceitem as novas companheiras de brincadeiras do filho é o fato de que ele resolve enfrentá-los: “De repente, Carlão se decidiu! Engrossando a voz, declarou: - Sabe, pai, sabe, mãe, achei brincar com elas muito legal!” (DRUMMOND, 2006, p. 10).

No começo, os pais ainda ficaram aflitos com a nova situação, mas, ao observarem todas as crianças brincando juntas, eles conversaram com os outros pais e compreenderam que “tinham uma preocupação boba, que o melhor era

Carlão estacou:

- Claro que sim! Alguma coisa errada?
- Você está brincando de casinha?! – debochou o outro.
- E daí?
- Quer virar maricas?
- Só se seu pai for! – respondeu Carlão, dando muita risada.

Os amigos e as amigas pararam de brincar para ouvir a conversa.

– As bonecas aqui, meu caro, têm pai: **eu** sou o pai delas! – completou ele.

– Ei! Você não é o único homem aqui, não! Eu também sou pai das bonecas! – disse outro menino.

– Eu também! – gritavam e riam todos os meninos.

E, como se fosse ensaiado, a Marcela ilustrou o que eles disseram: de salto alto, batom e pasta executiva na mão, ela saiu do banheiro, distraída, e pediu:

– Meu bem, você poderia levar o nenê à creche, hoje? Estou atrasada para uma reunião importante no escritório.

Carlão tirou a boneca do berço, dizendo carinhosamente:

– Venha, fofinha, venha com o papai...

O menino desmaiou.



Desenho 3 – Ilustração feita por Zed para o livro *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006, p. 16).

deixar o filho brincar com quem quisesse, do que tivesse vontade. E nem ligaram mais...” (DRUMMOND, 2006, p. 13).

Será que a reação teria sido tão tranqüila se Carlão não tivesse atitudes como as dos outros meninos? E se ele quisesse representar o papel de mãe das bonecas?

Algumas coisas mudaram para Carlão depois disso. Ele passou a chorar, por exemplo, pois “estava certo de que não deixara de ser menino coisa nenhuma.” (DRUMMOND, 2006, p. 14). No final, em uma das brincadeiras de casinha com Marcela, ela tem uma reunião no escritório e ele leva a filha à creche. Contudo, ela tem que pedir: “- Meu bem, você poderia levar a nenê à creche, hoje?” (DRUMMOND, 2006, p. 16). Há uma subversão dos papéis familiares do homem e da mulher, mas esse questionamento ainda está muito aquém do ideal. Algumas estruturas são reproduzidas, como o fato de ficar subentendido que normalmente a função de levar a filha à creche é da mãe.

Para começar está bom, levando-se em consideração que muitas mulheres que se dizem independentes e modernas (conheço várias) ainda são as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos, mesmo trabalhando fora de casa.

Já em *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins (2000), o tratamento da questão do gênero se aprofunda bem mais pela questão da homossexualidade do que em *Menino brinca com menina?* (Drummond, 2006). Se neste fica claro que Carlão não “virou”, nem “vai virar mariquinhas”, em *O menino que brincava de ser* (Martins, 2000), se a possibilidade de Dudu ter uma orientação homossexual não é confirmada, tampouco é completamente descartada.

Certo dia, os avós paternos de Dudu foram visitar a família e a avó, preocupada com o fato de o neto gostar de se vestir como mulher, contou que o pai de Dudu também gostava de se vestir assim, mas ela e o marido o haviam “corrigido” com uma bela surra. Dudu ficou muito espantado ouvindo tal história e resolveu aparecer na sala de vestido. Todos brigaram com ele, mas a avó materna chegou e disse que ele estava muito bonito. Ela, então, o chamou para conversar. Ele explicou a avó que queria ser menina para se enfeitar mais, usar batom, essas coisas. A avó comentou: “Antigamente, homem não usava brincos;

hoje em dia, já usa. Quem sabe, um dia, também não vai usar batom?” (MARTINS, 2000, p. 46).

As duas histórias questionam os comportamentos de gênero, abrindo caminho para a discussão sobre a associação inequívoca entre comportamento e sexo biológico.

Portanto, esse questionamento, falando ou não diretamente da homossexualidade, é considerado perigoso, já que demanda uma revisão de estruturas firmemente estabelecidas como a família hetero-patriarcal. Há uma crença de que essa família é “eterna, natural, universal e necessária” (CHAUI, 1984, p. 127) e qualquer ato sexual que contrarie sua estrutura será considerado como um vício, já que corrompe e perverte essa instituição tão importante.

Essa revisão poderia revelar, entre outras coisas, que a família não é natural, já que na Natureza existe uma das práticas que representam um de seus principais vetos: o incesto; e não é universal, pois sua estrutura depende do contexto social no qual se inscreve.

Gostaria de citar dois exemplos muito interessantes a esse respeito:

Em primeiro lugar, o do grupo de famílias alternativas, do qual a minha faz parte, formado por famílias que possuem um modelo totalmente diferente do considerado legítimo pela sociedade. São famílias constituídas por duas mães ou dois pais e um (ou mais) filho (ou filha) biológico, ou adotivo, de um deles. Esse grupo surgiu da necessidade que algumas pessoas encontraram de se identificar e proporcionar aos filhos a convivência com outras famílias “diferentes” como as suas. Digo por experiência própria que é muito importante poder mostrar para a criança que ela não é um “ET”, diferente de todas as pessoas do mundo, por ter duas mães.

O outro exemplo é o da comunidade chinesa dos Mosos (LOPEZ, 2007), que possui cerca de 30 mil habitantes e se localiza em uma região isolada, de difícil acesso, à beira do lago Lugu, no sudeste do país. Trata-se de uma sociedade matriarcal, onde a sexualidade é encorajada desde cedo e não há a figura do pai. As mulheres sustentam as famílias e fazem o trabalho pesado, ficando o serviço de casa a cargo dos homens. Estes são os irmãos das donas das casas e tomam conta dos sobrinhos enquanto as irmãs estão fora, pois os parceiros sexuais apenas visitam as mulheres durante a noite, devendo sair antes do amanhecer, sob risco de virarem motivo de chacota na cidade. Não há

casamento, as mulheres podem ter vários parceiros sexuais e os filhos pertencerão somente à família da mãe.

As mulheres da comunidade dos Mosos são mais extrovertidas que a maioria das chinesas e os homens têm um perfil tímido. Segundo declararam em entrevistas, é uma comunidade onde todos são muito felizes. Contudo, os belgas Thomas Lavachery e Eric Blavier, que passaram uma temporada no lago Lugu e escreveram o livro *A World Without a Father Nor Husband*, publicado em 2000, afirmaram que os homens pareceram ressentidos. “Eles não são tão felizes quanto as mulheres, alegres e comunicativas”. (LOPEZ, 2007, p.2).

A antropóloga Josildeth Gomes Consorte, afirma que, apesar da ameaça de desaparecimento dessa tradição, devido à abertura da China ao turismo, nada deve mudar. Segundo Consorte, além da identidade étnica dos Mosos ser muito forte e existir há mais de mil anos, eles são muito felizes e resistirão a qualquer tipo de investida nesse sentido.

Porém, certamente meus dois exemplos seriam citados pelos representantes da sociedade conservadora como organizações sociais que vivem em desacordo com as noções básicas de moralidade, já que iriam de encontro à desejada conversão do sexo em um meio (o ato em si) para atingir determinado fim (a procriação).

O Movimento Feminista teve importância fundamental para a revisão e mudanças dos papéis sociais da mulher e, conseqüentemente, do homem “e das interações políticas que estas mudanças [...] acarretariam para o destino da família patriarcal construída através dos séculos, levaram à revisão de uma sorte de conceitos que desembocaria no que hoje se denomina Estudos *Gays* e *Lésbicos*.” (INÁCIO, 2002, p. 60).

Contudo, bem antes disso, Freud e seus discípulos começam a desconstruir certos conceitos segundo os quais o homossexual não era um homem inteiro. Ser homossexual era uma conseqüência do fato de não ser homem ou que o homossexual constituía um terceiro sexo. Freud mostra, com suas teorias, “que a heterossexualidade é tão ou mais problemática que aquela orientação sexual, procurando fundar suas assertivas numa possível bissexualidade latente em todos os indivíduos.” (INÁCIO, 2002, p. 62).

Os estudos *Gays* e *Lésbicos* não apenas trouxeram a discussão sobre a homossexualidade para o espaço acadêmico, como lhe deram uma força política muito grande. Ela se movimentou do espaço privado para o público e não cabe mais dizer: o que faço entre as quatro paredes não interessa a ninguém. Certamente as práticas sexuais

como o sado-masiquismo e a preferência por determinados “brinquedos sexuais” não interessam a ninguém. No entanto, a redução das relações homossexuais ao sexo em si seria bastante simplória. Há muito mais questões envolvidas na homoafetividade. Há os direitos civis e o respeito que todos deveriam exigir.

Tenho muitas amigas engajadas na militância homossexual. Eu escolhi outro caminho. Não costumo participar de passeatas, mas não omito a minha homossexualidade e sempre que tenho oportunidade, tento mostrar, aos que convivem comigo, uma “naturalidade” que adquiri a duras penas, enfrentando conceitos adquiridos durante a minha formação em uma sociedade homofóbica.

Assinei com minha companheira um contrato de união estável e já fui incluída como sua dependente no plano de saúde. Escrevi minha dissertação sobre o assunto e estou fazendo o mesmo com esta tese. Enfim, penso que se eu confinasse a minha homossexualidade ao quarto, estaria aceitando o enquadramento naquele estereótipo do homossexual voraz que pensa, se alimenta e respira sexo. É preciso mudar essa imagem para toda a sociedade, incluindo o próprio homossexual.

O Movimento Homossexual desvinculou a culpa das relações sexuais, mostrando que não é ilícito termos prazer sexual sem fins reprodutivos. Contudo, nos guetos, onde muitos homossexuais ainda preferem se manter, ainda há uma espécie de negação do vocabulário amoroso e “negar a palavra nega também, de certa forma, o afeto, o amor, tudo que há além das relações físicas. Estas, assim, apontam a existência de um vício, algo que se limita ao corpo, inviabilizando o ‘verdadeiro encontro amoroso.’” (BESSA, 1997, p. 65).

Muitos homossexuais que se restringem a esses lugares “se convencem” de que são promíscuos, mantendo-se alheios a relações amorosas duradouras. Se for uma opção individual, não vejo nada de errado. O problema existe quando o homossexual aceita tal estilo de vida como se fosse seu fado, uma espécie de maldição que o faz infeliz.

Penso que, como não me canso de repetir, somente um indivíduo com capacidade crítica poderá discernir a pertinência de certas “leis” sociais e acatá-las ou lutar contra elas, recusando-se a incorporá-las à sua vida.

2.3 – Homofobia

Não me sinto inclinada a levantar este assunto por uma espécie de sensacionalismo, mas para contrabalançar observações de muitas pessoas que insistem em minimizar a importância da homofobia em nossa sociedade. Não chegam a negar, é certo, mas perguntam-se o porquê da insistência do movimento homossexual em pedir uma lei de criminalização da homofobia. Muitos se posicionam contra essa lei, alegando que ela impingiria a homossexualidade à sociedade.

Devo dizer que, ao ler alguns textos do Luiz Mott e do Rick Santos sobre o assunto, cheguei a me sentir profundamente angustiada e triste. Da mesma maneira que me sinto quando vejo em comentários de leitores de *O Globo Online* ou em páginas do Orkut³, declarações incitando a violência contra os homossexuais.

Infelizmente, “a violência contra gays e lésbicas é muito alta no Brasil. É interessante traçar um paralelo entre racismo e homofobia para perceber como a última é disseminada em nosso país.” (MILSKOLCI, 2005, p. 20). A maioria dos brasileiros se declara não-racista e, embora as estatísticas mostrem a desigualdade racial em nosso país, há um consenso social de que não é “politicamente correto” discriminar uma pessoa por ser negra.

Juridicamente o racismo é condenado, sendo considerado crime inafiançável. No entanto, a discriminação de *gays* e lésbicas ainda é aceita socialmente, o que é comprovado pelos comentários ou até atos homofóbicos comumente presenciados. Apesar de alguns municípios brasileiros já contarem com leis que garantem aos homossexuais o direito permanecerem em locais públicos, não é raro vermos na imprensa casos de casais homossexuais que foram expulsos de restaurantes, bares e shoppings.

Atualmente, o Projeto de Lei da Câmara 122/2006 está tramitando no Senado Federal. Tal projeto torna crime a discriminação de pessoas por sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Apesar das inúmeras campanhas realizadas pela ABGLT (Associação Brasileira de *Gays*, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais), ainda há muita resistência contra a votação do mesmo.

³ Sítio de relacionamentos na Internet.

Se não conseguimos sequer cogitar em presenciar uma pessoa sendo convidada a se retirar de um local como os citados por ser negra, cega, ou anã, o mesmo não se dá em relação aos homossexuais.

A violência simbólica contra *gays* e lésbicas costuma até ser incentivada em contextos machistas, pois infelizmente a masculinidade em nossa sociedade se constrói em oposição ao medo da homossexualidade e de sua suposta relação com o feminino. Rapazes são ensinados a ser homens, leia-se homens heterossexuais, odiando *gays* e rejeitando em si próprios o interesse por outros rapazes, pois temem que isso os ameace com uma espécie de efeminação. (MILSKOLCI, 2005, p. 20).

Luiz Mott afirma que, quando o assunto é discriminação, “cada minoria procura puxar o quanto pode a brasa para mais perto de sua sardinha” (2003, p. 19). Contudo, ele afirma que os *gays*, lésbicas, travestis e transexuais são as maiores vítimas do preconceito, sendo os mais odiados dentre os grupos minoritários.

A homossexualidade foi, na época da Inquisição, considerada como crime hediondo, pecado abominável e esse estigma acabou sendo internalizado pela sociedade, resultando na aversão a homossexuais. Mott (2003) denuncia que a homofobia ocorre dentro da família, nas igrejas etc e dentro das próprias entidades voltadas para a defesa dos direitos humanos. Ele cita várias personalidades que sempre defenderam os direitos humanos, e que, por muitas vezes, deram declarações discriminatórias contra os homossexuais, dentre elas, a oposição ao reconhecimento legal da união civil entre homossexuais. Ainda segundo Mott, “não raramente, chegam alguns a argumentar que não existe paralelo nem equiparação entre a discriminação por raça ou gênero, e a discriminação baseada na orientação sexual.” (MOTT, 2003, p. 28, 29).

Durante muito tempo, grupos de esquerda relegaram a luta pelos direitos humanos e dos homossexuais a um status de luta menor. Eles alegavam que a luta mais importante e mais urgente era a que garantiria a derrubada do capitalismo e pão para as classes subalternas.

A duras penas os partidos de esquerda aceitaram conviver com militantes homossexuais assumidos e incluir em seus estatutos e agenda política, a defesa da cidadania plena dos gays, lésbicas e transgêneros, do mesmo modo com costumam defender os direitos humanos dos negros, índios e demais minorias sociais. (MOTT, 2003, p. 25).

Acontece que os direitos humanos não podem se limitar a determinadas categorias, em detrimento de outras. As lutas pela igualdade de gênero, de orientação sexual e racial deveriam ser tão consideradas quanto a luta da classe proletária. No entanto, ao contrário do que se poderia pensar, ser preconceituoso não é “privilegio” dos reacionários membros de direita.

O mais grave, porém, é que a homofobia é, muitas vezes, internalizada pelos próprios homossexuais, que acabam vivendo “numa espécie de vácuo identitário e sob o efeito perverso da alienação, com baixa auto-estima, e incapazes de ações afirmativas em defesa da própria homossexualidade.” (MOTT, 2003, p.19).

Na tradição ocidental, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo já foram tratadas como crime muito grave, “equiparado ao regicídio e à traição nacional.” (DYNES apud MOTT, 2003, p. 20). Os homossexuais foram “decapitados, no tempo dos primeiros imperadores cristãos; enforcados ou afogados na Idade Média; queimados pela Santa Inquisição; condenados à prisão com trabalhos forçados no tempo de Oscar Wilde e na Alemanha nazista.” (DYNES apud MOTT, 2003, p. 20). Como podemos perceber, a homofobia vem sendo reforçada pela nossa tradição cultural, o que torna muito difícil e lenta a sua desconstrução.

Por outro lado, o fato de ser negro, índio, judeu ou mulher nunca foi considerado crime. No Brasil colonial, os “negros e índios eram pagãos que deviam ser convertidos à ‘verdadeira’ fé, mas não havia pena de morte *ipso facto* contra os pagãos, nem mesmo contra os judeus e protestantes nascidos nestas religiões.” (MOTT, 2003, p. 21). Já em relação à sodomia, a Igreja sempre foi, e ainda é, totalmente intolerante.

Segundo Luiz Mott (2003), para a teologia moral cristã, esse pecado era mais grave do que o matricídio e a pedofilia. E era considerado tão abominável que não deveria sequer ser pronunciado. Daí a classificação como pecado “nefando”, ou seja, impronunciável.

O posicionamento de diversas religiões em relação à homossexualidade ainda é extremamente conservador e preconceituoso. A Igreja católica pediu desculpas às vítimas de perseguições religiosas do passado, como os judeus, negros, índios, protestantes etc. Porém, tanto essa igreja quanto os protestantes fundamentalistas vêm, curiosamente, radicalizando “seus discursos e ações contra os direitos humanos e dignidade das minorias sexuais.” (MOTT, 2003, p. 22).

Mott chama atenção para o fato de que nem as religiões afro-brasileiras, que possuem várias divindades transexuais e cujos muitos pais e mães de santo praticam o homoerotismo, já desenvolveram um discurso político que defenda as minorias sexuais.

Luiz Mott, logo no início do livro que tem o sugestivo título *Matei porque odeio gay* (2003), faz a compilação de uma série de declarações homofóbicas, emitidas por diversos “tipos” de sujeitos sociais. Ele explica que realizou essa compilação para “ambientar o leitor mais cético quanto à gravidade da homofobia em nosso país, comprovando a dramática e cruelíssima discriminação de que são vítimas os homossexuais.” (MOTT, 2003, p.11). Como a minha intenção é a mesma, como expliquei anteriormente, transcrevo abaixo as declarações que mais me impressionaram, sugerindo, assim como fez Mott, que o leitor substitua “homossexual” por “negro”, “mulher”, ou “judeu”. Verificará, então, que nesses casos, os autores das declarações sofreriam algum tipo de punição, ou, pelo menos, seriam duramente criticados:

- “O casamento *gay* demonstra a decadência moral que vai minando todos os valores de nossa sociedade.” (Deputado Severino Cavalcanti, PFL/PE);
- “O homossexualismo é uma forma de violência à natureza humana.” (José Alencar, Vice-Presidente da República);
- “Ser homossexual é não ser digno.” (Vereador Jonas Pedó, PDT, Caxias do Sul, RS);
- “Esse negócio de casar gente do mesmo sexo é utopia. Melhor dizendo, é viadice, sapatãozice, lesbinice, ou o que quiserem chamar. É coisa de besta a enézima potência. Eu sou vacinado anti-bichas, ati-sapatões, anti-dengue, AIDS e o que quiserem mais!” (José Henrique Teixeira, Jornalista, Jaú, SP);
- “Quem em sua família desejaria ter um homossexual? Tenho certeza que ninguém... Tenho certeza que essa infeliz prática deveria ser combatida e não defendida.” (Jornal A Gazeta, Irará, Ba);
- “Aqui na nossa pousada dois homens não ficam no mesmo quarto de modo algum!” (Gerente da Pousada Ste Gallen, do Secretário de Turismo de Campos do Jordão);
- “Em nosso seminário, pessoas desse tipo (homossexuais) não entram.” (Padre Jorge Cunial, CS, Pároco do Alto Ipiranga, SP).” (MOTT, 2003, p. 11, 12, 13).

As declarações abaixo partiram de declarantes protegidos pelo anonimato, em uma lista de discussão no portal Terra Lycos (Fórum sobre União entre gays, [20/02/2002] (CMI Brasil, 2002, p. 1):

- “Ajude a humanidade, mate um viado!” Salvador;
- “Bichinha agora quer casar? Sai fora putada de merda! Vira Homem primeiro e depois arruma uma gata, é o único caminho. Satã te espera no inferno! Esqueci que viado é ateu e não acredita em Deus, nem no céu e no inferno, senão não estariam dando o rabinho por aí. Temos que fazer o que os pais destas merdas não fizeram, descer o sarrafo e ensinar a virar gente novamente e caso não adiantar, chumbo neles!” Anônimo;
- “Só matando! Bicha não presta para nada! Devemos eliminá-los da face da terra o mais rápido possível, ou ganharão mais espaço a cada dia e nossos filhos e netos pagarão caro. Chumbo nestas merdas!” Anti-Viado.” (MOTT, 2003, p. 14).

Pretendo, ao transcrever tais declarações, atingir um determinado objetivo. Não desejo absolutamente que esta tese seja um trabalho acadêmico “asséptico” e que as discussões aqui levantadas fiquem circunscritas a uma fria e distante teoria. Ao contrário, quero que estas páginas, aparentemente leves, coloridas por ilustrações de livros infantis, e que toda esta teoria sejam impregnadas por uma realidade desconfortável, à qual muitos teimam em fechar os olhos.

Todas essas discussões têm uma contrapartida real, viva. Homossexuais assassinados e jovens que sofrem discriminação são pessoas, têm nomes. É preciso compreender que:

Opressão é uma coisa real, e não uma palavra ou idéia abstrata que pode ser usada/manipulada para significar qualquer coisa. Opressão são pessoas que, ao ocuparem posições de poder institucionalizado, utilizam-se da polícia, das escrituras sagradas e do poder judicial do Estado para regular o comportamento social e punir aquelas que questionam a norma. Apesar de uma infinita multiplicidade de formas, o corpo *queer* não é uma abstração ideológica (ou zoológica) que pode ser estudada, classificada e objetificada por uma elite intelectual. Ao contrário de pesquisadores pós-modernos que “esbarram” com a transgressão sexual em plenárias, conferências e outros espaços abstratos e seguros, a maioria dos sujeitos *queers* (viados, sapatões, bichas loucas, travestis, transexuais e outros ditos anormais) vivem na pele a “trAns-GRESSÃO” pela coragem de ser e viVER diferente. Não somente os nossos sonhos e ideais, mas

também os nossos corpos são moldados, maltratados, gozados, mutilados e exilados por recusarem-se a refletir a norma e a reproduzir o padrão da ideologia vigente. (SANTOS, 2001, p. 106, 107).

Por mais que a sociedade se recuse a ver o problema, várias pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de obter dados sobre a discriminação.

Na pesquisa realizada por três organizações latino-americanas, já citada no capítulo I desta tese, os dois grupos apontados como vítimas de discriminação pelos estudantes entrevistados foram o dos negros e dos homossexuais. (SOMOS..., 2003).

Curiosamente, em um grupo de dezesseis professores de ensino fundamental e Ensino Médio, “Apenas uma pessoa referiu-se à discriminação contra homossexuais.” (SOMOS..., 2003, p. 55).

Em relação à questão “Quais os tipos mais freqüentes de discriminação no Brasil?”, foi possível estabelecer nove categorias: Racial, Classe social, Religiosa, Gênero, Deficiente físico, Cultural, Regional, Política e Outros.

As formas mais freqüentes de discriminação apontadas pelos professores foram a de etnia e de classe social, “cada uma delas com 92% das indicações, o que evidencia a importância que se lhes atribui entre os/as professores/as entrevistados/as, assim como a provável articulação que é feita entre esses dois tipos de discriminação.” (SOMOS..., 2003, p. 56).

Como já vimos, o preconceito contra homossexuais é muito grande, portanto, considero muito significativo o fato de não surgir uma categoria específica para orientação sexual, que acabou ficando diluída em um escorregadio “outros”, que engloba emprego, idoso, aidético etc.

Essa negação mostra como o sujeito homossexual ainda é condenado à invisibilidade, inclusive discursiva.

Segundo Luiz Mott (2003), os *gays*, lésbicas e transgêneros representam cerca de 10% da população brasileira e estão presentes em todas as outras minorias sociais. Contudo, apesar dessa onipresença, a maioria dos homossexuais ainda prefere permanecer “no armário”⁴, devido ao medo e/ou vergonha, pois “introjetaram a homofobia dominante em nossa ideologia heterossexista, tornando-se homossexuais egodistônicos, não assumidos” (MOTT, 2003, p. 30), o que faz com que os resultados

⁴ A expressão “permanecer no armário” significa não assumir a homossexualidade publicamente.

dessa pesquisa e de outras mais não representem a realidade. Além disso, a invisibilidade deixa de fornecer modelos de identificação positivos para os jovens homossexuais.

No ano de 2004, o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual, o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM) realizaram uma pesquisa na 9ª. Parada do Orgulho GLBT do Rio de Janeiro. Ao contrário da pesquisa citada anteriormente, esta recolheu dados específicos sobre os homossexuais. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que os entrevistados são pessoas que têm, ao menos, coragem de comparecer à Parada, ao contrário de muitos que preferem não fazê-lo, por medo da exposição.

Em relação à mesma pesquisa realizada no ano de 2003, foi reforçada a complexidade de revelar a orientação sexual minoritária. “Os círculos de visibilidade continuam [...] hierarquizando-se do mesmo modo: para amigos (89.9%); para familiares (78%); para colegas de trabalho (62.5%); para colegas de escola (60%) e para profissionais de saúde (59.9%).” (CARRARA, 2005, p. 43). Baseados nas respostas, podemos perceber que a escola ainda é um dos locais onde é mais difícil revelar uma orientação sexual vista como “desviante”.

O grupo de pesquisa formulou sete situações de discriminação, buscando compreender as dinâmicas e incidências em ambientes distintos de sociabilidade.

A maior ocorrência desse tipo de situação foi o círculo de amigos e vizinhos (33.5%), em seguida o ambiente familiar (27%) e a discriminação nas escolas e universidades por parte de professores e colegas com uma incidência de 26.8%. “Os ambientes religiosos (20.6%) e de lazer (18%) vêm num segundo bloco, seguidos, finalmente, pelas discriminações no ambiente de trabalho e emprego (11.7%) e no atendimento na área de saúde (11.1%).” (CARRARA, 2005, p. 76).

Podemos observar que os espaços em que a homossexualidade é mais discriminada são justamente os mesmos onde ela é mais comumente assumida. A conclusão a que podemos chegar é a de que nas situações de maior intimidade os comportamentos (mesmo os mais sutis) de discriminação são mais percebidos. Logo, a incidência de discriminação nos círculos mais distantes (emprego, lazer, saúde) não seria necessariamente menor, apenas mais difícil de ser percebida.” (CARRARA, 2005, p. 76).

Não posso deixar de citar os dados impressionantes recolhidos por uma terceira pesquisa realizada pela UNESCO Brasil. Trata-se de uma investigação sobre juventudes e

sexualidade onde centenas de pais, professores e alunos foram ouvidos em quatorze capitais brasileiras: “Em relação à afirmação: *o homossexualismo é uma doença*, entre 18% (Goiânia) e 11,9% (Porto Alegre) concordam. Este percentual corresponde, em números absolutos, a 35.153 (Goiânia) e 19.162 (Porto Alegre)” (ABRAMOVAY, 2004, p. 293), o que é incrível, se levarmos em consideração o fato de que, desde 1973, “a homossexualidade deixou de ser classificada como doença pela Associação Americana de Psiquiatria.” (FRY, MACRAE, 1983, p. 76).

Novamente percebemos que muitas pessoas formam opiniões sobre a homossexualidade, baseadas em preconceitos, desconsiderando, inclusive, evidências científicas.

Dois meses após a agressão sofrida pela empregada doméstica Sirley, por rapazes de classe média da Barra da Tijuca, dois rapazes *gays* cariocas foram espancados em Niterói, quando se dirigiam para a Parada do Orgulho GLBT realizada no dia 26 de agosto de 2007. Um deles teve a perna engessada, o nariz machucado e ficou por um tempo respirando com dificuldade. O outro teve os dentes quebrados e sofreu deslocamento da mandíbula. Além disso, ficou com hematomas nos olhos e teve que colocar pinos em um dos braços. (THAMSTEN, 2007).

Podemos verificar diferenças significativas entre a repercussão deste caso e o de Sirley. Esta é mulher, pobre, empregada doméstica. Todos se indignaram quando um dos agressores tentou justificar o espancamento dizendo que eles pensaram que Sirley era uma prostituta.

Contudo, apesar de algumas pessoas considerarem tal justificativa válida (começando pelo próprio agressor, já que lançou mão dela), a sociedade, de maneira geral, indignou-se e o caso foi muito divulgado pela imprensa e teve grande repercussão na Internet (foram criadas várias comunidades de apoio à moça no Orkut). Em *O Globo Online*, vários leitores revoltados com a covardia enviaram milhares de comentários.

Quanto ao caso dos *gays*, fiz, como experiência, comentários com vários conhecidos. Ninguém havia ouvido falar do assunto. O posicionamento da imprensa foi praticamente nulo. Foi publicada apenas uma notinha nos jornais e o caso morreu. Mas o que mais me chocou foram os comentários desses mesmos leitores de *O Globo Online*, que haviam se chocado tanto com o caso de Sirley.

Escolhi alguns deles para exemplificar:

➤ FranciscoXavier da Costa Filho - 28/08/2007 - 10h 04m

Você dizer que não gosta de "gay" é discriminação [sic]? Eu não gosto da cor [sic] lilás [sic], do roxo e outras cores. Não gosto de preto safado, branco ladrão, índio [sic] que desmata a amazônia [sic], estrangeiros que fazem do Brasil seu Porto Seguro para traficar. Tenho o direito de gostar ou não do que eu quero, não sou obrigado a estar em bar (publico [sic]), com esposa e filhas e ficar sendo alvo de "gay" mandando beijinhos, com total falta de respeito. Não querem ser discriminados [sic]? Respeitem os outros primeiro.

➤ Marcilio Marquies - 28/08/2007 - 10h 04m

Naty_RJ, concordo com você que todos os casos que você apresentou são doenças sim, e te apoio [sic] nesse sentido, mas a meu ver, uma pessoa que para sentir prazer tem que sentir algo sendo introduzido pelo anus [sic] (para mim o anus [sic] só serve para defecar), com certeza tem algum problema, de ordem psicológica ou física, não sei. Isso para mim se chama doença, e que deve ser tratada, imagina se só existissem gays no mundo? estaríamos fadados a extinção [sic]. pensem bem nisso, é minha opinião.

➤ Buddy Xisto - 29/08/2007 - 13h 10m

Tem toda razão, não existe casal gay. Casal é homem e mulher. O que existe é COMPANHEIRISMO. E muita mídia e \$\$\$, que é o que fez a sociedade aceitar esse tipo de comportamento.

➤ Vitor-Ninja - 29/08/2007 - 13h 27m

Concordo com a Ellen Duarte, gay = fora da normalidade, logo anormal, anormal deve ser excluído da sociedade tradicional e dos bons costumes, mas sou contra agressão física [sic] sem justa causa.

➤ Ellen Duarte - 29/08/2007 - 14h 20m

REFORÇANDO: Não sou preconceituosa, só não apóio o homossexualismo. Nem td mundo que não apóia o homossexualismo é preconceituoso, entendam de uma vez!

Jamais faria alguma maldade com qquer ser humano. Convenhamos tb que grande parte do preconceito vem dos próprios homossexuais, q, ou escondem de todos a sua situação ou exageram ao quererem se afirmar e acabam chocando a todos!

Pensando no objeto de interesse desta tese, diante de tantos discursos impregnados de ignorância, só me ocorre uma pergunta: como os jovens homossexuais sentem a discriminação?

A pesquisa sobre sexualidades e juventude (ABRAMOVAY, 2004) constatou que, na escola, a discriminação contra homossexuais é abertamente assumida e até valorizada, já que confere aos que discriminam a certeza da masculinidade.

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual. [...] São mais altas que no caso de alunos, as proporções de pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. [...] Já comparativamente a alunos e pais, são mais baixas as proporções de membros do corpo técnico-pedagógico que selecionam a opção que indica que não gostariam de ter homossexuais como seus alunos: 5,9% no Distrito Federal a 1,9% em Porto Alegre. (ABRAMOVAY, 2004, p. 280).

É muito comum ouvir as pessoas dizerem que não têm preconceito, contanto que o homossexual não chegue perto. Há, entre os jovens, o medo de ser “confundido” com um homossexual, por se relacionar com eles. Muitas vezes também ao ser “cantado” por um homossexual, um rapaz pode reagir com violência, para deixar claro para todos que não “topa essa”.

Os jovens ainda estão em formação e a grande maioria não conta com um número, nem uma diversidade suficiente de experiências que os tenha preparado para enfrentar tais dificuldades. Como a sociedade se posiciona a respeito dessa questão? O que está fazendo (se é que está fazendo algo) para ajudá-los a lidar com tanto ódio e preconceito?

2.4 – *Jobens homossexuais*



Para os indivíduos pertencentes aos grupos minoritários, a família se constitui no principal grupo de apoio e enfrentamento da discriminação social. É o grupo que lhes oferece relativa proteção e segurança.

A mãe negra, o pai judeu, a família indígena reforçam a auto-estima étnica ou racial de seus filhos, estimulando a afirmação dos traços culturais diacríticos que auxiliarão vitalmente a estas crianças e adolescentes a desenvolverem sua auto-estima, identidade, orgulho e afirmação enquanto grupo étnico, racial ou religioso diferenciado. (MOTT, 2003, p. 24).

No livro *Minha família é colorida*, de Georgina Martins (2005), Ângelo, um menino que está intrigado por que o seu cabelo não “vua” e o de seu irmão “vua”, resolve saber mais sobre as diferenças físicas entre as pessoas de sua família. Ao perguntar à mãe se ele é negro, está procurando estabelecer uma identidade para si. A mãe, então, percebe que melhor do que dizer: “É negro” ou “Não é negro!”, é contar toda a história da família, desde que a bisavó negra e o bisavô branco de olhos azuis se casaram.

As referências são sempre muito positivas:

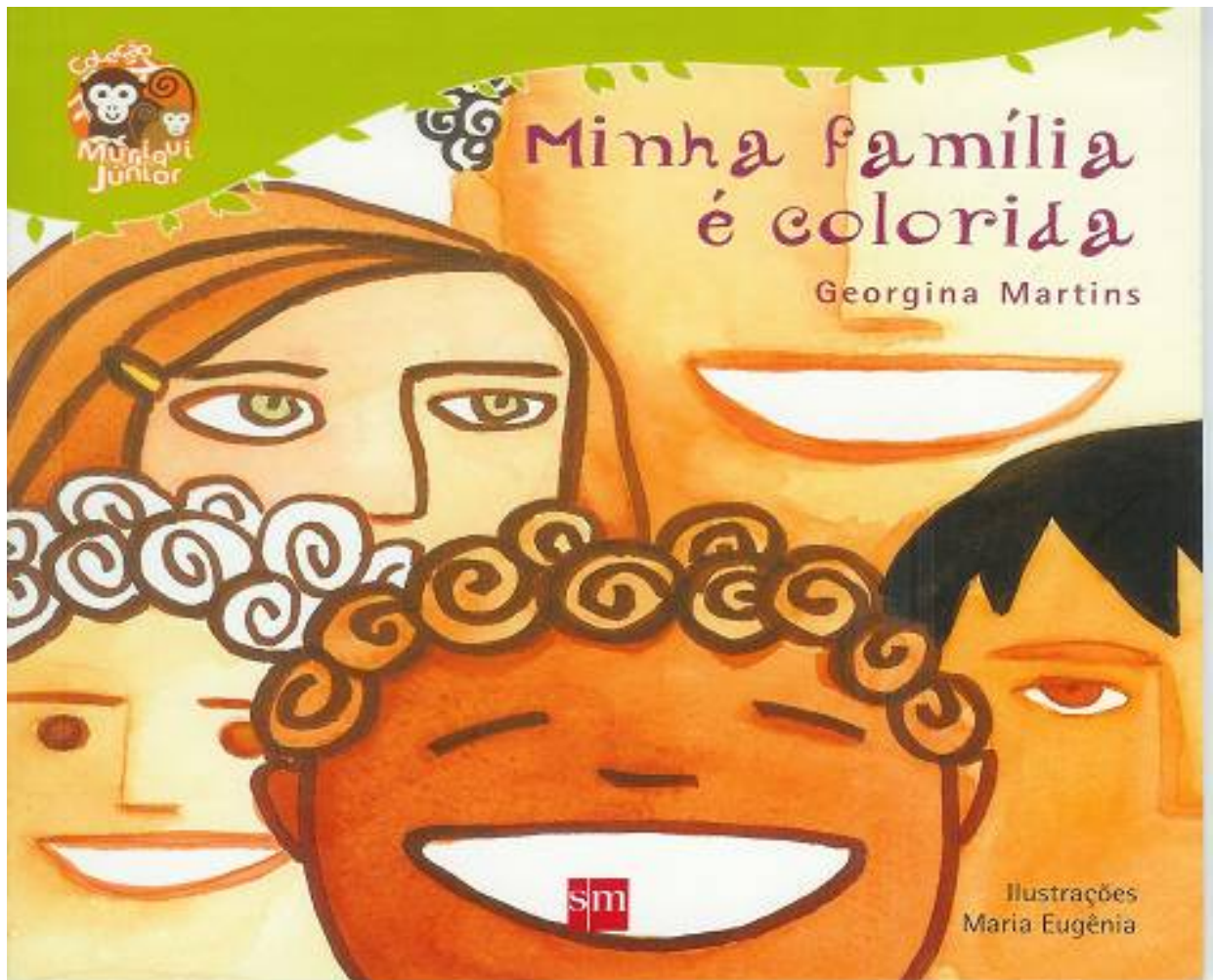
Dizem que o pai do pai do pai do Ângelo se apaixonou pela cor da pele da mãe do pai do pai do Ângelo, que era negra como a noite. Dizem ainda, que ele também se apaixonou pelos olhos dela, que eram pretinhos como duas jabuticabas maduras. [...] E a avó Marli conta que se apaixonou pelos cabelos do avô Agostinho, que eram, como os seus, todos enroladinhos. Pareciam os pêlos dos carneirinhos que havia na fazenda do avô dela. (MARTINS, 2005, p. 23).

Ao final da história, o menino conclui que seu cabelo não “vua” e sua pele é escura, porque a família é toda colorida. Ele diz: “-E eu acho que ela é muito bonita, igualzinha à minha caixa de lápis de cor!” (MARTINS, 2005, p. 38).

Neste livro, há uma abordagem bem positiva da mistura racial.

No livro *O menino marrom*, de Ziraldo (2005), do qual falarei mais adiante, não aparece, em nenhum momento, por parte da família, problemas em relação à cor do menino.

Contudo, algumas famílias reforçam a inferiorização nos filhos, estimulando-os a se adequarem aos padrões dominantes. No livro *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005) a questão dos padrões de beleza é muito bem colocada. Sergiana, a protagonista, é uma menina de cerca de 12 anos, que mora na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, e é criada



Desenho 4 – Capa desenhada por Maria Eugênia para o livro *Minha família é colorida*.
(MARTINS, 2005).

pela tia desde que a mãe a abandonou. A tia, sempre que penteia Sergiana, diz que os seus cabelos são “ruins”:

- E eu, que não tive menina, agora tenho que pentear esse seu cabelo duro. Fica quieta, não chora que é pior. Se eu tivesse dinheiro sobrando pagava a Diana pra fazer chapinha em você. Acho que vou mandar cortar feito menino homem, assim não dá trabalho!

Nessas horas Sergiana ficava triste, não queria cortar curtinho, e chapinha queimava a cabeça. Um dia ela fez. Foi a mãe quem pagou. [...] Ela não achava que seus cabelos fossem ruins, às vezes até que gostava deles, mas só às vezes, porque a tia não deixava que ela gostasse deles. (MARTINS, 2005, p. 8).

O livro denuncia o ranço cultural preconceituoso que faz com que a mãe e a tia tentem convencer Sergiana de que seus cabelos são “ruins” e que, portanto, ela deve fazer sacrifícios para alisá-los e fazê-los parecidos com os cabelos das brancas. Podemos observar como é comum tanto os negros quanto os brancos de cabelos cacheados recorrerem a técnicas até perigosas (como a tal escova progressiva que é feita com formol) para deixá-los bem lisos, como o modelo europeu.

No entanto, por mais prejudicial que tais atitudes possam ser, para os jovens homossexuais a realidade costuma ser bem pior. A própria família é a primeira a discriminá-los e repudiá-los. Não são raros pais e mães que “repetem o refrão popular – ‘prefiro um filho morto do que viado!’, ou ‘antes uma filha puta do que sapatão!’.” (MOTT, 2003, p. 24). Muitos jovens sofrem, dentro de suas casas, as mais diversas formas de violência física e/ou psicológica. É comum ouvir casos de famílias que tentam “curar” o filho com remédios e tratamentos psiquiátricos. Muitas famílias ainda expulsam os jovens de casa e, em casos extremos, podem chegar a matá-los.

Luiz Mott cita dois casos ocorridos há alguns anos, na Bahia: “Um avô espancou seu neto negro até à morte quando descobriu que era gay, e um pai baiano de classe média ao ser informado que seu filho era homossexual, deu-lhe um revólver determinando: ‘Se mate! Pois na nossa família nunca teve viado!’” (MOTT, 2003, p. 24).

Nos livros *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006) e *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000), os pais dos personagens protagonistas, ao sentirem a virilidade dos filhos ameaçada, batem neles ou ameaçam-nos de levar uma surra. Xingam-nos de “mulherzinha” e “maricas”.

A rejeição por parte da família tem uma influência profunda e indelével sobre a maneira pela qual o jovem vivenciará a própria homossexualidade.

Há muitos casos como o citado no livro *Sempre por perto*, de Ana Claudia Ramos (2006), onde Clara, a personagem protagonista, sente grande dificuldade de contar à mãe que está apaixonada por outra garota. Apesar de sempre ter tido uma relação aberta com os pais, já tendo, inclusive, contado aos dois que perdera a virgindade com um namorado, dessa vez ela fica com medo. Lidar com a homossexualidade é sempre mais difícil para os adolescentes, justamente pela grande carga de preconceito sobre orientações sexuais consideradas “anormais”. Ela quer contar para a mãe, mas não sabe como: “Uma coisa era contar que tinha perdido a virgindade com o Nando, a outra era contar que estava apaixonada pela Luna, sua amiga. Mas não contar seria trair a confiança da mãe.” (RAMOS, A., 2006, p. 23).

Finalmente ela cria coragem de contar e a mãe leva um susto, mas compreende e encoraja a filha: “Não deixe nunca de lutar pelos seus sonhos. Mas é claro que essa história não é leve e me pegou de surpresa.” (RAMOS, A., 2006, p. 27). Por mais que a mãe tenha aceitado a orientação sexual de Clara, sente um baque diante da notícia, mostrando que, definitivamente, a homossexualidade ainda não é encarada como uma coisa “normal”. E Clara pensa da mesma maneira, tanto que só conta ao pai e ao irmão, muitos anos mais tarde.

As famílias reprimiram a homossexualidade em seus filhos durante muitos séculos, pois em algumas sociedades elas perdiam “os direitos civis por três gerações seguidas, caso um seu membro fosse condenado pelo crime de sodomia.” (GREEN apud MOTT, 2003, p. 23). Bem mais tarde, até a década de 1970, podemos ver a preocupação de vários médicos em entender e definir a homossexualidade, que “passa de ‘crime’, ‘sem-vergonhice’ e ‘pecado’ para ‘doença’. [...] O crime merece punição, a doença exige a ‘cura’ e a ‘correção’.” (FRY, MACRAE, 1983, p. 61).

As famílias aflitas com o “problema” de seus filhos buscam ajuda na medicina. Várias técnicas são desenvolvidas no intuito de “curar” essa “doença”, como a “terapia de aversão”, e um primor de tratamento (publicado no periódico *Medical World New* de – *pasmem* - 25 de setembro de 1970) que se constituía em “queimar, através de choques elétricos, uma pequena seção do hipotálamo.” (FRY, MACRAE, 1983, p. 71). O fato de que os pacientes submetidos a esse tratamento tenham perdido a capacidade de sentir prazer sexual (um tipo sofisticado de castração) não foi considerado pelos médicos e, provavelmente, nem pelas famílias.

Dudu, o menino de *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000) é levado pela família ao psicólogo, ao psiquiatra e ao endocrinologista, em busca de uma “cura” para a sua mania de se vestir de personagens femininos nas brincadeiras e por ter declarado que desejava ser menina.

Preocupação semelhante leva a família do gatinho Gulliver, de *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001), que preferia comer cenouras e não gostava de caçar e comer ratos, passarinhos nem peixes, a encaminhá-lo a um padre e depois a um analista, obrigando-o a fazer análise por vários anos.

No entanto, desde Freud foi comprovada uma “forte presença da bissexualidade em nossa libido. Kinsey descobriu já em 1948 que 37% dos homens ocidentais tinham experimentado na idade adulta, ao menos dois orgasmos com o mesmo sexo.” (MOTT, 2003, p. 23). Tal comprovação é muito grave para uma sociedade tão marcada pela homofobia. É uma contradição que acaba por provocar “um ódio doentio contra o próprio desejo homoerótico, e sobretudo contra aqueles que ousam transgredir a ditadura heterossexista.” (MOTT, 2003, p. 23).

Segundo Abramovay, “a juventude é o momento em que a experimentação da sexualidade vai possibilitar uma estruturação de sua identidade. Assim, preconceitos e crenças organizam as possibilidades sexual-afetivas dos jovens.” (2004, p. 33). Nessa fase, o indivíduo demarca as diferenças de gênero no campo da identidade, podendo assumir uma posição diferenciada ou simplesmente reproduzir as divisões binárias consideradas como “corretas” pela sociedade.

Muitas vezes, o jovem percebe que possui uma identidade considerada “desviante”, através do olhar social, que identifica essa identidade baseando-se nos comportamentos de gênero considerados “masculinos” ou femininos”, como relata Rick Santos:

Há muito, para ser mais preciso, desde as minhas primeiras memórias, lembro-me de ser identificado como gay por outras pessoas mesmo antes que eu tivesse a noção da existência de tal categoria. Tal identificação, ou acusação, era sempre feita com a intenção de me intimidar a aceitar os costumes e regras de gênero padronizados pelo sistema dominante machista. Desde os seis anos de idade, quando ainda no jardim de infância, eu era constantemente chamado de “fresquinho”, “mulherzinha”, “bichinha” etc. Esses tormentos nem tanto ocasionais se davam não porque eu me engajei precocemente em atos homossexuais com outros meninos e, sim, porque me recusava a “ser leal” aos códigos éticos de conduta masculina. Por exemplo, preferia brincar com meninas ao invés de jogar bola com os outros meninos de minha rua e sempre

que havia uma briga entre meninos e meninas eu tomava o partido das meninas. Desde pequeno eu resistia com todo o meu poder ao processo compulsório de iniciação à instituição da masculinidade preferindo aliar-me politicamente ao sexo “oposto”; ou seja, recusava a desempenhar o papel do jovem discípulo que estava sendo preparado para mais tarde assumir meu local privilegiado e predestinado (divina e biologicamente) de superioridade masculina. Eu era mesmo uma “mulherzinha”. (SANTOS, 2003, p. 106).

Processo semelhante da descoberta da própria homossexualidade é relatado pelo personagem Pérsio, da novela de Caio Fernando Abreu *Pela noite*:

Sabe que quando saía na rua as meninas gritavam Biiiiiiicha! Não, não era bicha! Nem veado. Acho que era maricas, qualquer coisa assim. [...] Todas gritavam juntas. Ai-ai, elas gritavam. Bem alto, elas queriam ferir. Elas queriam sangue. E eu nem era, porra, eu nem sabia de nada. Eu não entendia nada. Eu era superinocente, nunca tinha trepado. Só fui trepar aqui, já tinha quase vinte anos. E cheio de problemas. (ABREU, 1996, p. 100).

Como se pode concluir, essa identidade sexual “desviante” começa a ser formada desde muito cedo. Mesmo antes de o próprio sujeito se dar conta.

Em *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006), Carlão só brinca das brincadeiras consideradas “de menino”, pois os pais são muito preconceituosos e o proibem de brincar com as meninas para que ele não “vire maricas”. Brincar com bonecas, então, nem pensar! E ele acredita nos pais sem sequer saber o que significava isso, como podemos perceber no seguinte trecho:

Muitas vezes, Carlão ficava reparando nas meninas. E nos meninos que conversavam a brincavam com elas. “Vai ver que é depois de grandes que eles ficam maricas...”, pensava ele. “O que será, mesmo, *virar maricas?*” Logo, porém, reagia: “Não posso correr riscos! O que meu pai iria pensar de mim? (DRUMMOND, 2006, p.3).

Ou seja, a possibilidade de um “desvio sexual” estaria sendo apontada tão cedo pelo olhar dos pais, que o menino ainda não tinha sequer compreendido a questão.

Portanto, não é de se estranhar que a escola, como formadora de crianças e jovens, tenha sido colocada em lugar de destaque para discutir a sexualidade.

No Brasil do início do século XX, na tentativa de controlar a sexualidade das crianças e jovens, a sociedade copia o modelo Europeu baseado nas correntes médico-higienistas e começa a pensar em um modelo de educação sexual. Este visava combater a masturbação e as doenças venéreas e preparar as meninas para a futura condição (compulsória) de esposa e mãe.

Nos anos 20, o objetivo da educação sexual muda e passa a ser a proteção à infância e à maternidade. “Em 1928, o Congresso Nacional aprova de educação sexual nas escolas. Mas desse período até os anos cinquenta houve retrocessos, perseguições pela mídia e até judiciais contra defensores da educação sexual nas escolas, principalmente por influência da Igreja.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 35).

Nos anos sessenta, houve experiências em algumas escolas do Rio de Janeiro, Minas e São Paulo. Contudo, os diretores de tais escolas também foram perseguidos. Na década de setenta, o movimento feminista tem grande influência para o reaquecimento dos debates e projetos legislativos voltados para a educação sexual. Nos anos oitenta, surgem várias iniciativas, especialmente na rede particular de ensino, para se discutir assuntos como a AIDS e a gravidez na adolescência.

Em 1995, com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNs), orientação sexual é assumida pelo Governo Federal como um dos “temas transversais” integrantes da programação pedagógica, de forma articulada com diversas disciplinas e outros temas, tais como ética, saúde, gênero, meio ambiente e pluralidade cultural. (ABRAMOVAY, 2004, p. 35).

Como se pode notar, os modelos propostos de “educação sexual” sempre (e até hoje) se preocuparam em formar os jovens para a vida em coletividade, deixando de lado os interesses individuais e desconsiderando a maneira como cada um se sente em relação ao seu sexo, sua libido, sua identidade sexual. Isso fica bem claro na maneira pela qual a grande maioria dos educadores encara os jovens homossexuais.

Discute-se educação sexual sim, mas apenas por um viés considerado “normal” pela sociedade. Se, na escola, um jovem apresenta anseios diferentes dos esperados, estes provocarão nos colegas e professores uma sensação de desconforto e estranheza, já que se dará uma quebra nos “padrões hegemônicos de feminilidade e masculinidade” (MILSKOLCI, 2005, p. 13), que, como já vimos, não passam de produtos socialmente criados.

Segundo esses padrões, existe um modelo binário que somente consegue se manter diante do silenciamento das sexualidades alternativas. Em outras palavras, a escola só obterá êxito na formação das identidades de gênero tradicionais, se mantiver os homossexuais na condição de marginais. Já que ela não pode simplesmente fingir que esses jovens não existem, não se priva de desvalorizá-los, para que os outros se

convençam de que as formas alternativas de sexualidade não serão aceitas como se fossem “normais”.

Uma das táticas de desvalorização dos jovens homossexuais é o reforço dos comportamentos de gênero. Os que não correspondem a esses comportamentos são discriminados e não são reconhecidos como homens e mulheres “de verdade”.

A simples existência de *gays* e lésbicas é transgressora, pois prova que os “comportamentos-padrão” não são os únicos possíveis. Se as atitudes desses “transgressores” “incomodam, é sinal de que surgiu a oportunidade de quebrar o silêncio e trazer à luz um assunto que pode contribuir para repensar a diversidade sexual e afetiva dos seres humanos.” (MILSKOLCI, 2005, p. 17).

É preciso que, antes de tudo, haja a compreensão de que jovens *gays* e lésbicas são homens e mulheres perfeitamente “normais”, apesar de não agirem de acordo com os comportamentos de gênero considerados como “masculinos” e “femininos”, e que merecem respeito como qualquer outro jovem.

No entanto, já vimos que não são essas noções que os educadores ensinam aos jovens estudantes. Ao se deparar com uma sexualidade alternativa, a maioria deles prefere manter o silêncio que os torna “cúmplices da ridicularização e do insulto público” (MILSKOLCI, 2005, p. 18) dos estudantes homossexuais.

Esses educadores podem até acreditar que o seu silêncio os mantém numa posição neutra, mas, na verdade, se manter “de fora” da discussão nada tem de neutro. Calar-se diante de situações de discriminação é compactuar com a existência dos padrões hegemônicos de comportamento.

Milskolci afirma que:

Na verdade, o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que pode parecer à primeira vista. A identificação e a classificação dos corpos estranhos revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser “normais” não apenas por meio de bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem “maus exemplos”. A escola ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível. (2005, p. 18, 19).

O silenciamento sobre o jovem homossexual remete-o à não-existência, pois se não nomeado, não pode/deve existir. Se, nas salas de aula, esse sujeito fica no ostracismo,

numa espécie de limbo, fora delas o caso muda de figura. Os colegas muitas vezes o xingarão, acusando sua existência sim, mas de uma maneira pejorativa. Se antes ele não existia, agora existe como objeto de insultos e discriminação que o colocam em um novo lugar: o de “ser inferior”.

Em muitos casos ainda, esse sujeito ganha uma existência na sala dos professores, onde é comentado, ironizado, ridicularizado por alguns “educadores” menos éticos como, infelizmente, já tive a oportunidade de presenciar.

Na entrevista que realizei com professores, perguntei: Em escolas do interior, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, é comum acontecerem problemas sérios de discriminação por parte dos professores. Você já presenciou, ou ouviu falar de algum caso de discriminação (ligado à orientação sexual) de aluno por algum professor, em alguma escola do Rio de Janeiro ou São Paulo? Todas as respostas confirmam a existência desse tipo de discriminação. Foram elas:

- Não. Embora eu tenha ouvido algumas manifestações homofóbicas na sala dos professores. (Professora do Pedro II Tijuca);

- É claro que sim (no Rio de Janeiro, onde eu trabalho e trabalhei). (Professora do Cap-UERJ);

- Especificamente não, embora saiba que isso ocorra. (Professora do Cap-UERJ);

- Já ouvi falar de casos em todo o Brasil. (Professor do Colégio Militar);

- Nunca li nada, nem sei de nada abertamente. Mas acredito que exista veladamente, pois às vezes ouvimos comentários inadequados nas salas de professores, que denotam um preconceito. (Professora do Pedro II Humaitá);

- Não presenciei casos de discriminação, mas infelizmente ainda existem pessoas que fazem comentários maldosos sobre isso. (Professora de Pré-escola particular no Rio de Janeiro);

- Não explicitamente, mas pelas idéias que constantemente ouvimos de muitos alunos e profissionais, aponta para idéias preconceituosas a respeito do assunto. Vejo o muito desconhecimento de muitos profissionais em lidar com o assunto... na hora que tá “quente” quando o/a aluno/a, dentro da sala de aula, sofre a zombaria do “uuuummmmm”, “coisinha”, ... frases do tipo. Nesta hora, pelo que sondei, é comum falar “Você tá desrespeitando o seu colega” e continuar o assunto... Então, tanto a escola e o alunado desconhecem como lidar e não vêem a importância de refletir sobre isto. [...]

Daí, é aluno/a zombando de professor gay por desconhecimento também, fato que vem desde a casa, família desse aluno/a... isto vai se repetindo com os próprios alunos, a constante é a violência psicológica. (Professora de Colégio Estadual no Tocantins).

Segundo a pesquisa sobre juventudes e sexualidade (ABRAMOVAY, 2004), vários professores afirmam que alguns alunos discriminam os colegas homossexuais. Uma professora de Goiânia fez um relato sobre a questão: “Eles [os alunos] têm alguma reserva com um aluno [homossexual] que nós temos aqui. Então, às vezes, eles falam alguma coisinha, mas não para o aluno. Então a gente tenta chamar a atenção, mas não é nada tão grave não.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 288).

Nessa afirmação, podemos perceber uma prática muito comum por parte dos professores, há uma tentativa de minimizar casos como o relatado, considerando a discriminação como uma brincadeira sem importância. O que esses professores, infelizmente, não percebem é que agindo assim tornam-se coniventes com o estudante que discrimina. Certamente, preferem fingir que “não é nada sério” a ter que se posicionar e tomar alguma atitude, o que poderia, de certa forma, comprometê-los diante da turma, da escola e da sociedade de modo geral.

De qualquer maneira, a escola está ensinando o indivíduo discriminado a silenciar sobre seus sentimentos e desejos para não atrair sobre si os insultos e desprezo. Alguns tentam desesperadamente “se tornar” heterossexuais, passando a agir da “maneira correta” que lhes é ensinada, a cada dia, na instituição escolar.

Milskolci (2005) comenta que o educador que desejar abandonar seu silêncio e interferir na questão da sexualidade deve optar por fazê-lo de maneira indireta, sem solicitar do estudante um pronunciamento direto que pode colocá-lo em situação desconfortável diante da turma. A questão pode ser discutida a partir de um assunto em pauta na mídia, da exibição de um filme ou da leitura de um livro.

Segundo Sérgio Carrara (2005), a UNESCO realizou recentemente estudos que acusaram a existência muito grande de imagens e idéias homofóbicas e intolerância em relação às sexualidades alternativas nas escolas. No entanto, a incidência desse tipo de discriminação foi medida pela primeira vez na pesquisa realizada na Parada do Orgulho GLBT (já citada). Para Carrara:

A escola e a universidade caracterizam-se por serem supostamente espaços sociais de respeito e cooperação. A liderança de professores e autoridades

pedagógicas deveria ser suficiente para conter manifestações de racismo, misoginia e homofobia e estimular um ambiente de valorização das diferenças. Não é o que está acontecendo. Se muito se avançou, nos últimos anos, em relação à valorização das diferenças raciais, é certo que quanto à homofobia os esforços nem mesmo começaram. Os resultados obtidos nesta pesquisa são suficientemente eloqüentes para que se perceba a urgência da tarefa. (CARRARA, 2005, p. 81, 82).

Entre os entrevistados na Parada do Rio de Janeiro (CARRARA, 2005), 26.8% declararam ter sido marginalizados por professores ou colegas na escola ou faculdade, percentual considerado muito alto.

A discriminação na escola é grave, pois as vítimas são muito jovens. Dos adolescentes entre 15 e 18 anos, 40.4% sofreram esse tipo de discriminação. Já entre os jovens entre 19 e 21 anos, 31.3% relataram ter sido discriminados na escola ou na faculdade. Os dados demonstram que a discriminação vai diminuindo na medida em que a faixa etária aumenta, o que nos leva a concluir que a discriminação é realmente um ato de covardia, na medida em que os mais novos são as vítimas preferenciais, por terem uma capacidade de defesa menor.

Apesar de os resultados da pesquisa demonstrarem que os principais autores dos atos de discriminação são os colegas (dirigidos a adolescentes entre 15 e 18 anos, 14,8% e a jovens entre 19 e 21 anos, 11,1%), é alarmante se deparar com os números referentes à discriminação praticada por professores: contra adolescentes entre 15 e 18 anos, 3,7% e contra jovens entre 19 e 21 anos, 1,9%. (CARRARA, 2005).

A sexualidade na escola continua sendo um assunto polêmico, pois há inúmeras visões e valores por parte dos diversos envolvidos na discussão: estudantes, educadores, pais, funcionários etc. Se a pesquisa sobre juventudes e sexualidade (ABRAMOVAY, 2004) relata que para alguns pais “*escola não é lugar para ensinar saliências*” (p. 33), por outro lado, a mesma pesquisa documenta que “a maioria dos pais, e em maior proporção professores e alunos, são favoráveis à discussão sobre sexualidade nas escolas.” (p.33).

Alguns estudiosos do assunto crêem que a sexualidade estudada na escola é uma questão muito complexa, na medida em que é uma instituição voltada para o disciplinamento e controle, formando os estudantes para viver em sociedade. “Já a sexualidade pede observação de desejos, individuação e atenção para as tênues fronteiras entre prazer, libido e pulsões e o fixar limites para que tais orientações individuais não

ponham em risco projetos civilizatórios, a convivência e o direito do outro.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 34).

Foucault (1993) estabeleceu duas vias de saberes sobre a sexualidade: a *scientia sexualis*, que é o discurso científico preocupado com a reprodução e o disciplinamento do corpo e a *ars erótica*, que se preocupa com o prazer e a subjetividade. Como podemos perceber, a via utilizada pela escola é a primeira, que substituiu o discurso médico pelo discurso pedagógico para realizar o disciplinamento.

Há uma cena do filme *O sentido da vida*, do grupo inglês Monty Python, que ironiza a maneira tradicional utilizada pela escola para falar sobre sexualidade. O professor anuncia que a aula será sobre esse assunto. Então, chama a sua mulher e eles começam a fazer sexo diante dos estudantes, enquanto o professor vai explicando cada procedimento do ato sexual. A mulher pede que ele dispense “as preliminares”, pois tem um compromisso e não pode se atrasar. Os estudantes permanecem apáticos e desinteressados, como se fosse uma aula absolutamente comum e enfadonha. Alguns jogam bolinhas de papel e um deles fica olhando pela janela distraído. O professor fica, durante o tempo todo, brigando com os estudantes para que prestem atenção à aula. É uma cena totalmente *non sense*, mas que retrata a “chatice” das aulas sobre educação sexual como são realizadas de verdade, não oferecendo nenhum ponto de interesse real para os estudantes, tornando-se uma disciplina teórica e desinteressante.

Estudiosos no campo da sexualidade alertam sobre o perigo de que a focalização em temas relacionados à sexualidade na escola, nos meios de comunicação e por outras agências, assim como por adultos em suas interações com crianças, adolescentes e jovens se distanciem de tal forma de questões que interessam a estes, que não necessariamente contribuiriam para pedagogias sobre o prazer e um diálogo agradável. Adverte-se que tais saberes podem contribuir para a reprodução de estereótipos ou a desencantar os jovens sobre tal dimensão tão importante em suas vidas e que se entrelaça tanto com formas de viver como de evitar riscos à vida. (BARROSO apud ABRAMOVAY, 2004, p. 105).

No livro *500 perguntas sobre sexo do adolescente: Um guia para jovens, educadores e pais* (MULLER, 2005), a autora apresenta 500 dúvidas de adolescentes levantadas em palestras e oficinas com estudantes de Ensino Fundamental e Médio das redes particular e pública brasileiras. Além de perguntas obtidas em chats, artigos e reportagens realizados por ela com e para jovens, nos últimos cinco anos.

Relaciono a seguir as perguntas e declarações que se referem à homossexualidade. Elas foram organizadas em um capítulo (MULLER, 2005, pp. 169-177) dividido em duas partes: “As angústias das meninas” e “As angústias dos meninos”.

De meninas:

- Morro de medo de ser homossexual!
- E se eu for mesmo?
- Conto ou não conto para os meus pais?
- Será que eles vão aceitar?
- E as minhas amigas? Elas vão fugir de mim?
- Beijeí minha melhor amiga na boca! A gente estava rindo bastante e falando dos meninos quando pintou vontade de beijar. Demos um amasso. Virei lésbica?
- Tive uma transa gay. Sou gay?
- Sonhei que transei com minha amiga. Será que estou virando lésbica?
- Meu namorado disse que está na moda menina beijar menina. Será que eu devo?

Ele quer me ver fazendo isso numa balada...

- Meu namorado quer fazer sexo a três depois de uma balada: eu, minha melhor amiga e ele. Não sei se quero... Devo topar?

De meninos:

- Tudo bem eu ter tido uma experiência (ou duas) homossexual? Posso ter só experimentado?
- Em que momento vou ter certeza se sou ou não gay? Vivo na dúvida...
- Como eu falo com meus colegas sobre essas coisas?
- Eu sou gay. Mas tenho vergonha disso...
- Minha religião me trata como se eu fosse uma aberração por ser gay. O que eu faço?
- Parece que está na moda dizer que é gay. Ando com um grupo de amigos que acha isso super-moderno... Será que eu devo experimentar?
- Tenho amigos gays, mas fico com vergonha de me confundirem com eles. O que eu faço?
- Queria saber mais questões sobre homossexualidade... E aí?
- E se eu quiser ajuda para me perceber melhor?

Com toda a certeza, as escolas (que sequer costumam tocar no assunto: homossexualidade) não fornecem respostas para a maioria dessas perguntas, que, no final das contas, representam o que os jovens *realmente* gostariam de saber sobre sua sexualidade.

É interessante notar que os outros capítulos são divididos em: “A vez das/os meninas/os (Primeira vez)”, “As preocupações das/os meninas/os (gravidez)”, “As perguntas das/os meninas/os (DST)”, “As dicas para as/os meninas/os (Uso de camisinha)”, “As curiosidades das/os meninas/os (Orgasmo)”, “As encanações das/os meninas/os (ereção e ejaculação)”, “As curiosidades das/os meninas/os (masturbação e outras práticas)”, “As perguntas das/os meninas/os (o corpo da garota)”, “As perguntas das/os meninas/os (o corpo do rapaz)”.

Apenas no capítulo que trata da homossexualidade, a palavra relativa às questões dos adolescentes é “angústias”. O que não é de se estranhar, já que os outros assuntos não são totalmente interditados em conversas com a família e os colegas. Alguns deles são até discutidos em salas de aula. Embora alguns possam dizer que a escolha do termo “angústias” pela autora possa denotar o reforço do preconceito, ela está absolutamente certa ao deixar claro que os jovens homossexuais sentem angústia diante de todas as dificuldades com as quais se deparam no seu dia-a-dia.

Em muitas escolas, cabe exclusivamente aos professores de biologia a preocupação com o estudo da sexualidade, o que a coloca no mesmo patamar da função digestiva e de todas as outras funções biológicas. Ou seja, além dos outros professores se eximirem totalmente da responsabilidade em questão, a sexualidade é tratada como uma simples função voltada unicamente para a reprodução. Essa visão desconsidera totalmente as sexualidades alternativas, mais uma vez reforçando a sua não-existência.

No entanto, curiosamente os professores costumam emitir opiniões informais sobre práticas sexualizadas, ou mantêm silêncios diante das mesmas, o que, na verdade, embora eles não percebam, não passa de uma maneira de ensinar ou reproduzir a ideologia vigente.

“De fato, independente da intenção ou não da escola, nesta se demarca conhecimentos e formas de viver e pensar sobre a sexualidade, já que é o lugar por excelência dos jovens estarem juntos, além de ser um espaço integrante e integrador da sociedade.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 39). Já que é assim, a escola deveria considerar que

esse não é apenas mais um tema curricular de alguns, e sim uma preocupação dos professores e de todos os que trabalham no espaço escolar, pois todos têm um papel relevante na formação dos jovens. Um comentário homofóbico emitido por um inspetor, mesmo que “de brincadeira”, pode influenciar a opinião de vários estudantes.

Não se pode esquecer que a nossa cultura é extremamente sexualizada, portanto, o assunto está imbricado em todos os campos de conhecimento, não apenas nos relacionados ao corpo biológico.

Certamente, a sexualidade sempre será um assunto muito delicado, pois cada um, seja pai, mãe, professor, psicólogo etc carrega dentro de si (pré)conceitos adquiridos em sua formação. Estes tornam muito difícil tratar a questão de maneira “isenta”.

Por outro lado, os educadores não podem fingir que não percebem a situação de conflito e sofrimento enfrentada por jovens que possuem sexualidades alternativas. Por isso mesmo, penso que cabe aos professores buscar apoio junto aos pais, levando-os a refletir sobre a forma pela qual vêm lidando com a sexualidade de seus filhos. Assim, juntos talvez possam encontrar maneiras de superarem as próprias dificuldades, no intuito de ajudar esses jovens, assim como os que vivem a sexualidade dita “normal”.

Tal medida é urgente e necessária, pois os jovens, devido à sua imaturidade, são vítimas mais frágeis e incapazes de enfrentar a discriminação que os violenta, inclusive nos locais onde deveriam se sentir protegidos: a casa e a escola.

Um estudo feito pela McCreary Center Society, em 2003, com 30 mil estudantes entre 7 e 12 anos, em escolas no Canadá, revelou que:

as meninas lésbicas têm mais chances de tentar o suicídio do que gays ou heterossexuais da mesma faixa etária [...] a conclusão dos pesquisadores é de que 38% das lésbicas e 30,4% das bissexuais tentaram o suicídio no ano anterior à entrevista, comparado a 8,2% das heterossexuais. Quanto aos rapazes, 8,8% dos gays, 2,8% dos bissexuais teens e 3,3% dos heterossexuais tentaram se suicidar. (PESQUISA..., 2006, p. 1).

As meninas apresentam números mais elevados, provavelmente por se sentirem ainda mais reprimidas. Não apenas a homossexualidade, mas a sexualidade, de maneira mais ampla, sempre foi e ainda é mais controlada entre as mulheres.

Contudo, os dados nos mostram que os jovens homossexuais, independente do sexo, apresentam taxas de suicídio consideravelmente mais elevadas. A diretora do instituto de pesquisa afirmou que “a depressão provocada pela impossibilidade de assumir

e as ameaças devido a sua orientação sexual são as principais razões deste quadro.” (PESQUISA..., 2006, p. 1).

No livro *Matei porque odeio gay* (MOTT, 2003), há um relato de homofobia infantil ocorrido na Bahia, em 3 de maio de 2002, que me impressionou bastante. Lance Arney, doutorando em Antropologia da Emory University, Atlanta, conta que um grupo de crianças entre aproximadamente 7 e 10 anos escreveu nos portões de um colégio: “VIADO PROFESSOR”.

A declaração homofóbica das crianças foi escrita e publicada, feita visível de modo que todas as outras pessoas pudessem familiarizar-se com ela. [...] Mas a mensagem de giz nos portões do Colégio Ypiranga foi mais do que somente pichação. Foi uma pequena paródia do ato de ensinar. Ao imitar um professor numa sala de aula escrevendo lições no quadro, elas escreveram lições nos portões, ensinando aos transeuntes algo poderoso que elas haviam aprendido: a homofobia. (ARNEY, 2003, p. 209).

Arney (2003) se pergunta onde crianças tão novinhas aprenderam a odiar tanto os *gays*? Segundo ele, o ódio não nasce com o indivíduo e “se crianças tão jovens [...] são capazes de tal entendimento maduro de sexo e preconceito sexual, então não é tão cedo para se iniciar sua educação sexual.” (ARNEY, 2003, p.210). É preciso que elas sejam ensinadas a respeitar as diversas orientações sexuais, caso contrário, a sociedade se encarregará de ensinar-lhes o ódio e a intolerância. Elas, por sua vez, passarão tais noções adiante, o que acabará contribuindo para a perpetuação das redes de preconceito social.

Nos nossos tempos de mídia, globalização e Internet, não é mais possível negar o problema. Não é admissível que os educadores insistam em não se envolver na questão. É preciso que todos compreendam que a sexualidade é uma construção social, assim como suas práticas e desejos. Sendo assim, deve-se perceber que, em países como o Brasil, onde há uma mistura de diversos povos, cada qual com seus costumes e crenças, se faz necessário um questionamento das idéias tidas como majoritárias e das práticas idealizadas pela sociedade para todos os grupos sociais, independente das origens de cada um. A partir dessa compreensão, os jovens começarão a rever os conceitos que levam à intolerância, violência, desrespeito e falta de solidariedade.

2.5 – O movimento homossexual e a formação da identidade *gay*/lésbica

A idéia de uma identidade homossexual tomou corpo após a Rebelião de Stonewall, em junho de 1969, quando os *gays* novaiorquinos, freqüentadores do bar Stonewall In, localizado dentro de um gueto homossexual, reagiram à violência policial e começaram uma verdadeira “batalha” onde podiam ser ouvidas palavras de ordem que falavam do “poder *gay*”, do “orgulho *gay*”. A partir daí, o Movimento Homossexual se firmou, espalhando-se pela Europa Ocidental e outros lugares do mundo.

No Brasil, os seus ecos foram ouvidos em plena ditadura militar, quando as pessoas eram impedidas de falar sobre política de maneira aberta. Pode-se dizer que o Movimento Homossexual surgiu, no Brasil, no final da década de 1970, com um projeto que visava a politizar a questão da homossexualidade, ao contrário de algumas associações como o jornal *Snob* (1963-1969) e a *Associação Brasileira de Imprensa Gay* (1967-1968), que reuniam homossexuais com um objetivo mais voltado para a socialização.

Foram criados vários grupos de militância homossexual. Em 1979, “foi organizado no Rio de Janeiro o I Encontro de Homossexuais Militantes, que se realizou na ABI (Associação Brasileira de Imprensa).” (FACCHINI, 2005, p. 96). Os grupos presentes eram: “Somos/RJ, Auê/RJ, Somos/SP, 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 3º. Ato.” (Boletim do Grupo *Gay* da Bahia, 1993, apud FACCHINI, 2005, p. 97).

Antes disso, em abril de 1978, era lançado o número zero do jornal *Lampião da Esquina*, que era uma “versão politizada de mídia alternativa.” (FACCHINI, 2005, p. 89).

A partir de 1974, diante da “Abertura Política”, o Movimento Homossexual se expandiu e representou um importante papel na quebra de preconceitos na sociedade brasileira. Se, na esfera religiosa, tal processo pouco caminhou, representando um forte impedimento na luta pelos direitos civis dos homossexuais, nas outras esferas a situação foi diferente:

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 em vários municípios e estados para incluir leis que proíbam a discriminação por orientação sexual. (LOPES, 2002, p. 25, 26).

Na década de 1970, as discussões sobre a homossexualidade também avançaram em um campo muito importante: o acadêmico. Elas começaram a encontrar lugar dentro das universidades, através 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 por conceitos arcaicos e ultrapassados.

O Movimento Homossexual, dentre as várias estratégias de enfrentamento contra a discriminação, realizava o que Foucault (2001) chamou de “movimento de ultrapassagem”. Desde 1870, os psiquiatras constituíram a homossexualidade como objeto de análise. Ela deixava de ser considerada como sem-vergonhice e passava a ser vista como uma doença. “A partir de então, *todos* serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual.” (FOUCAULT, 2001, p. 234).

Contra tais discursos, se manifestou a voz do homossexual que respondeu em desafio: “está certo, nós somos o que vocês dizem, por natureza, perversão ou doença, como quiserem. E, se somos assim, sejamos assim e se vocês quiserem saber o que nós somos, nós mesmos diremos, melhor que vocês.” (FOUCAULT, 2001, p. 234). É o “movimento de ultrapassagem”, de Foucault, quando o próprio homossexual se encarrega de dizer o que/quem é.

Ao falar de si, o homossexual quebrou o silêncio ao qual foi condenado por tanto tempo e com isso ganhou visibilidade. Esta palavra dominou o movimento de militância homossexual, na década de 1990. Era percebida a vantagem política de se “assumir”, ou seja, se mostrar publicamente como homossexual. Contudo, essa não era (e ainda não é) uma estratégia de luta unânime.

Para Jurandir Freire Costa, a compreensão de que as identidades homossexual/heterossexual não são universais, não passando de “artefatos identitários” criados pela cultura, não deveria permitir que se utilizasse nenhuma delas para identificar o sujeito inteiro, já que apenas representam determinados modos de ser, estando longe de ser o principal constituinte do indivíduo.

Na palavras de Costa (apud TREVISAN, 2000, p. 36), essa “identificação” transforma o adjetivo qualificativo em substantivo, opondo “O homossexual” àquele que se relaciona com pessoas do sexo oposto, ou seja, uma pessoa “normal”. Além disso, Costa propõe que se substitua o termo “homossexualidade” por “homoerotismo”, por estar o primeiro carregado de significados pejorativos.

Contudo, João Silvério Trevisan discorda de Costa, pois “no dia-a-dia precisamos de um termo para nos referenciarmos. Por mais provisórios que possam ser, esses “artefatos identitários” instauram a possibilidade de comunicação.” (TREVISAN, 2000, p.37).

Concordo com Trevisan, pois, se a sociedade se baseia em definições e em discursos, é necessário que os homossexuais tenham um termo que os designe, para que possam falar de si, para que façam parte do discurso, enfim, para que possam existir. Negar-se a falar de si, sob o pretexto de não utilizar termos pejorativos, não vai contribuir de modo algum para mudar a visão que a sociedade tem dos homossexuais. Pelo contrário, tal recusa acabaria por obrigar o homossexual a retroceder para dentro de seus muros de silêncio. Não são os termos que precisam mudar, e sim o pensamento social.

No Brasil, segundo Rick Santos (2001), uma grande parte dos adeptos de movimento *queer* tem seguido uma tendência despolitizada, por vê-lo de maneira pouco crítica, o que tem grandes implicações no contexto sócio-político.

Santos (2001) cita como exemplo um ensaio de Leila Mícolis, escrito na década de oitenta, intitulado “Eram as lésbicas marcianas”. A autora assume uma posição “rudimentar” (SANTOS, 2001, p. 105) de negação de uma raça ou corpo específico de homossexuais. Ela afirma que “as pessoas são pessoas e homossexuais ou heterossexuais são atos que praticam, não elas em si.” (apud SANTOS, 2001, p. 105).

Segundo o autor, essa é uma posição liberal e apolítica muito popular entre pesquisadores pós-modernos, que pretendem afirmar a igualdade entre todos os indivíduos, independentemente de serem hetero ou homossexuais. A diferença sexual é, assim, reduzida ao corpo humano. No entanto, nas palavras de Santos, com as quais concordo inteiramente, esse corpo não se reduz a um manequim oco. Ele é um ser humano, cujas escolhas e atos influenciam diretamente seus relacionamentos com os outros indivíduos, com o mundo e com ele mesmo.

Nossos corpos são sempre corpos no mundo, e no mundo em que vivemos nossos corpos estão sempre expostos a alguma espécie de leitura que os divide em termos de gênero. Por isso, sempre se materializam como corpos sexualizados. Ao rejeitar a materialidade do corpo lésbico (ou *queer*), em favor de um outro corpo, supostamente primário e genérico, Miccolis ignora o papel da experiência no processo formativo das identidades e apaga as relações de poder que formam esses corpos. (SANTOS, 2001, p. 106).

Sendo assim, Miccolis, da mesma maneira que os pós-modernos, nega uma identidade homossexual, incorporando involuntariamente o processo que divide os seres em pares binários. Segundo a autora, somos apenas homens ou mulheres, pois a diferença biológica não pode ser contestada. Essa idéia acaba por reforçar a heterossexualidade compulsória, pois a sexualidade é vista como algo natural e não político e, aí sim, há uma cooptação com o sistema.

A homossexualidade não deve ser reduzida aos atos sexuais. Ser homossexual “assumido” é um posicionamento político, pois é, na realidade, “um processo de rejeição às regras de um jogo com o final predeterminado pelos “juízes” do sistema. Ao assumirmos a responsabilidade por nossas escolhas e processos de identificação, tornamos possível a criação de novos valores.” (SANTOS, 2003, p. 106). Portanto, a identidade homossexual é, acima de tudo, uma forma de questionar o poder hegemônico, ultrapassando os interesses particulares e assumindo uma dimensão social.

Ao tentarem assumir uma identidade sexual “desviante”, os indivíduos precisam enfrentar a negação de sua existência. Este é um dos principais instrumentos de opressão da sociedade homofóbica, segundo a qual “o corpo *queer* é fragmentado e nossas vidas reduzidas a atos sexuais. Um viado nada mais é do que um cu, uma via escatológica que se dá, come, vende barato.” (SANTOS, 2001, p. 107).

Ao assumir essa identidade, o corpo *queer* passa a ser visto como “site de resistência materializada [...] à classificação, homogeneização e normalização da vida. Através dessa leitura, o corpo *queer* ganha matéria humana e deixa de ser um simples buraco secundário de consumação sexual.” (SANTOS, 2001, p. 108).

A proposta pós-moderna de colocar em xeque as noções de identidade e hierarquia permite que as vozes antes inexistentes se façam ouvir. Por outro lado, contudo, há um descentramento que esfacela a identidade do sujeito. Daí Jorge Larrain pergunta: “Como podem os sujeitos falar por si mesmos sem uma compreensão mais ou menos clara de quem eles são? (LARRAIN, apud MENDES, 2002, p. 77). Ao negar o auto-

conhecimento, o pensamento pós-moderno está impedindo os sujeitos de desempenharem um papel social e político no mundo.

Negando a identidade os sujeitos negam a si mesmos. Segundo Mendes (2002), há um paradoxo no projeto teórico da pós-modernidade. A rejeição das identidades implica na impossibilidade de identificação que une contextos ou experiências de vida e no risco de cooptação com o projeto homofóbico.

Assim, se há a adoção de uma identidade homossexual, esta não é definitiva, pois se baseia no conceito de que o sujeito está em constante mudança (devir). O sujeito, assim, se diz “estar homossexual” ao invés de “ser homossexual”. Portanto, tal “identidade” só tem alcance em um determinado e restrito círculo familiar e de amizades. “É como se o indivíduo não pertencesse a uma sociedade que lhe definisse um repertório de modelos identitários. [...] Em outras palavras, a identidade homossexual no Brasil é vivida por muitos como algo “emocional”, “psicológico” e não político-social.” (LEAL, 2001, p. 100).

O sujeito se percebe através de um sentimento de alteridade, o que faz com que a “*femme*” (lésbica com comportamentos considerados “femininos”) não se identifique com a “*butch*” (lésbica “masculinizada”), por exemplo. O seu “estar” homossexual” é estritamente individual, dependendo unicamente de sua personalidade, sem uma marca identitária que lhe dê uma noção de solidariedade que possa fornecer um ponto de vista agregador.

Não é incomum a existência de preconceito dentro do próprio segmento homossexual. Os *gays* “mais discretos” muitas vezes juntam-se aos heterossexuais para ironizar um *gay* mais “exibido”. Não há identificação nem solidariedade. Quando muito, há “tolerância”. Esta palavrinha que pode até ser aparentemente positiva, mas denota um sentido de hierarquização. Quem é “mais”, o “dono do poder” tolera aqueles que são “menos” como demonstração de condescendência. É preciso muito mais que isso. Os homossexuais não podem assumir o papel de vítimas que necessitam de compaixão e tolerância.

Segundo Richard Rorty (apud MENDES, 2002, p. 82), a “tolerância” precisa “evoluir” para a solidariedade. Ele identifica um ponto em comum entre todos os homens de todas as culturas: a capacidade de sentir dor e ser humilhado. A solidariedade pode se desenvolver através da capacidade do homem ver a similaridade acima das diferenças

tradicionais. Essa percepção devolverá à identidade pós-moderna o sentido político, na medida em que cada um reconhecerá no outro, por mais diferente que seja, essa similaridade.

Como já vimos, parte do movimento *queer* vê, como seu fundamento básico, o conceito de esfacelamento identitário, concordando com a noção de que todos os conceitos devem ser desconstruídos. De fato, o *queer* instiga a discussão e o olhar crítico sobre os conceitos de maneira geral. No entanto, não se deve perder de vista que essa também (e acima de tudo) é uma proposta política de questionar o que está estabelecido para abrir espaço para o novo.

A diferença fundamental entre o movimento *gay* e o movimento *queer* é que, enquanto o primeiro se mantém em guetos simbólicos, o segundo se infiltra na sociedade, ajudando a evidenciar a sua heterogeneidade. O primeiro busca forçar a inserção na sociedade, através de uma identidade *gay* quase monolítica. O segundo também deseja a inserção na sociedade, porém, antes deseja uma revisão dos conceitos básicos nos quais a mesma se apóia.

Além disso, se os movimentos de libertação GLBT, durante o século XX, “lutaram pela criação de uma identidade pública com direitos civis de igualdade, a conquista do próximo século tem que ir além da inclusão e focar as necessidades específicas e diversas das comunidades GLBT [...] precisamos dar início a uma revolução de valores” (SANTOS, 2003, p. 109) que nos liberte do sistema falocrático e permita a construção de um mundo apoiado não em novas “verdades definitivas”, mas em um pensamento crítico que dê ao ser humano a capacidade de tomar decisões e realizar escolhas.

Esse é, obviamente, um caminho menos cômodo, já que a vida é mais fácil quando tomam decisões por nós e nos dizem o que é certo, qual é o melhor caminho. Eu mesma, volta e meia, digo à minha companheira que gostaria de ter cinco anos, para não ter que decidir nada.

Segundo Sartre (apud JESUS, [200-], p. 1), “o homem é angústia” em razão da responsabilidade por suas escolhas. Estas afetam não apenas o indivíduo, mas reverberam, influenciando toda a humanidade. O indivíduo pode, por vezes, como é recorrente em nossa sociedade, recusar essa liberdade de escolha, deixando que o outro decida por ele. No entanto, tal atitude, mais cedo ou mais tarde, terá conseqüências, como no momento em que as decisões do outro trouxerem algum tipo de prejuízo.

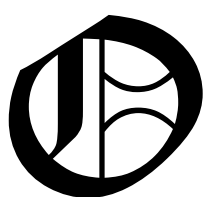
Escolher pode causar angústia, mas pautar nossa vida por escolhas que não são nossas pode ser um bocado frustrante e nos dar a percepção de nossa covardia. O que não é, de modo algum, algo de que se orgulhar.

3 - Currículo acomodado (?)

Por natureza, os homens são próximos; a educação é que os afasta.

Confúcio

3.1 – A escola como formadora de cidadãos



s anos sessenta foram marcados por grandes agitações e transformações culturais. “Não por coincidência, foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2005, p. 29). No Brasil, Paulo Freire foi de grande importância para essa discussão.

Nessa época, começou-se não apenas a discutir essa estrutura. Educadores e filósofos autopsiavam todo o processo, colocando à mostra os mecanismos calculados que tinham objetivos concretos. Um desses filósofos é Althusser, citado por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Segundo o filósofo francês, “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos [...] e da reprodução de seus componentes ideológicos.” (SILVA, 2005, p. 31).

Althusser diz ainda que a sociedade capitalista não conseguiria se sustentar sem mecanismos e instituições que garantissem essa reprodução, seja através da força e da repressão, a cargo dos aparelhos de estado como a polícia e o judiciário, seja através do convencimento e da ideologia, a cargo da religião, da escola, da família, da mídia.

No ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”, Althusser afirma que a ideologia:

é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. [...] A produção e a disseminação da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. (SILVA, 2005, p. 31).

Já para Bourdieu e Passeron (SILVA, 2005, p. 34), a dinâmica da reprodução social estaria centrada no processo de reprodução cultural. A única cultura que teria prestígio seria a cultura das classes dominantes, com seus valores, seus gostos, seus hábitos.

Enquanto os valores da classe dominante são considerados constituintes da cultura, os valores das outras classes não seriam considerados como tal. Através do mecanismo do domínio simbólico, tudo o que não estiver ligado à cultura dominante é desprestigiado, indigno de ser reproduzido, especialmente em locais considerados como “formadores” de cidadãos, como, por exemplo, a escola.

Para Tomaz Tadeu:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. (SILVA, 2005, p. 35).

Quando Bourdieu e Passeron (SILVA, 2005, p. 35) se referem ao processo de dominação cultural, usam a expressão “dupla violência”. Dupla porque o processo atuaria de duas maneiras: por um lado haveria a imposição de um determinado tipo de cultura como sendo o único tipo válido; por outro lado, essa imposição é velada. Sendo assim, as pessoas acabam pensando que não se trata de uma imposição, e sim, de algo natural.

A análise de Bourdieu e Passeron, contudo, “não nos diz que a cultura dominante é indesejável e que a cultura dominada seria, em troca, desejável. Dizer que a classe dominante define arbitrariamente sua cultura como desejável não é a mesma coisa que dizer que a cultura dominada é que é desejável.” (SILVA, 2005, p. 36).

Lendo isto, não pude deixar de pensar que, nos processos de formação social, em relação à sexualidade, algo semelhante acontece. A heterossexualidade seria compulsória, já que a sociedade a vê como a única forma de orientação sexual legítima. Todo o resto seria desvio, ou antes, uma deformação “antinatural”.

Mas, quando surgiram os primeiros questionamentos a respeito da tendenciosidade habilmente (ou nem tanto) oculta por trás dos processos educacionais, grupos considerados minorias, portanto, culturalmente subordinados:

iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. (SILVA, 2005, p. 88).

É interessante prestarmos atenção ao fato de que esse movimento crítico parte exatamente dos grupos considerados “minorias”, portanto, os grupos que teriam a sua cultura desmerecida como tal. Afinal, segundo Paulo Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1987, p. 17).

A palavra "aluno" tem origem do latim, onde *a* corresponde a "ausente" ou "sem" e *luno*, que deriva da palavra *lumni*, significa "luz". Ou seja, aluno seria aquele que não possui luz, ou conhecimento. Caberia ao educador preencher esse vazio.

Quando Paulo Freire critica o currículo escolar, usa o conceito de “educação bancária”. Esta compreende o conhecimento como um conjunto de dados e informações que são transferidos do professor para o aluno, como um depósito bancário. Aquele que não tem luz é gradualmente, iluminado pela sabedoria do mestre. Sendo assim, o conhecimento que será transmitido não tem relação direta com os reais interesses existenciais dos estudantes, o que provoca, em muitos casos, um desinteresse por parte destes. “Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.” (SILVA, 2005, p. 58, 59).

Na pesquisa realizada por três organizações latino-americanas, citada no capítulo I desta tese, encontramos o seguinte relato de um dos pesquisadores, que deixa esse problema bem evidente:

Eu estava olhando as interpretações de texto e a professora deu um texto e a seguir uma interpretação; o texto falava de preservar o mundo, a natureza e que a violência era uma forma de acabar com o planeta, e aí perguntou quais as formas de preservar o planeta e uma criança colocou em linhas gerais alguma coisa no sentido de “proteger as crianças para que elas não ganhem tiro”, e a

professora deu errado [...] quando se refere ao planeta, a professora estava pensando em uma coisa maior – “a redação não fala de tiro” – mas a violência para a criança está ligada a tiro, então existe uma compreensão do que foi passado, na verdade é o mundo dela. (SOMOS..., 2003, p. 66).

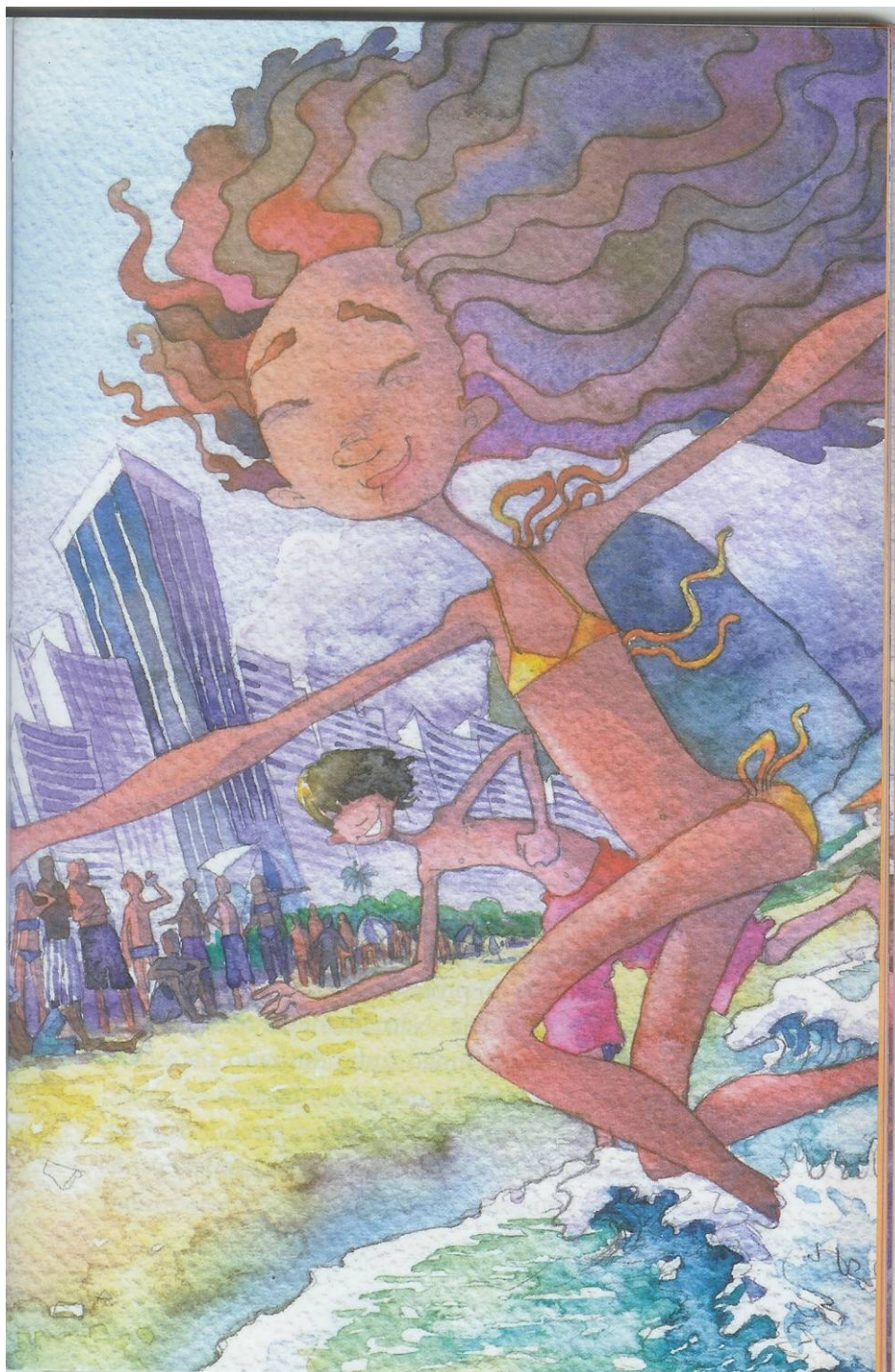
Para Paulo Freire, o conteúdo programático deveria ser escolhido “em conjunto pelo educador e pelos educandos.” (SILVA, 2005, p. 61). Paulo Freire elaborou essa concepção há muitos anos, mas hoje em dia podemos observar que pouca coisa mudou no currículo escolar, que insiste em se aferrar ao modelo tradicional, obviamente com algumas exceções.

No livro *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005), a história gira em torno de uma redação que a professora de Sergiana mandou a turma fazer com o tema: “O meu maior desejo...” A menina tinha desejos muito simples para algumas pessoas, porém, para ela eram as coisas mais difíceis do mundo e se encontravam no campo dos sonhos: Ir à praia, molhar os cabelos na água do mar (já que a tia brigava quando ela molhava os cabelos, pois era muito trabalhoso penteá-los), deixar os cabelos secarem ao vento (pelo mesmo motivo: iriam ficar embaraçados), comer goiabada de latinha, tomar banho de chuveiro, que não houvesse mais tiros. Este desejo “a tia não poderia saber de jeito nenhum” (MARTINS, 2005, p. 16) porque se isso acontecesse, não haveria mais balas para vender ao ferro velho, logo, a tia brigaria com ela por ter feito tal desejo.

Quando percebe, Sergiana tem muitos desejos e pergunta se na redação ela pode escrever todos. A professora responde, irredutível, que não pode. Tem que ser um desejo só. Ela não permite que a criança ao menos escreva sobre as coisas que provavelmente nunca realizará, por mais simples que pareçam ser.

Sergiana também desejava que a mãe, que a abandonara, voltasse, mas a menina nem cogita em escrever este desejo, pois: “- Como explicar à professora que desde que a mãe sumira, ela a esperava nos pontos das kombis?” (MARTINS, 2005, p. 13). Ela não sente que a professora poderá compreendê-la, pois as duas vivem em mundos distantes, realidades diferentes e na da professora não cabem mães sumidas e pontos de kombis, assim como não cabem três ou quatro desejos, onde a regra diz que só cabe um. É um exemplo da falta de afinidade e compreensão que acaba provocando desinteresse por parte de alunos e professores.

No momento em que os conteúdos programáticos são selecionados, ainda é muito pequena a preocupação em se trabalhar, dentro das salas de aula, os preconceitos em



Desenho 5 – Ilustração feita por Cris Eich para o livro *Uma maré de desejos*.
(MARTINS, 2005, p. 9).

relação ao considerado “diferente”, ou “minoria”. Prefere-se ficar numa posição aparentemente confortável e segura, a partir da qual se pretende transmitir os conhecimentos “universais”, seja lá o que se entenda por isso.

Na pesquisa realizada por três organizações latino-americanas, citada anteriormente, chegou-se à conclusão de que:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com *o outro*, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. Os veículos de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas [...] o ambiente escolar pode tornar-se um local de reprodução do preconceito, sem que haja problematização ou tentativas de desnaturalização do mesmo. (SOMOS..., 2003, p. 24, 25).

Ao falarmos na discriminação dentro da escola, precisamos atentar para o fato de que, a partir do momento em que o currículo omite elementos que formam a diversidade cultural e apresenta estereótipos, ele acaba por reforçar cada vez mais diversos tipos de preconceito.

No Brasil, “Gonçalves e Silva (1998) afirmam que a resistência a uma educação multicultural, que possa ampliar a construção de conhecimento, tem sua origem em uma das vertentes da teoria crítica, com um acentuado valor conteudista, nascida em um contexto de democratização do país” (SOMOS..., 2003, p. 28), na década de 1980. Essa teoria compreende como o único tipo legítimo de conhecimento crítico aquele “socialmente acumulado, dominante e universal.” (SOMOS..., 2003, p. 28).

Fica difícil compreender essa posição, entender o que seria, na verdade, esse “conhecimento universal”, em um país onde o povo é resultado de um cadinho cultural.

Na pesquisa à qual me referi anteriormente (SOMOS..., 2003, p. 41), vários professores foram entrevistados. O depoimento de um determinado grupo impressiona, quando se refere à tendência da escola de desvalorizar as diferenças, tentando tornar-se um espaço onde as ideologias seriam camufladas (como se isso fosse possível), na vã esperança de, com esse posicionamento “neutro”, evitar qualquer tipo de conflito.

O depoimento é o seguinte:

Há um respeito, quase uma neutralização da escola diante da diversidade social, cultural. Há um culto a isso, os professores não podem ser muito políticos, não podem ser muito religiosos, muito qualquer coisa. Como se nós estivéssemos ali para reproduzir o livro, para reproduzir determinados valores. [...] Aqueles que buscam implementar ou se posicionar diante de sua própria ideologia, seja política, religiosa, são lembrados que aquilo ali é uma escola. Como se a escola pairasse fora de tudo isso, como se não fosse um lugar de representação da religião, da política. (SOMOS..., 2003, p. 41).

Um aspecto importante, destacado pelos professores, é que os livros didáticos acabam por reforçar o ponto de vista da ideologia dominante, a partir do momento em que os “personagens” que ali aparecem nada têm a ver com a diversidade cultural existente na sociedade. As imagens dos livros são quase sempre de pessoas brancas e louras. Os negros que aparecem geralmente são escravos, ou ocupam posições subalternas, o que vai reforçando mais ainda uma imagem de inferioridade que muitos estudantes negros têm de si.

O reforço do estereótipo do modelo tradicional de família também é freqüente. Na mídia, como nas propagandas de margarina, xarope, ou de comida congelada, isso é o usual. A mulher (branca) chega do trabalho, vestida de executiva e, com um sorriso de dentes perfeitos, esquenta, no microondas, a lasanha congelada, enquanto a família (geralmente um homem bonito, branco, ainda de gravata e um casal de crianças brancas, lindas e quietinhas) aguarda sentada à mesa.

Poderíamos esperar dos livros didáticos, que teriam, em tese, o objetivo de formar cidadãos, ao contrário das citadas propagandas, cujo único objetivo é vender seus produtos, a preocupação de mostrar a imensa diversidade de modelos familiares. Mas não é isso o que se vê. Os professores entrevistados afirmam que, nos livros didáticos:

aparece em geral a família-modelo, composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos, em torno da mesa. A invisibilidade da realidade das classes populares e das diferenças étnicas nos conteúdos curriculares faz com que, aos poucos, estes se tornem gradativamente desinteressantes e irrelevantes para os/as alunos/as que neles não se encontram reconhecidos. (SOMOS..., 2003, p. 44).

Se os professores vêem os livros didáticos como reforçadores das discriminações, em relação aos livros paradidáticos eles se posicionam de maneira diferente, sugerindo que os primeiros sejam substituídos pelos últimos.

Ainda no livro *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005), Luciano, o amigo de Sergiana, de treze anos, não precisa escrever uma redação sobre desejos, mas, ao saber da redação de Sergiana, começa a pensar em seus próprios. O tema da redação de Luciano é outro e nos leva a mais uma questão importante, quando falamos em diferenças: a família. A família do menino está totalmente devastada pela ausência do pai e a doença da mãe, que precisa mandar os irmãos gêmeos, de três anos, para a casa de parentes. Então Luciano:

se lembrou de um livro de estudos sociais da quarta série, e aí se lembrou das fotos de famílias que havia no livro. No livro de português também havia várias fotos de família, e as famílias dos livros eram sempre muito bonitas, principalmente aquela sentada à mesa na hora do jantar: o pai, a mãe e os três filhos – dois meninos e uma menina. A mãe era linda, e o pai parecia muito legal. A mãe estava servindo o jantar: frango, arroz, feijão, farofa e salada. A mesa era bonita, e a casa também. Casa de dois andares. Todos pareciam felizes na fotografia. [...] Na televisão ele sempre via as famílias das novelas jantando juntas, à mesa. Ele achava muito bonito a família assim reunida. Sempre tinha suco de laranja em copos bonitos, e todo mundo bem-arrumado. (MARTINS, 2005, p. 37, 38).

O menino, então, ficou na dúvida: como poderia fazer uma redação bonita, se a família dele era muito diferente das que ele via nos livros?

Daí ele pensou que sua família poderia ser igual às dos livros, se o pai voltasse e se a mãe ficasse boa e comprasse um vestido bem bonito, e servisse o jantar para a família. Mas depois ele lembrou que ainda faltava o suco de laranja e os copos bonitos: “Mas lá em casa não tem mesa de jantar, e a casa é muito feia, não tem dois andares, só a laje, mas lá mora a dona Zeni.” (MARTINS, 2005, p. 39).

O reforço de uma família padrão totalmente idealizada e impossível para a maioria das crianças brasileiras não permite a identificação e, muito menos, a discussão dos problemas sociais que as afligem, ao mesmo tempo em que faz com que essas crianças se sintam inferiores, já que não têm uma família como a mostrada nos livros escolares. A mensagem subentendida é: se são mostradas nos livros escolares, é porque devem ser as famílias “certas”.

Na pesquisa já citada (SOMOS..., 2003), todos os entrevistados disseram que nas suas escolas não se trabalha a discriminação com os estudantes e com os próprios professores. Um deles afirma: “não discutir, não colocar na mesa com os alunos, não fazer nada. Eu acho que a ausência de projeto nas escolas, de debates, é que vai ajudando

muito a manter a discriminação. [...] Isso seria fundamental, porque você falando já é um grande avanço. Você faz as crianças, os jovens, inclusive os professores pensarem, a coisa velada favorece muito.” (p. 49).

Vários professores deram sugestões da maneira como a temática da discriminação poderia ser trabalhada nas escolas (SOMOS..., 2003, p. 49, 50). Liste abaixo algumas delas:

- a promoção da inclusão do tema no currículo das diferentes áreas, com o desenvolvimento de projetos que abordem o assunto;
- o incentivo das relações entre os estudantes diferentes, sejam as diferenças de classe social, etnia, gênero etc;
- o reforço da auto-estima dos estudantes de diferentes etnias;
- a utilização de recursos didáticos distintos (filmes, músicas, livros, palestras);
- o trabalho de valorização das diferenças no dia-a-dia e não apenas em dias específicos (dia da mulher, dia do índio, dia de Zumbi).

Uma das sugestões, contudo, me pareceu se não a mais, uma das mais importantes: estabelecer um horário para discussão do tema entre os professores, quando seriam pensadas estratégias para a abordagem do tema dentro da escola.

Muitos professores afirmam “não saber lidar com as situações de discriminação.” (SOMOS..., 2003, p. 93). A inclusão desse tema nos processos de formação continuada dos professores minimizaria o problema.

Não podemos esperar uma reforma do currículo enquanto encontrarmos educadores se posicionando da maneira como vemos no seguinte relato de um dos professores entrevistados na citada pesquisa:

um professor branco, ao promover atividades relativas à questão do negro na sociedade brasileira, por ocasião da celebração de Zumbi, enfrentou a seguinte reação por parte do diretor da escola:

“Não entendo por que você tem de se misturar com esta discussão”; quer dizer: “Para que você vai se meter nisso, cara? O que você tem a ver com isso? Você não é negro”; [...] é como se esta questão só interessasse para quem é negro; aquilo para mim foi uma discriminação horrorosa. (SOMOS..., 2003 p. 63).

Essa pesquisa deixou bem claro que o tema da discriminação geralmente não é trabalhado na escola, enquanto instituição. “O caráter monocultural da cultura escolar torna invisível sua problemática e, portanto, para que possa ser trabalhada, é necessário

um processo de desvelamento e desnaturalização da lógica da cultura escolar.” (SOMOS..., 2003, p. 50).

Por outro lado, alguns professores, através de iniciativas individuais, procuram desenvolver estratégias de enfrentamento das diversas formas de discriminação, dentro de suas salas de aula. Embora essas iniciativas sejam louváveis, ainda estão muito distantes do ideal, que seria um trabalho coletivo.

Quando perguntei, em minha entrevista: “Você conhece alguma escola que tenha apresentado interesse em desenvolver algum trabalho de estímulo ao respeito com as diferenças, especialmente, quanto à orientação sexual?”, quatro professores responderam “não”. As outras respostas foram:

- Na rede municipal de Angra dos Reis, nos idos de 1993/94, houve um trabalho coordenado pela Secretaria de Educação, em várias escolas. Na verdade era um trabalho mais amplo, com prevenção de AIDS, mas entrava um pouco nisso também. (Professora do Cap-UERJ). Essa resposta mostra que, geralmente, quando alguma escola decide abordar essa questão, o faz pelo viés da AIDS, da doença. Se por um lado é preferível discutir o assunto a não fazê-lo, por outro lado, é preciso tomar muito cuidado para que não se reforce ainda mais a associação entre AIDS e homossexualidade;

- Tomei conhecimento do trabalho realizado em alguns colégios de aplicação do Rio de Janeiro. (Professor do Colégio Militar);

- Não conheço nenhuma escola pública, ao menos aqui na cidade, que abra espaços ou que fale sobre orientação sexual. O assunto “orientação sexual” aqui é tratado em reunião extra com a turma, ou algum professor resolve falar sobre este tema esporadicamente, mas vejo que entende-se por “orientação sexual” quando a menina ou o menino começam a interessar-se pelo namoro; aos olhos da escola, esses alunos e alunas se interessam de forma precoce pelo sexo, desta forma, isto é que é tratado como assunto para orientação sexual. (Professora de Escola Estadual do Tocantins). Podemos perceber que a homossexualidade não é absolutamente considerada na região do Tocantins, tendo o termo “orientação sexual” um significado diferente do que temos no Rio de Janeiro, por exemplo.

Quanto à pergunta seguinte: “Esta questão faz parte do projeto político-pedagógico de alguma escola na qual você leciona?”, três professores responderam “não” e as outras respostas foram:

- Não. Pelo que percebo não existe disposição para inserir “orientação sexual” como deve ser pensado no PPP da escola. (Professora de Escola do Estado em Tocantins);

- Não. Na escola onde leciono há uma preocupação grande em relação ao respeito pelas diferenças. Anualmente procuramos incluir em nossos projetos de trabalho discussões sobre diferenças de gênero, raça e classe social. Este ano, trabalhamos também as necessidades especiais, utilizando o Para-Pan como ilustrador desta temática. Entretanto, a questão de orientação sexual ainda não fez parte de nossos trabalhos. (Professora de Pré-Escola particular no Rio de Janeiro). Fiquei esperançosa com essa resposta, pois a professora diz que “ainda não fez parte”, o que pode significar uma futura inclusão do tema na pré-escola;

- Creio que no CAP-UERJ, a única escola em que leciono, algumas equipes e serviços procuram trazer a questão à discussão, com maior ou menor grau de sucesso, conforme o momento e o tipo de trabalho. (Professora do CAP-UERJ);

- Formalmente sim, mas materialmente não. (Professor do Colégio Militar).

Todas as respostas nos mostram que, na verdade, se existe alguma iniciativa, é algo individual. Não há nada em nível de instituição. As escolas muitas vezes impedem os professores de levar projetos relativos a assuntos polêmicos adiante, como no caso do professor do Colégio Militar, que afirma que, quando escolhe textos que apresentem, de forma construtiva, a questão das diferenças, o colégio nem sempre aceita as propostas. Além disso, ele afirma que as instituições limitam as oportunidades de os educadores trabalharem esse assunto com os alunos. Completa dizendo que é necessário que as instituições mudem.

Na última questão, onde os professores entrevistados têm a oportunidade de fazer qualquer tipo de comentário, este mesmo professor diz o seguinte: “Acredito que falta vontade política para enfrentar a questão na maioria das escolas públicas e particulares e tenho notado inatividade dos sindicatos ligados à educação sobre esse tema”.

Enquanto as escolas relutam em se engajar nesta difícil “briga” e mantêm o silêncio sobre a discriminação, só vemos aumentarem os casos de *bullying*⁵. Segundo o médico Aramis Lopes Neto, que coordenou o primeiro estudo feito pela Abrapia sobre a prática do *bullying*:

⁵ Atitudes agressivas praticadas por um ou vários alunos contra outro.

para os alvos de *bullying*, as conseqüências podem ser depressão, angústia, baixa auto-estima, estresse, absentismo ou evasão escolar, atitudes de autoflagelação e suicídio, enquanto os autores dessa prática podem adotar comportamentos de risco, atitudes delinqüentes ou criminosas e acabar tornando-se adultos violentos. (DREYER, [200-], p.1).

Em minha pesquisa, encontrei alguns relatos de casos de *bullying* que tiveram desfechos graves, tanto no Brasil, como em outros países. No entanto, na grande maioria das vezes, os dramas se desenrolam silenciosamente, e as crianças e adolescentes que sofrem esse tipo de violência se calam por medo ou vergonha:

A importância do *falar* sobre o tema, de romper a lógica do silêncio, que em geral predomina nas escolas e funciona como elemento reforçador dos próprios processos de discriminação, precisa ser cada vez mais ratificada. É somente reconhecendo a problemática, explicitando-a e buscando coletivamente as formas mais adequadas para enfrentá-la, que poderemos colaborar para superar as práticas discriminadoras e colaborar para que uma cultura dos direitos humanos penetre nas diferentes dimensões da dinâmica escolar. (SOMOS..., 2003, p. 52).

Apesar de os educadores presenciarem atitudes de discriminação e estarem conscientes de que essas práticas aumentam, a cada dia, eles se sentem desconfortáveis em trabalhar o tema com seus alunos, devido à imensa complexidade e dificuldades que possivelmente surgiriam em decorrência da “disposição” em fazê-lo.

Quando, em minha entrevista, perguntei se havia mais dificuldade em trabalhar a temática da orientação sexual com as crianças/adolescentes e se havia resistência por parte de pais/responsáveis, ou dos próprios estudantes para fazê-lo, obtive as seguintes respostas:

- Sim. Não me sinto preparada para lidar com a questão da orientação sexual, na escola e não sei qual seria a reação dos pais a respeito disso. (Professora do Pedro II Tijuca);

- Com certeza, sexo é tabu na escola. Cada vez mais, aliás. Com a progressão e o avanço das igrejas pentecostais evangélicas e a censura imposta por conselhos tutelares, etc e tal, às vezes esses temas são difíceis. Mas devem aparecer, sim. (Professora do Pedro II Humaitá);

- A única resistência que já encontrei foi por parte dos próprios alunos que em diversos momentos escamotearam a discussão. (Professora do Cap-UERJ);

- Sim. Há dificuldade e resistência. (Professor do Colégio Militar);

- Sobre a orientação sexual, vejo indisposição e preconceito por parte das famílias, da instituição escola e de muitos formadores. Vejo que a disposição ou indisposição de alguém em respeitar ou reconhecer sobre o assunto “orientação sexual” está atrelado muito profundamente ao comportamento das pessoas, mais que uma boa formação que elas têm ou possam vir a ter. É questão de intolerância. E como está cheio de gente intolerante.

Há pessoas que são instruídas, formadas, mas que por uma posição religiosa não aceita e ponto. É o caso de uma colega professora. Então como esses profissionais vão discutir isso? Pensam assim: “eu não concordo, portanto, nem trabalharei...” e sem falar nas famílias – para a escola trabalhar este assunto, vai ter que trabalhar primeiro com elas – é trágico, não!?” (Professora de Escola Estadual do Tocantins);

- Não há problema em trabalhar isso com as turmas; o difícil é parar tudo diante das pequenas situações cotidianas de opressão, o que eles acham um tanto exagerado e me respondem sempre com algo do gênero: “Pôxa [...] desculpe, eu só estava zoando”. Em todas as situações pergunto a eles se o fato de um colega ser homem, heterossexual e branco seria também motivo para alguém ser zoadado ou se eles não estariam reproduzindo sem querer um preconceito. Lembro sempre que, um dia, o preconceito pode atingi-los também (a circunstância da dificuldade do primeiro emprego, pelo preconceito de que ao jovem falta experiência, o que se traduz como despreparo e irresponsabilidade, geralmente cumpre bem o papel de paralelo, porque todos eles já pensam um pouco nisso). (Professora do Cap-UERJ).

Quanto à pergunta: “Você acha que, a médio e longo prazo, o desenvolvimento de trabalhos de leitura que abordem essa temática (da orientação sexual) podem contribuir de maneira positiva para a diminuição do *bullying*?”, eles responderam:

- Com certeza. De uma forma sutil e literária podemos sim contribuir na formação das crianças, mostrando a elas a importância do respeito ao próximo. Atualmente muitas crianças e adolescentes sofrem por diferentes tipos de discriminação. Para minimizar esse problema precisamos mexer com a consciência das pessoas (responsáveis e educadores) para que levem essas questões para as crianças desde cedo. (Professora de Pré-escola particular no Rio de Janeiro);

- Sim, eu mesma já trabalhei essa questão com alunos de 6a. série no ano passado através da leitura de textos em inglês, produção de cartazes e discussão sobre o tema em sala de aula. (Professora do Pedro II Tijuca);

- Acho que sim, pois a preferência sexual é um dos motivos de discriminação, que, ao meu ver, é a origem do *bullying*. (Professora do Pedro II Humaitá);

- Sim, pois o preconceito só começa a ser vencido quando o assunto é discutido. (Professora do Cap-UERJ);

- Penso que sim. Mas sinceramente também acho que a instituição às vezes reproduz lugares comuns do preconceito sem perceber, o que é grave. (Professora do Cap-UERJ);

- Certamente... pensar, refletir,... tratar das situações provocadoras de bullying, tanto do constrangimento relacionado à orientação sexual, quanto dos outros constrangimentos, que aqui vejo, muito mesmo, sobre o negro e classe social. (tem demais). (Professora de Colégio Estadual de Tocantins). Ela não cita a orientação sexual, o que pode ser interpretado como uma invisibilidade do homossexual. Não se mostra, portanto, não é discriminado;

- A leitura ajuda se houver uma mudança política e cultural da instituição escolar que deve fazer valer o inciso III do artigo 5º. da Constituição (ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante). Os pais precisam ser educados juntamente com os agentes da escola. (Professor do Colégio Militar).

No entanto, não é isso que se vê e a escola se impõe certos “limites”. Até que ponto seria sua função, e não da família, discutir com as crianças e adolescentes certos assuntos tão delicados?

Na pesquisa citada (SOMOS..., 2003), os estudantes também foram entrevistados e quando foram estimulados a identificar práticas educativas realizadas dentro da escola para combater o preconceito e a discriminação, todas as respostas coincidiram, afirmando que “nenhum evento é favorável a isso, nada estimula isso [...] a não ser quando acontece a discriminação. Aí as pessoas tomam atitudes para poder amenizar, mas antes não. (p. 80).

Alguns ainda afirmaram que “combater a discriminação é muito difícil. [...] Não adianta, sempre vai ter discriminação, em qualquer lugar que você for” (SOMOS..., 2003,

p. 81). É uma posição derrotista e desesperançada de estudantes que não conseguem vislumbrar nenhuma vontade política de minorar essa questão.

A escola, às vezes, utiliza um discurso equivocado que afirma serem todos iguais, tratados de maneira igual. Aí é que está o grande nó. Não são todos iguais, pelo contrário. Todos são diferentes, e cada um, individualmente, deveria ter a sua particularidade reconhecida e ser tratado de forma diferenciada. A escola, por lidar mal com as diferenças, espera de todos atitudes e reações iguais. Os que fogem do “padrão de estudante”, ou antes, “padrão de criança ou de adolescente”, são vistos como estranhos, esquisitos, estrangeiros pelos estudantes “enquadrados” e, o que é mais grave, por muitos docentes e pela instituição escolar.

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85, 86).

3.2 – Corpos docilizados



Segundo Guacira Lopes Louro (1997, p. 57), a escola não apenas entende de diferenças e desigualdades, como as produz. Desde o início da escola como instituição, ela separou os sujeitos em duas categorias: os que nela entravam, logo, tinham acesso ao conhecimento ali transmitido, e os que ficavam de fora, condenados a uma existência sem cultura, “sem luz”.

Além disso, os que entravam na escola eram, por sua vez, submetidos a várias formas de classificação, hierarquização. Dentro da instituição escolar, o objetivo era e ainda é estabelecer as condições necessárias para que os estudantes aprendam, não apenas os conteúdos programáticos estabelecidos, mas a disciplina. Busca-se a formação como um todo:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar). [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1997,p. 61).

Como já citei anteriormente, os livros didáticos, e, segundo Guacira Lopes (1997), também os paradidáticos, reproduzem as representações estereotipadas dos grupos étnicos, das classes sociais, dos modelos familiares. A diversidade, o cruzamento das fronteiras estabelecidas são ignorados, o que equivale a serem negados.

Já vimos a resistência que os educadores têm em abordar o tema das diferenças, do preconceito em relação às questões de classe social, gênero, etnia, por considerarem tais assuntos muito delicados. Imaginemos, então, quão maior é essa resistência, quando o objeto de discriminação é a orientação sexual do estudante, em sociedades como a nossa, em que a heterossexualidade é a única forma legitimada de sexualidade:

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse

ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? (LOURO, 1997, p. 81).

A escola possui aquele “modelo” de estudante idealizado, que corresponde, com perfeição, ao que se espera dele. Não sabendo lidar com os estudantes que não correspondem a esse modelo, a escola acaba por contribuir para introjetar em todos, cada vez mais, o pensamento discriminatório. Os preconceitos estão de tal forma arraigados no pensamento social que, muitas vezes, os professores reproduzem os discursos de discriminação sem perceber.

No momento em que surge na sala de aula, no meio de um grupo aparentemente homogêneo, um estudante com atitudes totalmente destoantes do resto, “um corpo estranho na sala de aula. Um corpo porque o que lhe confere distinção é algo físico e visível” (MISKOLCI, 2005, p. 13), geralmente surge uma espécie de desconforto entre todos, inclusive o professor. Ninguém sabe muito bem o que fazer diante daquele corpo que, ao desafiar o padrão, o modelo reprodutivo de sexualidade imposto pela sociedade, coloca em xeque essa normatividade, fazendo com que alguns a questionem.

Nesse momento, caberia ao professor aproveitar para discutir a heterossexualidade compulsória e explorar as diversas formas de afetividade e sexualidade.

Mas a questão é muito complexa. A necessidade que os educadores têm de obter de seus alunos comportamentos que correspondam às suas expectativas é muito forte. O conceito de educação bancária de Paulo Freire está ainda em voga, tantos anos depois, pois o educador que espera dos estudantes um comportamento-padrão imagina (ou deseja) que estes não passam de bonecos ocos, sem personalidade, que devem ser preenchidos com todos os conhecimentos constantes no conteúdo programático. Espera-se atitudes “certas” desses “estudantes comportados”.

Segundo Pelbart, Deleuze tinha uma interessante idéia sobre o ensino:

numa aula não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma *matéria em movimento* – a matéria-pensamento. É bem verdade que nem todos os alunos querem toda essa matéria que lhes é oferecida, e cada um tem pleno direito de só querer um fragmento, de só se interessar por aquilo de que necessita, segundo o seu desejo ou sua singularidade. No limite, até o sono pode fazer parte desse dispositivo aula: há alunos que dormem por anos a fio, e despertam apenas quando chega o conceito que os afeta. Magnífico desprendimento do mestre, que não exige do aluno a atenção continuada e exaustiva, porém uma atenção “flutuante”. Há, pois, uma confiança no encontro, na afetação, na necessidade do aluno. Afinal, como diz Deleuze em outro contexto, não lhe importa a cultura, muito menos a

erudição, mas estar à espreita dos encontros, com uma idéia, com uma obra, com uma cor...

No entanto, para que tais encontros se tornem possíveis, é preciso que o aluno seja reconciliado com sua solidão. Não se trata, pois, de capturar, suscitar a adesão, persuadir, fazer discípulos ou escola, mas do inverso: trata-se de reconciliar o aluno com sua solidão. A tarefa do professor (de filosofia, ao menos) é fazer com que o aluno não sinta necessidade de uma escola, no sentido doutrinário da palavra, isto é, de uma “escola de pensamento” – só assim pode ele estar aberto aos encontros, ao movimento do pensamento. Pois uma *escola* é todo o contrário de um *movimento*. Uma escola tem chefes, gerentes, administradores, juízes, tribunal, exclusões etc. Um movimento tem derivas, bifurcações, linhas de fuga. (PELBART, 2005, p. 9, 10).

Imagino que a grande maioria dos professores ficaria de cabelos em pé, se fosse instada a ter essa “compreensão” com os estudantes.

No texto “Tal infância. Qual criança?” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p. 76), as autoras relatam uma situação que envolvia uma criança de cerca de quatro anos. Ela causou preocupação na professora ao ficar separada do grupo de coleguinhas, apenas observando-os brincar no parquinho. A professora, ao detectar esse “comportamento anti-social”, tentou imediatamente convencer a menina a juntar-se ao grupo.

“Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p. 77). Esse processo é a negação da “solidão” a que Deleuze se refere. A individualidade é recusada e ao estudante resta ajustar-se à forma que se espera dele.

É um processo que “nega a solidão (da criança, do louco, do poeta); recolhe a vida, a memória das minorias em movência – destituídas, portanto, de *status* institucional -, para lhes dar outra configuração; e, ainda, produz valores que consolidam o ideário hegemônico por meio do hipercontrole exercido pelas agências micropolíticas.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p. 82).

O professor sente-se perplexo se instado a compreender e aceitar um comportamento diferente, um espantoso desejo de solidão de alguns de seus alunos. Afinal de contas, em seu processo de formação como educador, quando ele mesmo ocupava a posição de aluno (sem luz), foi-lhe ensinado nas aulas de psicologia, pedagogia, e em outras mais, que ele deve ajudar no processo de socialização de seus pequenos aprendizes.

A nossa cultura tem uma concepção de criança como futuro cidadão que deve saber movimentar-se com desenvoltura entre seus semelhantes. Isso seria “saber viver bem em sociedade”. Para que os educadores consigam respeitar as individualidades, precisam antes despir-se de todo o posicionamento teórico que lhes foi inculcado e que lhes garante que “empurrar a criança para a socialização é dar-lhe o formato de cidadão, o direito de viver entre os pares e ter sua proteção assegurada. A escola, assim como a família, a Igreja, o quartel, o hospital, acolhe e ampara na mesma medida que corrige e molda os desviantes potenciais.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p. 78).

Para que os futuros cidadãos possam conviver pacificamente, torna-se necessário que sigam determinadas regras de comportamento estabelecidas e pouco maleáveis. Uma delas seria a regra dos comportamentos de gênero, que são socialmente construídos.

Tanto que a escola teve e ainda tem a preocupação de contribuir exaustivamente para esse processo de construção. Ela:

já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio delas também, das desigualdades entre os gêneros. (MISKOLCI, 2005, p. 14).

Certa vez, questionei os professores de Educação Física do meu filho a respeito da impossibilidade de se misturar meninos e meninas nas mesmas atividades, já que ele, que não gosta de futebol, queria jogar handebol e essa atividade era restrita às meninas. Eles me responderam que não misturavam meninos e meninas por uma questão de força e constituição física, ou seja, as meninas poderiam se machucar. Não entendi muito bem, já que há meninos extremamente franzinos que jogam com meninos grandes e fortes, assim como há meninas grandes e fortes que jogam com meninas franzinas.

Essa separação contribui para a manutenção da divisão de gêneros que afirma serem as mulheres delicadas e os homens fortes, para a perpetuação da posição de superioridade dos meninos em relação às meninas.

Além do mais, discordei da arbitrariedade: futebol para os meninos e handebol para as meninas. O “mito” que diz: “homem que é homem tem que gostar de futebol”, está presente no livro *O menino que brincava de ser*. (MARTINS, 2000). Nesta história, o pai de Dudu, ao pensar que ele quer “virar mulherzinha”, matricula-o na escolinha de futebol, para resolver o “problema”.

Na escola onde o filho de uma amiga estuda, nos EUA, meninos e meninas já participam juntos de jogos de futebol. Os professores formam equipes mistas, o que considero um bom avanço nessa questão.

Certo dia, caminhava no centro da cidade, logo após um jogo de futebol feminino do Pan⁶, quando ouvi dois camelôs (homens) comentando: “Aquele gol, nem goleiro homem pegava.” Meu filho, de treze anos, virou-se para mim e disse, rindo: “Que comentário preconceituoso!” Claro que lhe dei um beijo estalado.

Mas não é só nas aulas de Educação Física que vemos tal reforço da divisão binária de gêneros. A escola, de maneira geral:

é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas. Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque “naturalmente” têm gestos brutos e são mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem “por natureza” delicadas e quietas. A crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que se constituam os gêneros de forma mais poderosa, pois quando se expõe que a sociedade e a escola fabricam homens e mulheres, fica mais difícil justificar a desigualdade entre eles. (MISKOLCI, 2005, p. 14, 15).

Em relação à sexualidade, a escola se dizia, e ainda se diz, neutra. Cabe aos professores e professoras (especialmente estas) um comportamento aparentemente assexuado. Em caricaturas, quadrinhos, e outras formas de mídia, a figura da professora é, geralmente, a de uma senhora séria, de óculos, cabelos convenientemente presos e roupas sem decotes.

Pensava-se, inclusive, que os livros não falavam sobre sexo. Contudo, as coisas não são bem assim:

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo. (MISKOLCI, 2005, p. 17, 18).

⁶ XV Jogos Pan-americanos realizados no Rio de Janeiro em julho de 2007.

Quando o estudante se apresenta de maneira diferente, com comportamentos ou falas que indicam desejos diferentes dos considerados “normais”, eles não são esquisitos em si mesmos. São nomeados estranhos pelos colegas e professores, por não corresponderem ao modelo que se espera deles, embora essa concepção de “diferente” seja absolutamente subjetiva, variando de acordo com o ponto de vista de cada um.

Essa nomeação como “estranho” só serve para reforçar o mito da neutralidade da escola quando o assunto é sexo, o que serve à manutenção das normas vigentes. “O objetivo aparente seria o de formar a todos para serem como devem ser, ou seja, a escola opera de forma a conformar todos a uma maneira única de viver a sexualidade, a prescrita pela tradição” (MISKOLCI, 2005, p. 18): a heterossexual.

“A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que – mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais; quem chegou já saiu.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p. 84). E os educadores têm importante papel na tentativa de “absolver” a diferença.

A insistência em se dizer assexuada faz da escola uma “cúmplice” da heterossexualidade reprodutiva. Seu poder de convencimento é grande, pois essa instituição exerce o papel social de educadora e formadora de cidadãos. Logo, poderíamos dizer que a escola é homofóbica, no momento em que não reconhece o desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo e, pior ainda, forma cidadãos homofóbicos, pois transmite a eles a sua ideologia.

A escola não é assexuada. Não pode ser assexuada. Apenas se diz ser, pois estudantes, professores, funcionários, secretários, faxineiros, enfim, todos os que nela transitam e que dela fazem parte não são seres destituídos de sexo:

Diante do exposto, o que a escola e, mais especificamente, os educadores podem fazer? Quebrar o silêncio sobre a sexualidade e suas modalidades pode ser um bom começo. Isso pode ser feito por meio da promoção de discursos sobre a forma como as relações afetivas e sexuais são apresentadas em livros didáticos, jornais, revistas e filmes consumidos pelos estudantes. As diferentes formas de afetividade não devem ser ignoradas nem menosprezadas. Com base em situações cotidianas e temas levantados pelos estudantes elas devem ser tratadas como dignas e aceitáveis. (MISKOLCI, 2005, p. 22).

Miskolci (2005, p. 22) aponta ainda o risco que a escola corre de fazer com que os estudantes passem a associar sexo a doença ou a problemas. E isso é um fato, pois grande

parte das escolas só fala de sexo pelo viés das questões das DST e da gravidez na adolescência:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2001, p. 30).

Apesar de ser uma questão delicada e extremamente trabalhosa (já ouvi de um professor que falar de sexualidade é “mexer em vespeiro”), os educadores, na medida em que percebem os mecanismos de exclusão dos estudantes que possuem orientação sexual “diferente” da maioria, deveriam intervir de maneira incisiva na questão, pois se negar a debater o assunto equivale a compactuar com a situação.

Além do mais, nos dias de hoje, quando a sociedade já percebeu que não há um modelo certo e único a ser seguido, num tempo em que já se fala de identidades múltiplas e cambiantes, não há sentido em se insistir na manutenção do modelo tradicional. Essa própria compreensão, o acirramento das discussões a esse respeito, são elementos facilitadores para o educador que ousar “levantar essa lebre”.

Uma análise sobre as dificuldades de se discutir as diversas formas de sexualidade nas escolas ajudaria muito os educadores que se dispusessem a tal. Eles precisariam de um embasamento concreto e de ações coletivas para viabilizar um projeto que interferiria diretamente com noções tradicionais e firmemente arraigadas no imaginário das famílias, dos estudantes e dos próprios educadores. É preciso coragem e desejo de libertação das normas estabelecidas para entrar nesta “briga”.

3.3 – Um currículo *queer*

Fui “apresentada” aos textos de Guacira Lopes Louro por uma grande amiga, professora de Teoria Literária da Universidade Federal do Tocantins. Eles são de uma lucidez impressionante. Suas afirmações parecem simples e óbvias, mas inauguraram, para mim, uma maneira totalmente nova de ver o currículo escolar, com toda a sua importância e suas mazelas.

Ao propor um “currículo *queer*”, ela me remeteu a Derrida.

A partir do seu método de leitura dos textos filosóficos, Derrida passou a ser conhecido como o “filósofo da desconstrução”. Ao nos concentrarmos neste termo, é preciso que tenhamos muito cuidado para não correremos o risco de interpretá-lo de maneira equivocada. Para Derrida, o significado de “desconstrução” passa longe da idéia de destruição, ou demolição.

Ele, assim como outros filósofos pós-modernos, pós-estruturalistas, como:

Giles Deleuze, Lyotard e Jean Baudrillard desconstruíram o discurso filosófico sobre os valores ocidentais dos princípios e das concepções de Deus, Razão, Sujeito, Verdade, Ordem, Ciência, Ser. Para esses autores desconstruir o discurso não significa destruí-lo, nem mostrar como foi construído, mas refletir sobre o não-dito por trás do que foi dito, buscar o silenciado (reprimido) sob o que foi falado.” (MATOS, 2003, p. 1).

Leyla Perrone-Moisés, em comunicação no IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada (PERRONE-MOISÉS, 2001), chama a atenção para o “mau-uso”, devido à falta de compreensão real do sentido do desconstrucionismo de Derrida. Segundo ela, muitos dos que operam com discursos na área dos estudos culturais parecem não compreender bem o significado dessa “desconstrução”. “Usam-na no sentido de uma crítica textual, cuja base ideológica estaria assentada em sentidos previamente determinados em termos morais, isto é, de um ‘bem’ oposto a um ‘mal’, de ‘verdades’ opostas a ‘mentiras’, de posições ‘politicamente corretas’ opostas a posições ‘politicamente incorretas.’” (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 2).

Segundo essa interpretação, o que ocorre é a manutenção do “aprisionamento no dois, na diferença opositiva” (CONTINENTINO, 2002, p. 73), pois haveria aqui apenas uma inversão de valores ideológicos, onde continuariam existindo as “verdades” opostas às “mentiras”, o “certo” se opondo ao “errado”.

O que Derrida sugere, com sua proposta de desconstrução, não é o desmantelamento dos conceitos estabelecidos socialmente e a imposição de novos conceitos. Ele propõe o deslocamento dos termos opositivos para um outro sistema e não a simples inversão dos mesmos. Propõe que operemos com um discurso diferente daquele que apresenta a sociedade dividida em pares binários e opositivos.

Não se trata de uma pura e simples inversão, nem tampouco do aprofundamento de um único e mesmo sistema conceitual. [...] É preciso[...] marcar a distância entre a inversão (*l'inversion*) que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, e a emergência irruptiva de um novo “conceito” que não se deixa mais – que nunca se deixou – compreender no regime anterior. (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 12).

Penso que os estudos multiculturais não apenas podem como devem se inspirar nos conceitos de Derrida no que diz respeito às críticas às oposições binárias que representam forte pilar do pensamento ocidental. Contudo, é extremamente importante que esses conceitos sejam compreendidos com profundidade. Não se deve perder de vista que “a desconstrução é uma crítica infinita, um deslocamento, uma abertura de horizonte, um adiamento [...] constante da conclusão, da Verdade.” (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 7). Não se trata de negar uma verdade para abrir a possibilidade da afirmação de uma outra. Trata-se antes de questionar a verdade em si.

Leyla Perrone-Moisés faz uma advertência, dizendo: “Exercidos sem as devidas precauções, os estudos culturais se tornam tão ideológicos quanto os discursos ideológicos que pretendem criticar, por uma simples inversão de sinal que jamais poderia ocorrer na desconstrução derridiana.” (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 7).

A palavra *queer* tem, “no contexto anglo-saxão, mais de um significado: constitui-se na expressão pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais (equivalente a bicha, sapatão ou veado) e corresponde, em português, a estranho, esquisito, ridículo, excêntrico etc.” (LOURO, 2004, p. 64).

Guacira Lopes Louro (2004, p. 64), quando propõe um currículo *queer*, está propondo que estranhemos o currículo, desconfiemos dele, das certezas nas quais é baseado. Só assim poderíamos chegar à conclusão de que ele pode ser mudado sem que nenhuma verdade absoluta seja desmantelada.

Além de propor que desconfiemos dos conteúdos que compõem o currículo, ela vai mais longe e sugere que questionemos:

a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto [...]; trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou impedem) o conhecimento [...] à idéia de que há *limites* para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo *suporta conhecer*. (LOURO, 2004, p. 65).

A proposta do currículo *queer* é desmascarar o “saber” como sendo não a representação da “realidade”, mas uma construção ideológica, contextual e política. O currículo tradicional é constituído por uma série de “saberes” que se dizem naturais, mas na verdade o que temos é um “saber” hegemônico, exaustivamente inculcado nas pessoas pelo poder constituído. Este filtra e define qual é o limite do saber. O que é “verdadeiro”, o que é “falso”:

Não há lugar, no currículo, para a idéia da multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma idéia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade. Conseqüentemente, há quem assuma, com certo orgulho, ignorar formas não-hegemônicas de sexualidade. Ao declarar sua ignorância, ele/ela pretende afirmar, implicitamente, que “não tem nada a ver com isso”, ou seja, que não se reconhece envolvido/a nessa questão, de forma alguma. (LOURO, 2004, p. 67, 68).

Esse é um dos impedimentos que os professores enfrentam quando pensam em trazer para a escola tal discussão.

Um outro aspecto que a dificulta ainda mais é que, quando falamos em sexualidade, não podemos nos apoiar no sistema binário homossexualidade/heterossexualidade, ou mesmo em bissexualidade. As fronteiras entre tais posições estão sendo constantemente atravessadas e se tornam exatamente o *locus* de algumas pessoas, que estão constantemente no entre-lugar.

Atualmente, se o conceito de gênero é mutável, podemos dizer o mesmo em relação ao corpo biológico. Estamos na era de todas as possibilidades tecnológicas e científicas, onde é possível “mudar de sexo” através de cirurgias e outras técnicas. Tal procedimento já é comum, há algum tempo, para transformar homens em mulheres, mas hoje é possível o inverso. As mulheres podem recorrer aos hormônios, cirurgias como mastectomia, histerectomia, plásticas e enxertos e, depois de todos os procedimentos, levam uma vida sexual normal e saudável...como homens. O mais interessante disso tudo é que, após a transformação, muitas mulheres começam a se interessar sexualmente por

homens. “Ou seja, tornam-se homens gays. Como prova de que uma mudança assim não é tão incomum, até mesmo um termo específico já foi criado para elas: *transfags* – algo como transbichas.” (LEONEL. 2001, p. 63).

Podemos concluir que todos os conceitos de gênero e identidade que o homem moderno havia formulado em seu pensamento monolítico, todas as suas certezas, suas crenças, ficam completamente destituídas de sentido diante do homem(?) do século XXI. Por mais que os setores conservadores da sociedade não queiram ceder à idéia de uma “pluralidade sexual”, como insistir em se falar em um modelo único e verdadeiro de sexualidade, quando exemplos concretos e palpáveis atravessam o nosso caminho todos os dias?

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 tornam-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. (LOURO, 2004, p. 28, 29).

Para os teóricos *queer*, o rompimento da estrutura binária traria o rompimento dos seus efeitos, que seriam a hierarquia, a classificação, a exclusão. Há uma interdependência e convivência de vários integrantes de um mesmo quadro de referências. Uma determinada identidade apenas existe porque se afirma em relação a outra ou outras. Ela é o que as outras não são. Não há uma hierarquia e muito menos uma identidade única e legítima que se opõe a uma ilegítima e falsa. “Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como “natural”.” (LOURO, 2004, p. 45, 46).

A pergunta que Guacira Lopes Louro (2004, p. 47) propõe é bem instigante: Como seria possível uma instituição como a escola, espaço de normas, de disciplina, de ajustamento, trazer para dentro de si um movimento totalmente descomprometido com qualquer idéia de certo e errado, verdadeiro e falso? Um movimento baseado na transgressão e na contestação?

A proposta de um currículo e uma pedagogia *queer*, segundo ela, se apoiaria em uma estratégia bem diversa da adoção de programas em que os estudantes são estimulados a “tolerar” as diferenças. Essa proposta seria voltada para a análise do processo de produção dessas diferenças. Não bastaria, como pretende a maioria dos projetos multiculturais, mostrar que vivemos em uma sociedade plural, mas desmascarar os interesses políticos que estão por trás dessa produção.

Esse currículo discutiria também as formas como é constituído o “outro” e sua relação com o “eu”. A diferença seria reconhecida como elemento indispensável para a existência do sujeito, constituindo-o.

Nessa perspectiva, estaria inscrito o questionamento sobre o par binário opositivo homossexualidade/heterossexualidade. Sem essa discussão, mantém-se a lógica da subordinação. Os dois pólos seriam interdependentes; logo, poder-se-ia desconfiar da superioridade de um sobre o outro. Não basta dizer que os homossexuais existem e devem ser respeitados, ou melhor, “tolerados”. Não basta denunciar os processos de humilhação e submetimento sofrido por eles. A pedagogia *queer* vai mais fundo. Ela busca desconstruir o processo que coloca alguns sujeitos (os heterossexuais) em uma posição legitimada e outros (os homossexuais) como ilegítimos.

A pedagogia e o currículo *queer* propõem a aplicação do modelo desconstrutivista em todos os pares binários; logo, também no que opõe o conhecimento à ignorância. “Admitir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um tipo particular de conhecimento ou produzida por um modo de conhecer. Assim, a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade.” (LOURO, 2004, p. 50).

Reporto-me a Vilém Flusser, filósofo tcheco, que propõe que duvidemos de tudo, de todas as certezas. Nos textos de Flusser, ele afirma algo, defende algum ponto de vista, e logo à frente os desconstrói. Para ele, nenhuma realidade é absoluta, incontestável. Pelo contrário.

No livro *Língua e realidade* (1963), Flusser afirma que uma das heranças de pensamento que os gregos nos deixaram foi a idéia de que “a filosofia, a religião, a ciência e a arte são os métodos pelos quais o espírito tenta penetrar através das aparências até a realidade e descobrir a verdade.” (p.12). Para Flusser (1963, p.13-14), esse esforço de descobrir a “verdade” está sujeito a três tipos de objeções: o ceticismo que nega a

capacidade do espírito de penetrar as aparências, o niilismo que nega a “realidade”; e o misticismo, segundo o qual é impossível articular e comunicar essa penetração.

A civilização sente-se ameaçada por tais objeções, já que elas anunciam um possível mergulho no caos, portanto, tornando-se inaceitáveis. Flusser contemporiza e afirma:

Verificaremos que “o conhecimento”, “a realidade” e “a verdade” que essas objeções pretendem negar não são aqueles que buscamos. [...] Poderemos, a despeito delas, continuar buscando, isto é, vivendo. O conhecimento, embora menos absoluto, continuará sendo conhecimento; a realidade, embora menos fundamental, continuará sendo realidade; e a verdade, embora menos imediata, continuará sendo verdade. Descobriremos mesmo que o conhecimento absoluto, a realidade fundamental e a verdade imediata não passam de conceitos não somente ociosos, mas também desnecessários para a construção de um cosmos, e que, neste sentido, as objeções podem ser aceitas. (FLUSSER, 1963, p.14).

A pedagogia *queer* não pretende apaziguar os conflitos através do fornecimento de respostas para eles. Muito menos fornecer “verdades absolutas” que substituam as “verdades” que o poder constituído deseja impingir à sociedade. Ela quer, antes, pôr em dúvida todos os conceitos que estabelecem o certo e o errado. Pôr em dúvida a própria noção de certo e errado, de verdade e de mentira:

A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto. (LOURO, 2004, p. 52).

A proposta de um currículo e de uma pedagogia *queer* é bem desconcertante, já que não traz programas de ação concretos. Não está de acordo com os programas “politicamente corretos”, pois não promove ações afirmativas para aqueles considerados diferentes, na medida em que não aceita essas diferenças, não se baseia nelas. Se fosse assim, estaria operando com o mesmo sistema opressor. O que ela faz é exatamente o oposto: propõe o dismantelamento de toda uma estrutura binária na qual se baseia a nossa sociedade. propõe um outro modo de conhecermos e pensarmos a cultura.

A teoria *queer* é perturbadora, exatamente por ser tão simples. Ela propõe que não nos conformemos com as verdades estabelecidas, desconfiemos delas, as estranhemos.

Propõe simplesmente que pensemos a respeito. No entanto, como vimos no capítulo anterior, a teoria *queer* corre o risco de tornar-se apolítica, pois a não aceitação das diferenças (que seria o ideal) não faz com que as mesmas deixem de existir para uma sociedade culturalmente preconceituosa. Logo, a insistência em se negar as diferenças acaba reforçando-as ainda mais.

Penso que a teoria *queer* é importante, na medida em que propõe um olhar crítico sobre a sociedade, o que não impede que todas as possibilidades, além da única aceita pelo poder hegemônico, sejam mostradas exatamente como *possíveis*.

3.4 – Desoprimindo o oprimido

A teoria *queer* opera com o conceito de que todos nós, não apenas os sujeitos *queer* (estranhos), somos oprimidos, na medida em que estamos aprisionados dentro de conceitos formulados para, camufladamente, atender a interesses políticos.

Quando Paulo Freire escreveu o livro *A pedagogia do oprimido* (1987), deixou claro um conceito parecido: o de que todos, oprimidos e opressores, se encontram aprisionados em um sistema que desumaniza a ambos os lados opostos. Todos agiriam da maneira estabelecida por um sistema calcado nos interesses políticos do poder constituído. A pedagogia do oprimido seria, então, a busca pela liberdade. Mas para que essa busca tenha início é preciso, primeiro, que os oprimidos se reconheçam como tal.

Paulo Freire disse que:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 16, 17).

Paulo Freire falou sobre o seu receio de que os oprimidos, buscando resgatar a humanidade que lhes foi negada quando foram colocados em posição subalterna, desprivilegiada, em posição de inferioridade em relação aos homens de poder, (1987, p. 17), acabem se tornando opressores, já que este é o único modelo de humanidade que eles reconhecem.

Se avaliarmos bem a pedagogia do oprimido, veremos que o objetivo dela e da teoria *queer* é o mesmo: a libertação do sistema opressor que manipula a sociedade. A semelhança está, inclusive, nos processos em que a tomada de consciência se dá:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 1987, p. 23).

A diferença se dá a partir do momento em que Paulo Freire propõe que, após o desvelamento desse mundo de opressão, seja criada uma estrutura nova. A teoria *queer*, como vimos, não propõe nenhuma estrutura, já que não crê em uma estrutura fixa e imutável. De qualquer forma, há uma enorme convergência de idéias no que diz respeito à necessidade de se desvelar o processo de manipulação.

Ao falar de “educação bancária”, Paulo Freire (1987, p. 35) deixa claro que o objetivo do opressor jamais será o de conscientizar os oprimidos, para que estes nunca busquem a liberdade.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Portanto, o processo precisa se iniciar a partir da vontade e da coragem dos educadores que tenham a ousadia de quebrar esse modelo de “educador bancário” e busquem estratégias para formar pensadores críticos e não receptores passivos e disciplinados. Caso contrário, os educadores estarão compactuando com o sistema, que não deseja transformar, mas adaptar todos ao seu modelo considerado ideal.

No processo educacional proposto por Paulo Freire, o currículo deveria ser elaborado em conjunto por educadores e educandos. Nele, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.” (FREIRE, 1987, p. 39).

Em oposição à educação bancária, ele propõe uma educação problematizadora, pois:

enquanto a prática bancária [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte uma *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1987, p. 40).

O contexto social e político em que Paulo Freire formulou suas teorias é bem diferente do atual. A ditadura militar mantinha, ou pelo menos procurava manter, os cidadãos subordinados às suas regras duras. Paulo Freire usa palavras grandes: “restaurar a humanidade”. Por que, então, estaria eu me valendo de um texto aparentemente tão ultrapassado?

Em primeiro lugar, não podemos considerá-lo tão ultrapassado assim, se avaliarmos a manutenção desse sistema de manipulação. Simplesmente, nos dias de hoje ele se dá de maneira mais sutil, mais elaborada. Os aparelhos de força, como a polícia e os porões de tortura, foram substituídos pelos aparelhos de convencimento. A mídia é poderosamente importante no processo de manutenção dos (pré)conceitos. Os porões da tortura foram desativados, mas os que, de alguma forma, não correspondem ao modelo hegemônico imposto, continuam sendo torturados em seu dia-a-dia pelos olhares, pelas palavras e, muitas vezes, pela violência física não institucionalizada.

Quando vemos empregadas domésticas sendo espancadas, em pontos de ônibus, por rapazes de classe média, nos perguntamos perplexos: “como pode acontecer isso?”

Nelito Fernandes nos fornece uma possível resposta no ensaio “Eu dei um soco na Sirley” (2007)⁷, no qual podemos ler:

Nós deixamos a Sirley com o olho roxo quando fomos grossos com o frentista que errou e pôs mais gasolina do que nós pedimos. Nós derrubamos e chutamos a Sirley quando não respeitamos os mais pobres, os mais fracos, e passamos aos nossos filhos na prática o oposto do nosso discurso politicamente correto. (FERNANDES, 2007, p. 1).

De qualquer maneira, a relação entre oprimido e opressor se dá sempre de maneira violenta. Quando as revistas nos dizem que as mulheres devem ser magras para que sejam consideradas desejáveis, estamos sofrendo violência. Quando o menino é olhado de lado porque não gosta de futebol, ou a menina também é olhada assim porque quer jogar futebol, eles são inscritos na categoria de “outros”. Com isso, estamos sofrendo violência.

⁷ Este ensaio se refere ao caso já citado no primeiro capítulo desta tese.

As mais diversas formas de violência e opressão permeiam nosso dia-a-dia, sem que a maioria sequer se dê conta. E os educadores possuem acesso a uma parte significativa de nossa sociedade, que pode fazer enorme diferença na modificação do quadro atual em que a discriminação é fortemente presente.

Não cabe a eles transmitir suas ideologias pessoais, mas mostrar aos educandos que eles podem e devem desconfiar da existência de uma única ideologia correta, em um mundo onde convivem bilhões de habitantes, cada um diferente dos outros, com suas particularidades, erros e acertos, beleza e feiúra. Afinal, o que é o belo? O que é o feio?

Volto ao título deste capítulo, que apresenta uma pergunta: O currículo escolar poderia ser considerado “acomodado”? Sim e não. Por um lado, se a resposta for afirmativa, estaremos conferindo-lhe uma ingenuidade que está longe de possuir, pois o termo “acomodado” indicaria uma inércia diante das questões sociais. Contudo, sob uma outra perspectiva, podemos dizer que está sim acomodado a um sistema hegemônico ao qual não pretende se opor, pelo contrário, reafirma-o todos os dias, ao reproduzir conceitos já estabelecidos.

O currículo, no entanto, pode ser contornado, no dia-a-dia, pelos educadores (os não acomodados), em suas salas de aula. Estes não podem recusar o seu papel social no processo de humanização na constituição dos sujeitos. Mesmo presos às regras e burocracia das instituições, não podem deixar de pensar na sua responsabilidade “pela abertura de novas possibilidades de abordagem de uma questão ainda sem resposta: quem sou eu?!” (SOUZA JÚNIOR, 2002, p. 121).

Os professores de todas as disciplinas têm a mesma responsabilidade e podem colaborar para o ambicioso projeto de reformulação/questionamento do currículo. Contudo, uma delas presta-se a isso de maneira especial: a literatura:

A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovada em muitos campos da atividade humana, mas não na literatura. A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer, em conjunto, os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. (SOUZA JÚNIOR, 2002, p. 97)

A educação literária tem a capacidade de subverter a situação atual, na qual há uma hierarquia social onde todos aprendem que são iguais na impotência diante dos mestres e, mais tarde, da instituição social. Por estimular a capacidade de pensar, a literatura é perfeita para reagir ao acomodamento da escola aos interesses da sociedade burguesa, incentivando uma luta onde as armas são apenas os questionamentos que façam cair por terra todas as certezas que nos são impostas.

O livro *Na minha escola todo mundo é igual* (2006) foi escrito por Rossana Ramos, uma professora universitária da área de Língua Portuguesa e diretora de uma escola, em Cotia, onde implantou um projeto “que visa à formação de crianças e adolescentes capazes de construir conhecimento, independentemente de qualquer rótulo que tenham, ou seja, respeitando as mais diversas formas e tempos de aprendizagem.” (RAMOS, R., 2006, p. 20).

Na quarta capa, podemos ler: “Este livro é o resultado poético de uma experiência vivida numa escola em que realmente todo mundo é igual, apesar das diferenças. É o anúncio de uma nova concepção: a educação inclusiva”. (2006)

É um texto escrito em forma de poema, que foi resultado da experiência de uma educadora que trabalha com inclusão. Logo, podemos deduzir que é um trabalho engajado, como o de Valéria Melki Busin, com a literatura de temática lésbica, por exemplo.

É um texto adequado para crianças bem novas, mas interessante também para as mais velhas. Meu filho de treze anos (o crítico literário a quem recorri diversas vezes durante este trabalho) gostou do livro, mas disse que acha que as crianças de quinto ano gostariam mais do que as da turma dele (oitavo ano).

As ilustrações são muito bonitas e o texto fala de maneira bem clara dos mais variados tipos de pessoas: gordas, surdas, cadeirantes, com Síndrome de *Down*, cegas, de diversas etnias. Fala também de um professor velhinho, ou seja, não faz distinção entre estudantes e professores, o que é coerente com o verdadeiro incentivo ao respeito por todos.

Ao ler este livro fiquei com muita vontade de visitar a escola onde existe tanto respeito e compreensão por parte de educadores e estudantes.

Rossana Ramos é uma educadora que, certamente, compreende a importância da utilização da ficção para ajudar nessa questão, tanto que escreveu

um texto que tem esse objetivo. E, principalmente, compreende a função da escola na busca da formação de pessoas que se relacionem de maneira respeitosa e solidária.

Tem um que a gente sabe
Que gosta do outro igual
E daí, qual é o problema?
O que importa é ser legal



Desenho 6 – Ilustração feita por Priscila Sanson para o livro *Na minha escola todo mundo é*

igual. (RAMOS, 2006, p. 16).

4 – Literatura serbe para quê?

Não é fácil escrever. É duro quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

Clarice Lispector

4.1 – Conteúdo e forma



Segundo Susan Sontag, a arte inicialmente era uma espécie de encantamento, “um instrumento de ritual.” (SONTAG, 1987, p.11). As pinturas nas cavernas feitas por nossos longínquos ancestrais poderiam comprovar essa idéia. Os gregos inauguraram uma teoria da arte, segundo a qual ela seria uma mimese, uma imitação da realidade. A partir daí surgiu a questão do “valor da arte”.

O fato é que , no mundo ocidental, a consciência e a reflexão sobre arte permaneceram dentro dos limites fixados pela teoria grega da arte como mimese ou representação. É em função dessa teoria que a arte enquanto tal – acima e além de determinadas obras de arte – se torna problemática e deve ser defendida. E é a defesa da arte que gera a estranha concepção segundo a qual algo que aprendemos a chamar “forma” é absolutamente distinto de algo que aprendemos a chamar “conteúdo”, e a tendência bem-intencionada que torna o conteúdo essencial e a forma acessória. (SONTAG, 1987, p. 12).

Penso que, se não é, deveria ser de consenso geral que a literatura não pode ser estudada de maneira compartimentada, separando-se forma de conteúdo. O professor Antenor Gonçalves Filho afirma que “nem o conteúdo nem a forma, vistos de modo isolado, nos levam a uma visão mais segura da arte em geral e da literatura em especial.” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 33). Ele prossegue dizendo que a tensão entre forma e conteúdo deve sempre ser sustentada, sem que se privilegie nenhum dos dois elementos.

Por um lado, se o conteúdo fosse privilegiado, a literatura correria o risco de se transformar em pretexto para discutir política, amor, religião, burguesia etc. Por outro lado, privilegiar a forma “em nome da preservação estética, não seria sonegar sobre o humano – sobre o demasiado humano -, que faz da literatura sua matéria e seu objetivo interno e primordial?” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 33).

Para Hauser, “a arte é sempre partidária [...] uma perspectiva da realidade que não reflectisse nenhum ponto de vista especial seria destituída de toda a qualidade artística.” (HAUSER, 1988, p. 28).

Contudo, Susan Sontag nos alerta para o cuidado que devemos ter com a maneira pela qual a interpretação desse ponto de vista é feita. Muitos críticos de arte (especialmente os críticos literários) pensam que é sua obrigação “a tradução dos elementos do poema, peça, romance ou conto em alguma outra coisa.” (SONTAG, 1987, p. 16). Ora, essa “interpretação dirigida” retiraria dos leitores a liberdade de realizarem suas próprias interpretações, que garantiriam o prazer da leitura.

Gustavo Bernardo (1999, [s. p.]) comenta a idéia de Freud, que compara a brincadeira das crianças à literatura. Ambas permitem o devaneio, possibilitam a exteriorização das fantasias. A literatura seria uma “brincadeira de adultos”, subterfúgio a que recorrem, já que a sociedade normalmente considera inapropriado que adultos brinquem.

O escritor criativo [...] consegue "se pôr para fora", diferenciando-se do homem comum ao encontrar uma maneira de dar forma pública às suas fantasias e devaneios; ele "finge tão completamente que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente", o que ajuda os leitores a encontrarem, na dor lida, não aquela que já tinham antes de lerem, mas outra — aquela que ainda não tinham e que, por um efeito de perspectiva, empresta sentido à dor primeira, à dor que não fazia sentido. (BERNARDO, 1999, [s. p.]).

No livro *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005), tanto Sergiana quanto Luciano encontram uma solução para seus problemas através da arte. A menina escreve a redação que a professora havia pedido, dizendo que seu maior desejo é ir à praia, mas que quando crescer será escritora, para poder escrever sobre os outros desejos e aí ela vai enumerando os desejos sobre os quais escreverá e que realizará quando for escritora. Através da arte, sua redação, ela consegue burlar a ordem da professora e fala de todos os seus desejos:

Quando eu crescer, vou ser escritora, aí eu vou poder escrever sobre os outros desejos. E, se a minha mãe ainda não tiver voltado, eu vou escrever sobre o desejo que eu tenho de ela voltar. Mas só quando eu for escritora é que vou escrever sobre isso, e também só se ela ainda não tiver voltado, é claro. Aí, na minha casa de escritora, a minha tia também vai poder morar, só pra ela não precisar mais vender as balas que ficam pelo chão. E também vai ter um monte de latinhas de goiabada, porque eu acho que os escritores têm muito dinheiro para comprar tudo o que eles desejam, e ainda podem escrever sobre os desejos. Acho muito legal ser escritora.

Na minha casa de escritora vai ter um banheiro com chuveiro, porque é lógico que na casa de escritor tem que ter chuveiro, e aí eu vou poder molhar os meus cabelos todos os dias, e o Luciano vai me achar muito bonita. Eu também acho que a minha casa vai ser de praia, porque o meu maior desejo é o de ir à praia. (MARTINS, 2005, p. 29).

Luciano, por sua vez, sabia desenhar muito bem e desenhou a mesa onde ele gostaria de se sentar, junto a sua família e jantar. Era uma mesa grande, com pratos e copos muito bonitos, em uma sala grande. Só não desenhou o suco de laranja, pois ele tinha perdido o lápis amarelo na escola, daí fingiu que era uma jarra de água mesmo. Os seus irmãos viram os desenhos e começam a pedir que Luciano desenhasse a Barbie, um campo de futebol e outras coisas maravilhosas e distantes. Assim, ele também usa a sua arte para proporcionar aos irmãos menores, a oportunidade de sonhar.

O menino mostrou os seus desenhos a Sergiana, que os achou muito bonitos e pediu que ele desenhasse o mar, depois pediu que ele a desenhasse tomando banho de mar. “- Você consegue me desenhar? Mas quero com os cabelos soltos.” (MARTINS, 2005, p. 42). Ela também encontra a realização de seus desejos através da arte do amigo. Ele a desenhou na praia, de cabelos soltos. Ela pediu que ele desenhasse a Maré com praia e ele disse que ali não tinha praia. Ela respondeu: “- No desenho a gente pode colocar tudo do jeito que a gente quer, é igual na história que a gente inventa. Você sabia que eu vou ser escritora? Então, vou escrever tudo o que eu quiser, e se você quiser também pode ser desenhista, aí vai poder desenhar tudo do mundo.” (MARTINS, 2005, p. 43, 44).

Luciano desenhou a família sentada à mesa bonita, cheia de comida e decidiu que o seu maior desejo era ser desenhista.

No final da história, os dois amigos se unem mais ainda, pois, além da amizade, mais um laço os aproximava: seus sonhos, os desejos e a consciência de que a fantasia é a única forma de levá-los para fora do mundo miserável onde vivem, e não deixá-los desistir de ter esperança de um dia sair de verdade.

A brincadeira (e a literatura) seria, portanto, ao contrário do significado que a palavra em si adquiriu, uma coisa muito séria.

Ao me deparar com esse conceito, reli o livro *Uma vida para seu filho* (1988), do psicólogo Bruno Bettelheim. Eu o li, pela primeira vez, quando estava grávida e a idéia do autor a respeito da brincadeira me marcou profundamente. Bettelheim cita a frase de

Montaigne: “As brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias.” (apud BETTELHEIM, 1988, p. 164).

“Freud via a brincadeira como o meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações culturais e psicológicas, e dizia que através da brincadeira ela expressa a si própria.” (BETTELHEIM, 1988, p. 164). Além disso, os psicanalistas “que tratam de crianças ampliaram os *insights* de Freud, que identificou os múltiplos problemas e emoções que as crianças expressam brincando; outros mostraram como elas usam a brincadeira para elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastante complexas do passado e do presente.” (BETTELHEIM, 1988, p. 165).

Baseando-me na visão de Bettelheim, sempre procurei negociar os horários das brincadeiras do meu filho, jamais exigindo que ele as interrompesse repentinamente, respeitando sua necessidade de levá-las até o fim. Da mesma maneira que desejamos que respeitem o nosso trabalho, as nossas atividades “sérias”.

O valor da brincadeira (e, analogamente, da literatura) está, em primeiro lugar, no fato de ser uma atividade agradável em si.

Mas a brincadeira tem outras duas faces: uma dirigida para o passado e outra para o futuro. [...] A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não-resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante que possui para se preparar para o futuro e suas tarefas. (BETTELHEIM, 1988, p. 168).

Voltamos à questão da interpretação. Caso algum crítico fornecesse uma interpretação que teoricamente traduziria o sentido do texto encontrado em suas entrelinhas, estaria estragando a brincadeira do leitor que, no seu ato solitário de leitura, também não é um escritor?

Quando meu filho fez três anos, o pai lhe deu um carro de bateria, daqueles em que a criança senta e dirige. Contudo, naquele momento ele estava “curtindo” bonecos e naves espaciais. Ao ver o pai retirar o carro da enorme caixa, não conversou. Foi no quarto buscar giz de cera, desenhou “janelas” na caixa e entrou na sua “nave espacial nova”. O pai, um crítico convencido do “erro da interpretação” e do conseqüente absurdo da situação, tirou o filho da caixa e o sentou no banco do carro. Obviamente, a criança, frustrada pela interrupção da brincadeira, fez tudo o que lhe mandavam: apertou

os pedais, dirigiu para trás e para a frente e, assim que teve a primeira oportunidade, estacionou o carro e voltou à sua nave espacial.

Para Susan Sontag:

a interpretação também precisa ser avaliada no âmbito de uma visão histórica da consciência humana. Em alguns contextos culturais, a interpretação é um ato que libera. É uma forma de rever, de transpor valores, de fugir do passado morto. Em outros contextos culturais, é reacionária, impertinente, covarde, asfíxiante. (SONTAG, 1987, p. 15, 16).

Se na pequena história relatada por mim podemos identificar o segundo caso, em contextos sociais de repressão a interpretação pode ser muito construtiva. Contudo, nunca se pode deixar de lado a forma, especialmente em um contexto social como o nosso em que “todas as condições da vida moderna – sua plenitude material, sua simples aglomeração – combinam-se para embotar nossas faculdades sensoriais. [...] O que importa agora é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a *ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais.” (SONTAG, 1987, p. 23).

Não esqueçamos, no entanto, que a obra de arte sempre se refere ao mundo real, sem descambar para o outro extremo, onde a literariedade de uma obra seja conferida a um texto exclusivamente por sua forma estética. Nesse caso, a tendência dos críticos seria deixar de lado o seu conteúdo, como um elemento “menor”.

A criação não é proveniente apenas da imaginação do autor, mas de suas relações com a sociedade, com o mundo que o cerca.

Quando contemplamos um belo ou estranho quadro e dizemos “que belo quadro!” ou “que estranho quadro!”, é ao quadro que nos referimos ou ao que ele representa? Se observarmos a representação de um mendigo numa tela, vemos o próprio mendigo ou a expressão plástica da obra? Por qual razão exclamamos “que belo quadro!”, no caso do mendigo, quando sabemos que o mendigo real não é bonito, e até nos causa repugnância pelo fato de quase sempre ele estar sujo? A Pietá, de Michelangelo, nos causa admiração e espanto e nunca o horror diante da tragédia da mãe em sua angústia por ter perdido seu filho amado. A obra de arte, ao representar a tragédia, acaba por eliminá-la ao entrar no universo das puras formas, cuja conseqüência é nos alienar da condição humana. Poderia concluir, por esses exemplos, que a arte é um perigo, que existe para nos enganar? É evidente que não. A arte é uma outra realidade dessa realidade primeira que está aí a nos incomodar a todo instante. Ela instaura uma outra paisagem que se sobrepõe à paisagem do nosso cotidiano, mas não se separa dela, porque emerge de seus temas. A leitura “mal feita” dessa paisagem fantástica é que responde por nossas lacunas, gerando sombras e fomentando as ideologias que nos alienam do real. A arte pode até ser puras formas, mas são puras formas criadas em função de um imaginário cujas raízes estão na terra, na luta travada quotidianamente pelo homem para lhe conferir identidade, ser social, sonhos, utopias. A arte é uma fábrica de sentidos num

mundo onde a mais rigorosa aventura do espírito não encontra sentido algum. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 67).

É possível analisarmos um quadro como o *Guernica*, de Pablo Picasso, apenas em seu aspecto formal. Não se pode negar, no entanto, que a análise se torna muito mais rica a partir da leitura da forma associada à do conteúdo.

A importância da associação entre forma e conteúdo é especialmente clara nos livros infantis, onde a ilustração desempenha uma função de complementação do texto escrito. No capítulo V desta tese, essa questão será abordada detalhadamente.

Como exemplo, cito o livro *O menino quadradinho* (ZIRALDO, 2006). O trabalho de ilustração e de formatação gráfica é extremamente interessante e criativo.

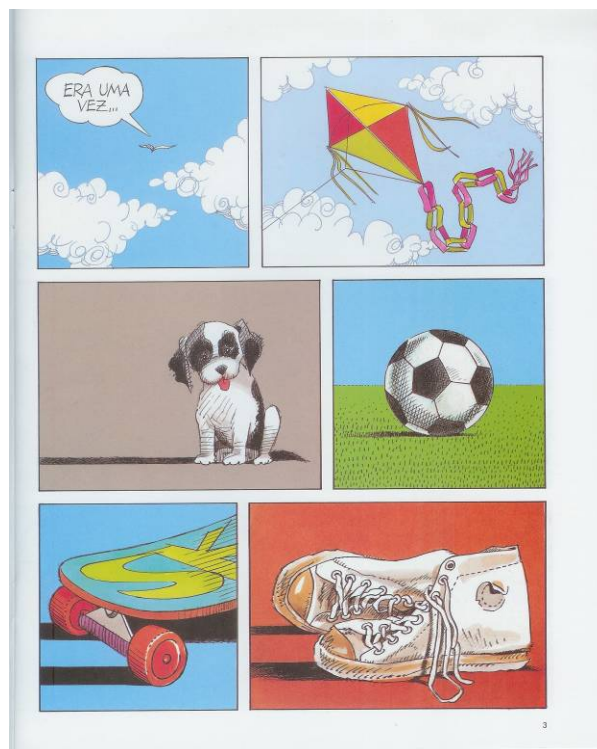
No princípio, aparecem apenas quadrinhos com desenhos coloridos. O único texto escrito está em um balão de fala, no primeiro quadrinho e diz: “Era uma vez...” Aos poucos, começam a surgir mais balões que nos contam a história do menino que morava dentro de uma história em quadrinhos. Surgem vários recursos estilísticos como onomatopéias etc, até que os quadrinhos desaparecem, bem como todo o colorido e, em seu lugar, surgem apenas palavras.

As letras inicialmente são grandes e vão diminuindo à medida em que o texto vai contando a história do menino que veio parar “do lado de fora dos seus quadrinhos coloridos” (ZIRALDO, 2006, p. 22) e passou a ter contato com um número de palavras cada vez maior. No final, o narrador se dirige ao leitor dizendo: “isto não é um livro para crianças. [...] Este é um livro como a vida. Só é para crianças no começo.” (ZIRALDO, 2006, p. 30).

Em *O menino quadradinho* (ZIRALDO, 2006), a parte visual é tão fundamental para a história quanto o texto escrito, em uma integração extraordinária elaborada por Ziraldo.

“Uma obra de arte, considerada como um produto puramente formal, um mero jogo de linhas e de tons, uma encarnação de valores eternos sem importância para algo histórico e social, perde a sua relação vital com o artista e a sua significação humana para o indivíduo que a contempla.” (HAUSER, 1988, p. 37).

Para Ângela Veríssimo (1995, p. 1), o poder de *Guernica* está em sua carga emotiva, pois “evoca, por uma série de poderosas imagens, a agonia da guerra total.” (H. J. JANSON apud VERÍSSIMO, 1995, p.1).



**ONDE ES
TOU? ONDE?**

**ONDE ESTÃO MEUS QUA
DRINHOS? SOCORRO! UE!**

**GRITO SOCORRO E A COR
DAS LETRAS? ONDE ESTÁ? EI!**

Onde vim parar? Que faço aqui?

Em que negra floresta me perdi?

Onde estão as cores desses gritos?

Onde estão meus sustos e meus balões?

21

Desenho 7 - Ilustrações feitas por Ziraldo para o livro *O menino quadrado*. (ZIRALDO, 2006, pp. 3 e 21).

“Picasso não tinha sido muito afectado pela I Guerra Mundial e só com a Guerra Civil Espanhola se interessou por política. [...] As fotografias que aparecem na imprensa, no início de maio de 1937, relativas ao bombardeamento de Guernica, tocam-no profundamente.” (VERÍSSIMO, 1995, p.1). Logo em seguida, Picasso pinta este quadro, que se torna uma denúncia contra a violência. A partir desse exemplo, podemos perceber que a arte, através da representação de um determinado fato histórico (o bombardeamento, em si), alcançou um significado mais amplo e universal.

Podemos desconfiar de uma análise puramente formal da literatura, a partir do momento em que ela seria baseada em conceitos subjetivos, formulados num lugar “fora do texto”.

Essas próprias definições são baseadas em juízos de valor estabelecidos em algum momento, no contexto social. A obra literária, portanto, é “fabricada” a partir de conceitos que o autor busca além de sua “intuição”. Conceitos pré-existentes à obra.

Portanto, não podemos pensar nos autores de obras literárias como habitantes da “torre de marfim”, onde produzem suas obras de arte, sem se imiscuírem nos assuntos mundanos.

Gustavo Bernardo, em seu artigo “O conceito de literatura”(1999), fala da criação artística, dando o exemplo do desenho de um centauro feito por Picasso (novamente). Cita também Pelé e Hitchcock, cada qual em sua “arte”:

Picasso, Pelé e Hitchcock constroem, sobre meios e motivos à disposição de todos os atletas e artistas, obras (imagens, jogadas, cenas) completamente únicas, porque descobriram o que nenhum manual, nenhum livro (como este), nenhum técnico, ensina: onde cortar. O que escolher. É o que faz o pintor, que escolheu, para além da técnica em si, como motivo, um ser que, sabemos, não existe, formado por dois seres que, acreditamos, existem: o cavalo e o homem. Sobre o corpo de um cavalo, emerge o torso de um homem. Este ser, o centauro, representa muito bem outra contradição: o artista, ao inventar, deve respeitar o limite da existência, recorrendo a formas e entes que de fato existem, para recombinar tais formas e entes de tal modo que crie o inexistente. No entanto, dizer que um centauro “não existe” é uma contradição nos próprios termos: afirmar que algo não existe já confere, a este algo, existência (no mínimo, existência verbal). E este mínimo não é pouco, se lembrarmos quantas coisas que nos são caras (liberdade, vontade, desejo, medo) parecem ter existência exclusivamente verbal (o que não é pouca coisa). E, assim, seguimos a pista do próprio centauro, que traça no ar uma letra: a letra “R”. A imagem chama o verbo; a pintura chama a literatura. (BERNARDO, 1999, [não paginado]).

O artista não pode, portanto, desvincular a sua criação do “mundo mortal”, a partir do momento em que é neste que ele busca a sua matéria-prima: a linguagem. O escritor e o poeta concretizam a afirmação de Flusser: “Língua constrói a realidade.” (FLUSSER, 1963). Mas a realidade ficcional. Isso seria um paradoxo, não? Não, se pensarmos sob a perspectiva de Flusser (que inaugurou para mim um olhar totalmente perturbador sobre a existência da realidade).

Se nos dispomos a ler um texto de ficção, precisamos, antes de tudo, estabelecer com ele um pacto ficcional. Temos que nos dar conta de que precisamos aceitar as regras do jogo para que possamos entrar nele. “O leitor de um romance, o observador de um quadro, o espectador de um filme, precisam suspender a descrença, mas também, lado a lado com o artista, precisam desmontar a matéria do real para refazê-la.” (BERNARDO, 2002, p.145). Caso contrário, ficaremos como a mulher da história contada por Gustavo Bernardo, em *A dívida de Flusser* (2002). Ela visitou o ateliê de Matisse e, ao olhar um quadro, comentou que o braço da mulher estava muito comprido, ao que o pintor respondeu que aquilo não era uma mulher, e sim um quadro.

Por acaso o centauro não é pré-existente ao desenho de Picasso na mitologia grega, no zodíaco e nos céus em forma de constelação?

Para Flusser, se na ficção a língua é capaz de construir a realidade, será que poderíamos concluir o mesmo em relação à realidade que aparentemente nos cerca? Engraçado se pensarmos na “sociedade do espetáculo”, onde tudo é ficção, inclusive os telejornais que “informam as verdades” às pessoas.

Há, contudo, uma diferença fundamental entre a mentira dos telejornais e a mentira da ficção. Esta é chamada por Gustavo Bernardo (1999, [não paginado]) de “mentira honesta”, já que avisa que é mentira.

Para Bernardo:

a realidade nos é inacessível porque ela engloba tudo o que existe e todas as perspectivas possíveis. Ora, não podemos ver "tudo", mas apenas nesgas de coisas, assim como não podemos ver tudo "todo o tempo", mas apenas em determinado momento. A verdade e a realidade, portanto, só podem ser *não-toda* (na formulação precisa de Alain Badiou). A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros — para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado

categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é. (1999, [não paginado]).

A identificação com os personagens ou com os autores dos textos de ficção se dá através da catarse, que serve para purgar as emoções reprimidas dos espectadores. “Ao sairmos do teatro (ou do cinema, ou das páginas do livro), retomamos a nossa própria identidade — mas enriquecida pela experiência ficcional, que nos ajuda a conviver com as nossas dores e com os nossos dramas.” (BERNARDO, 1999, [s. p.]).

Na busca de um “sentido utilitário” para a literatura, segundo Gustavo Bernardo (1999), deparamo-nos com uma questão importante: na sociedade capitalista e pragmática, o estudo da literatura não tem nenhuma utilidade, especialmente se confrontada com as outras disciplinas do currículo escolar. Representaria, então, pura perda de tempo, e “tempo é dinheiro”. Porém, a literatura tem a importância, a “utilidade”, muitas vezes não percebida, de permitir que as pessoas perspetivem “o seu próprio conhecimento, aprendendo, sem parar de aprender, a olharem o mundo, os fenômenos e a si mesmos sob perspectivas inusitadas, superando por instantes os limites da percepção e da história humanas.” (BERNARDO, 1999, [s. p.]).

Essas perspectivas inusitadas são possíveis exatamente a partir da leitura de cada um, livre e independente das interpretações prontas, fornecidas pelos críticos citados por Susan Sontag.

Em relação às manifestações literárias propriamente ditas, quais sejam, os textos, não existe um instrumento adequado, do tipo microscópio semântico, capaz de nos ajudar a ler nas suas entrelinhas, isto é, capaz de nos ajudar a explicitar o que se encontra implícito, ou dizer o “não-dito”. A máxima do cientista do século XIX, na verdade a mesma de São Tomé — “só acredito no que se possa ver” —, não funciona em relação à literatura. O texto literário, ao menos como o conhecemos hoje, menos descreve determinado fenômeno que o autor teria observado, porque antes sugere alguma coisa que não está ali nem é dita. Logo, o fundamento da literatura é, paradoxalmente, invisível, advindo de um efeito de sugestão. (BERNARDO, 1999, [s. p.]).

Caso o texto literário trouxesse em suas linhas significados óbvios, estaria retirando do leitor algo muito especial: a liberdade. Bruno Bettelheim afirma que:

do mesmo modo que o adulto criativo precisa brincar com idéias, a criança, para formar suas idéias, precisa de brinquedos — e de muita tranqüilidade e liberdade de ação para brincar com eles como quiser, e não do jeito que os adultos acham apropriado. É por isso que precisamos dar-lhe essa liberdade,

para que sua brincadeira seja bem sucedida e proveitosa. (BETTELHEIM, 1988, p. 172).

Como no caso do meu filho, que só começou a curtir o seu carro quando finalmente se cansou de brincar com a “nave espacial”.

Nelly Novaes Coelho (1982, p. 10) faz uma afirmação que define muito bem essa questão. Ela diz: “obviamente, Literatura deverá ser sempre, e acima de tudo, ‘literatura’ [...] e nesse caso, os *valores* [...] estarão participando de seu corpo literário, transformados em sangue, isto é, imperceptíveis à superfície do texto.” (COELHO, 1982, p.10).

Se, como já discutimos, não se pode esperar que uma obra de arte desperte “uma reação puramente estética [...], tampouco seria adequado que tivéssemos uma reação moral a algo contido numa obra de arte, assim como reagimos a um ato na vida real.” (SONTAG, 1987, p. 33, 34). Isso porque as obras de arte:

referem-se ao mundo real – ao nosso conhecimento, à nossa experiência, aos nossos valores. Elas representam informações e avaliações. Mas sua característica distintiva é que geram não o conhecimento conceitual (que é a característica distintiva do conhecimento discursivo ou científico – por exemplo, a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história), mas algo como uma excitação, um fenômeno de compromisso, um julgamento num estado de servidão ou encantamento. O que equivale a dizer que o conhecimento que adquirimos pela arte é uma experiência da forma ou do estilo de conhecer algo, e não o conhecimento de algo (como um fato ou um julgamento moral) em si. (SONTAG, 1987, p. 31, 32).

Os textos de Cassandra Rios, por exemplo, são considerados por muitas críticas lésbicas, como disseminadores de imagens pejorativas das mulheres homossexuais, já que estas são, em sua maioria, personagens atormentadas, usuárias de drogas, sempre problemáticas. Há críticos que ainda torcem o nariz diante das cenas de pedofilia dos livros *Eu sou uma lésbica*, ou *As traças*, considerando-as imorais.

Quanto a essa questão, cabe ressaltar que a “pedofilia-tema” de *Lolita*, de Vladimir Nabokov, onde quem deseja a adolescente é um homem, na época em que foi lançado (1955), provocou reações antagônicas: alguns consideraram o livro como um dos melhores do ano; outros o consideraram pura pornografia. Contudo, “visto hoje, filtrado pelos anos e por uma verdadeira biblioteca de comentário e crítica, *Lolita* parece sobretudo uma apaixonada história de amor, escrita com elegante desespero [...] é uma obra-prima da literatura do século 20.” (LOLITA, 2003, p. 1).

Há um duplo padrão de moral, certamente o mesmo que fez com que Cassandra Rios tenha sido considerada uma escritora de pornografia e de subliteratura e tenha tido muitos livros proibidos pela censura da época. Para ficar claro que a questão maior era contra a homossexualidade apresentada em seus textos, cito o fato de que, perseguida pela censura, presa e impedida de trabalhar, Cassandra continuou a publicar com outros pseudônimos: Clarence Rivier e Oliver Rivers, e com eles passou a produzir “romances ‘fortes’, porém com tramas envolvendo casais hetero.” (MORAES e LAPEIZ, 1984, p.89). Tais romances, tão “escandalosos” quanto os outros, passaram incólumes pela censura e tiveram grande sucesso de vendagem.

A subjetividade rege esse tipo de avaliação “moral” e fará o mesmo em relação aos conceitos que classificam os textos como “literários” ou “não literários”. Tais conceitos se baseiam, muitas vezes, no gosto estético, que é influenciado pelo cenário social no qual se inscreve.

A platéia de arte se transformou através do tempo. “Alguns séculos atrás, esta platéia se restringia a uma elite aristocrática selecionada. [...] Estes poucos felizardos cultivavam seus gostos estéticos, e sua demanda seletiva deixou uma marca na forma de padrões artísticos, relativamente altos.” (MERTON e LAZARSELD, 1969, p. 116). Estes são utilizados por muitos, até hoje, para classificar de maneira valorativa os textos como “literários” e “não literários”.

No livro *Apocalípticos e integrados*, Umberto Eco nos mostra muito bem duas correntes de pensamento crítico que abordam essa classificação com sentido de valoração. Para os “apocalípticos”, a cultura é um fato aristocrático, “o cioso cultivo assíduo e solitário, de uma interioridade que se apura e se opõe à vulgaridade da multidão.” (ECO, 2001, p. 8). Uma cultura voltada para todos, que, por conseguinte, teria de adaptar-se a um gosto médio, seria uma anticultura. Os seguidores dessa corrente de pensamento são chamados assim, pois, na medida em que reconhecem “ser este um momento histórico irreversível, em que a cultura de massa é o fenômeno mais evidente do atual contexto sócio-cultural, este seria o momento de uma “queda irrecuperável, ante a qual o homem de cultura [...] pode dar apenas um testemunho extremo, em termos de Apocalipse.” (ECO, 2001, p.8).

Do outro lado, temos a corrente dos “integrados” para quem vivemos em um período de alargamento cultural, onde uma arte e uma cultura popular começam a circular de maneira ampla.

Para o integrado, não existe o problema de essa cultura sair de baixo ou vir confeccionada de cima para consumidores “indefesos”. Mesmo porque, se os “apocalípticos” sobrevivem confeccionando teorias sobre a decadência, os integrados raramente teorizam e assim, mais facilmente operam, produzem, emitem as suas mensagens cotidianamente a todos os níveis. (ECO, 2001, p.9).

Eco levanta a hipótese de esses dois grupos não serem antagônicos, mas sim duas faces do mesmo problema, na medida em que os textos “apocalípticos” poderiam ser “o mais sofisticado produto oferecido ao consumo de massa.”(ECO, 2001, p.9).

Para os “apocalípticos”, a única literatura “boa” seria aquela compreendida e admirada apenas por leitores treinados. Já os textos adotados por uma multidão de leitores não seriam considerados nem como literatura menor. Seriam alguma outra coisa batizada de paraliteratura ou subliteratura.

Alguns teóricos baseiam sua classificação dos textos em “bons” ou “ruins”. O texto literário seria bom, enquanto que o “paraliterário”, ou “subliterário”, seria ruim. Tal critério de classificação, por sua subjetividade, está longe de merecer ser considerado como certo ou definitivo.

Os críticos avaliam os textos, muitas vezes, segundo seus gostos pessoais, suas concepções ideológicas etc. Há, por parte de muitos leitores, a preocupação de exibir um juízo estético requintado. Daí, muitas vezes inseguros a respeito de seu próprio gosto, acabam, se não concordando, aceitando a opinião do crítico “qualificado”.

Vemos que a questão da interpretação circula neste texto e volta a nós mais uma vez (ou voltamos a ela?). Se os críticos apresentam as suas leituras como “portadoras da verdade”, alguns leitores sentem-se intimidados e preferem entregar-se a essas leituras prontas a realizar as suas próprias.

Waldenyr Caldas cita um exemplo dado por Antonio Cândido, a respeito dessa questão:

Em 1837, Lizt deu em Paris um concerto, onde se anunciava uma peça de Beethoven e outra de Pixis, obscuro compositor já então considerado de qualidade ínfima. Por inadvertência, o programa trocou os nomes, atribuindo a um a obra de outro, de tal modo que a assistência, composta de gente musicalmente culta e refinada, cobriu de aplausos calorosos a de Pixis, que aparecia como sendo de Beethoven, e manifestou fastio desprezivo em relação a esta, chegando muitos a se retirarem. Este fato verídico ilustra [...] o que pretendo sugerir, isto é, que mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos

público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionamentos do momento e do meio. (CANDIDO apud CALDAS, 2000, p. 74, 75).

O grande problema na classificação dos textos baseada nos conceitos examinados é que, na maior parte das vezes, os críticos os agrupam por suas características mais superficiais.

Segundo Luiz Costa Lima:

O valor declarado de uma cultura não indica o valor verdadeiro de suas obras. [...] O valor efetivo das obras só pode ser aferido mediante critérios de análise [...] enquanto o valor veiculado pela modalidade de cultura é inconsciente, social, generalizador e, ao mesmo tempo, discriminativo [...] pela modalidade de cultura a que pertencem, a cultura dita superior, os concertos e as peças sinfônicas de um Rachmaninoff são genericamente valorizadas, enquanto pela análise musical individualizada são desprestigiadas como meramente epigônicas. Exemplo contrário encontramos no *Decamerone* de Boccaccio. No seu tempo, ele foi julgado como um sucedâneo dos atuais livros de simples consumo, sem nada de nobre ou exemplar, enquanto hoje nos parece nunca ter sido outra coisa senão “cultura superior”. (LIMA, 1969, p 20, 21).

Eco diz o seguinte: “Creio que possa existir um romance entendido como obra de entretenimento (bem de consumo), dotado de validade estética e capaz de veicular valores originais (não imitações de valores já realizados) e que, todavia, tome como base comunicativa uma *koiné* estilística criada por outros experimentos literários.” (ECO, 2001, p. 56, 57).

A literatura, assim como as outras manifestações da arte, é um “desafio; não a explicamos, ajustamo-nos a ela. Ao interpretá-la, fazemos uso dos nossos próprios objectivos e esforços, dotamo-la de um significado que tem sua origem nos próprios modos de viver e de pensar.” (HAUSER, 1988, p.11).

Concordo inteiramente com a afirmação de Hauser, para quem a arte, independente das classificações que tentamos lhe dar, segue inteira, incólume, proporcionando-nos prazer e, não digo desvendando para nós, mas dando-nos a oportunidade de desvendarmos a vida, extraindo dela “um sentido superior, isto é, mais convincente e mais seguro.” (HAUSER, 1988, p. 12).

Enfim, penso que cada leitor tem a capacidade de definir, por ele mesmo, se determinado texto literário é bom ou não (para ele, naturalmente). Contudo, para que possa fazê-lo, é necessário que se convença disso, sabendo que não existe uma única maneira correta (geralmente a dos “críticos qualificados”) de interpretar um texto. Ele

deve libertar-se dos condicionamentos que dizem, não apenas o que é bom e o que é ruim, mas indicando uns poucos privilegiados considerados capacitados para formular críticas válidas.

A arte é, antes de tudo, prazer, sensação, subjetividade. Nesse aspecto, a criança é uma crítica mais espontânea, pois ainda não tem medo de ser desconsiderada por gostar do livro A ou B. Sua interpretação flui intuitiva e livremente, como um cachorrinho que nada ao cair na água, pois ninguém lhe disse que não sabia nadar.

4.2 – Literatura e ideologia

Para poder começar uma discussão sobre literatura e ideologia, preciso, antes de tudo, tentar entender o próprio conceito de ideologia. Marilena Chauí, no livro *O que é ideologia* (1985), nos traz elucidações importantes.

Um dos traços fundamentais da ideologia seria a sua capacidade de parecer representar um conjunto de idéias que explicam a realidade histórica, quando, na verdade, essa realidade é que torna as idéias elaboradas compreensíveis.

Em nossa sociedade capitalista, os homens, às vezes involuntariamente, criam relações sociais e as estabelecem em instituições fixas como a família, o trabalho, as religiões, as relações políticas etc. Além disso, eles formulam idéias que justifiquem essas relações, ocultando a sua verdadeira origem e todos os interesses de exploração da força de trabalho que as regem.

Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. Enfim, também é um aspecto fundamental da existência histórica dos homens a ação pela qual podem ou reproduzir as relações sociais existentes, ou transformá-las, seja de maneira radical (quando fazem uma revolução), seja de maneira parcial (quando fazem reformas). (CHAUÍ, 1985, p. 20, 21).

A ideologia, em outras palavras, serviria para “convencer” e ao mesmo tempo “consolar” aqueles que, por algum momento, se sentissem injustiçados diante da sociedade. Como explicar a um garoto que ele não tem e nem poderá ter o brinquedo ou o “Chambinho” que é insistentemente anunciado na televisão? Como explicar à mãe desse garoto que ela não poderá lhe dar tais bens de consumo?

Pela ideologia, certamente. (A ideologia religiosa, por exemplo, me consola de minha pobreza, cobra a minha humildade e declara que devo ser paciente, trabalhar para um dia ter a minha recompensa – o meu doce ou o meu livro. A justiça, com todo o seu universo de leis e normas, dá um recado; não se revolte, não tente quebrar a vitrine da doçaria ou a prateleira da livraria, isso tem um preço, uma severa punição, fundamental para a preservação e segurança do grupo). (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 48).

E quem seriam os “ideólogos”? Seriam os membros da classe dominante, ou da classe aliada à dominante (a classe média) a quem, na divisão do trabalho, caberia o papel de pensadores ou de intelectuais. Eles seriam os responsáveis por sistematizar as idéias de

maneira a transformar os interesses da classe dominante (e média), suas expectativas, sua visão de si mesma e da sociedade em representações coletivas, universais. Em outras palavras, fazer das suas idéias as idéias de todos, ou, pelo menos, as idéias “certas” e “legítimas”.

Os textos literários que analisaremos mais à frente estão recheados de exemplos da dessa “certeza” de determinadas idéias. Como exemplos, posso citar *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006), história em que a mãe de Carlão (personagem principal) pensa que meninos que brincam com meninas e/ou choram são “maricas”. Em *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001), há um consenso de que todos os gatos são caçadores carnívoros e odeiam cenouras. Os coelhos comem cenouras e, portanto, devem ser “ruins da cabeça”.

Marilena Chauí, no entanto, nos faz uma advertência:

Não se trata de supor que os dominantes se reúnem e decidem fazer uma ideologia, pois esta seria, então, uma pura maquinação diabólica dos poderosos. E, se assim fosse, seria muito fácil acabar com uma ideologia. A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade... (CHAUÍ, 1985, p. 92).

Chauí (1985) afirma que a ideologia é produzida em três momentos: o primeiro é aquele em que os pensadores de uma classe em ascensão produzem um conjunto de idéias que aparentemente representam os interesses de todos os que não pertencem à classe dominante. O segundo momento é aquele em que essas idéias são aceitas por todos os não dominantes, que desejam uma nova sociedade, onde os valores novos possam se realizar, ou seja, que se transformem em *sensu comum*. Finalmente o terceiro momento é quando:

uma vez sedimentada e interiorizada como senso comum, a ideologia se mantém, mesmo após a vitória da classe emergente, que se torna, então, dominante. Isto significa que, mesmo quando os interesses anteriores, que eram interesses de todos os não dominantes, são *negados* pela realidade da nova dominação – isto é, a nova dominação converte os interesses da classe emergente em interesses particulares da classe dominante e, portanto, nega a possibilidade de que se realizem como interesses de toda a sociedade -, tal negação não impede que as idéias e valores anteriores à dominação permaneçam como algo verdadeiro para os dominados. Ou seja, mesmo que a classe dominante seja percebida como tal pelos dominados, mesmo que estes percebam que tal classe defende interesses que são exclusivamente dela, essa percepção não afeta a aceitação das idéias e valores dos dominantes, pois a tarefa da ideologia consiste justamente em separar os indivíduos dominantes e as idéias dominantes, fazendo com que apareçam como independentes uns dos outros. (CHAUÍ, 1985, p. 108, 109).



Desenho 8 - Ilustração feita por André Ianni para o livro *O gato que gostava de cenoura*.
(ALVES, 2001, p. 7).

Segundo Chauí, é impossível substituir uma ideologia “falsa” por uma “verdadeira”, já que a base de todas as ideologias está justamente no fato de elas não dizerem tudo, se apoiarem em “vazios” e “brancos”, pois seu principal objetivo é mascarar a real construção das relações sociais. Além disso, não existe uma ideologia dos dominados, pois a ideologia é em si um instrumento de dominação.

Enfim, para Chauí, o que se pode fazer é construir um pensamento crítico que questione determinada ideologia, ou então, contrapor a ideologia ao saber real que muitos dominados têm a respeito da realidade da exploração e da repressão a que estão submetidos pelos dominantes, que podem ser tanto a polícia e o exército quanto a própria ideologia difundida e conservada pela escola e pelas ciências e filosofias.

Para João Ubaldo Ribeiro, “a utilização da palavra ideologia nas novas relações sociais não passa simplesmente de uma descrição de fatos, ou conjunto de fatos, que é parte integrante das nossas vidas, sendo difícil conceber um ser humano que não abrigue alguma forma de pensamento ideológico.” (RIBEIRO apud NOVAES, 1995, p.73).

Quando escrevia a minha dissertação de mestrado sobre uma literatura que intentava fornecer modelos de identificação positivos para as lésbicas, ouvi muitas falas que garantiam ser a “verdadeira literatura” aquela isenta de ideologias, pois do contrário não passaria de um texto panfletário, por vezes pernicioso (se voltado para crianças e adolescentes).

Se, por um lado, compreendo toda a manipulação contida por trás da ideologia, por outro, concordo com Cyana Leahy-Dios, que afirma: “Não creio que exista o conhecimento puro de textos, de um ponto de vista filológico, porque valores ideológicos traspassam toda ação humana.” (2000, p. 273).

Segundo João Ubaldo Ribeiro, “assim como todos nós somos políticos de uma forma ou de outra, todos nós temos uma ideologia, de uma forma ou de outra.” (RIBEIRO apud NOVAES, 1995, p.73). Para ele, a literatura pode suscitar visões ideológicas não apenas diferentes, mas contrárias, o que possibilitaria a percepção da riqueza do signo literário.

Se os leitores treinados conseguem perceber essa riqueza, por outro lado, os menos experientes têm tendência a detectar “imagens imediatas representativas de uma experiência pitoresca...” (NOVAES, 1995, p. 73).

Volto ao exemplo dos textos de Cassandra Rios, que podem ser interpretados como homofóbicos por suas características mais superficiais, ou como positivos para a visibilidade lésbica. Fico com a segunda interpretação, considerando o fato de terem sido escritos numa época em que a ditadura militar exercia um grande poder de censura e, independente disso, à mulher era vetado o direito ao prazer. Ora, a mulher lésbica, além de contrariar esse veto, ainda ousava ser autônoma em sua sexualidade, exercendo a função de sujeito desejante ao invés de ocupar o tradicional papel de objeto do desejo masculino. Portanto, considero os textos dessa autora extremamente corajosos, por afrontarem diretamente as normas sociais e a censura militar da época.

Seria ingenuidade querer escrever um texto realmente isento de ideologias, pois a própria intenção já seria, em si mesma, uma ideologia. Nunca podemos nos distanciar da ideologia, pois estamos sempre ligados a alguma.

Falas como as que “condenam” as ideologias dos textos (como se fosse possível esvaziá-los das mesmas) dificilmente virão de críticos ou autores pertencentes às chamadas “minorias”. É simples entender o motivo. Os textos que se dizem “isentos” trazem consigo, na verdade, a ideologia do poder constituído. Estamos tão impregnados por essa ideologia, por nela termos tido nossa formação, que só percebemos que os seus valores, acreditados como “universais”, não são tão universais assim, quando, de alguma maneira, seja por sentirmos na própria pele, seja por observação atenta e uma conseqüente solidariedade, vemos que suas “verdades absolutas” só servem para alguns, deixando muitos de fora.

A ideologia pode ser comparada ao ar que respiramos, pois sem ela seria impossível pensar-se em vida social organizada e em processo civilizatório. [...] Aqui surge, porém, um problema que nos contradiz: se a ideologia é o ar que respiramos e naturalmente a melhor coisa distribuída entre os homens, por que os homens não fazem uso dela em igualdade de condições e, em conseqüência, por que a desigualdade social? [...] A resposta simples talvez seja dizer que o ar que respiramos da ideologia ou o sol que nos ilumina não chega igual para todos. [...] E acontece ainda que esse conjunto de valores também não é criado por igual e por todos; são valores que circulam por todos os cantos, mas já nascem desiguais e são distribuídos também de modo desigual. E o que é pior, são produzidos – esses valores – com base já em muitos preconceitos. O mais rigoroso sistema filosófico construído pelo homem, quando submetido a uma rigorosa análise crítica, sempre acaba por revelar seus desvios ideológicos, lacunas e sombras. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 46, 47).

Aqueles que tentam questionar essa ideologia que compactua, ou melhor dizendo, que promove e busca a manutenção da injustiça, o fazem propondo novas ideologias que, por sua vez, também seriam (se confiarmos na definição de Marilena Chauí) instrumentos de ocultação de uma “realidade” justa. Mas que “realidade” seria esta? Talvez a pergunta que melhor coubesse aqui seria: existiria, por acaso, uma “realidade” autônoma, independente da ideologia?

Estamos num *imbroglio*. Como começar a desenrolar os fios complexos de informações e dúvidas?

Penso que o primeiro passo seria “plagiarmos” a idéia de Guacira Lopes Louro e propormos que se “desconfie da ideologia”. Seria mais simples, poderiam dizer alguns incautos, descartarmos as ideologias de uma vez. Ora, isso seria impossível, já que:

para agir e pensar o homem vive em função da ideologia, de uma ideologia, não importa o nome que se venha dar a ela. Sua orientação no mundo se dá a partir de uma rede de sinais que fazem a mediação entre ele e o real desconhecido. Sem a ideologia o homem não se reconhece, não se situa, não se nomeia. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 40).

Logo, voltemos à minha proposta e desconfiemos da ideologia. Mas de qual ideologia estamos falando? Daquela que mantém a sociedade dividida em grupos antagônicos; da que nos cerca, nos dizendo o que é o certo, o errado, o belo, o feio; a que nos dita normas e comportamentos aceitáveis. Enfim, da ideologia (dominante, já que toda ideologia, lembrando a afirmação de Marilena Chauí, é um instrumento de dominação), ponto.

Acontece que questionar a ideologia significa árduo trabalho, já que ela é reforçada a todo o momento, em todos os lugares, na nossa sociedade midiática. Em nossas casas, no trabalho e na escola, que, como vimos no capítulo III, é um local privilegiado para o sistema de dominação de classe, pois “é nela [...] que o homem aprende a ler – aprende a assimilar pela leitura seus “valores universais” de dominação.” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 26).

Zilá Bernd (1999, p. 108) afirma que a literatura, nos momentos de arbítrio e exceção enfrentados pelas sociedades em sua evolução, é o único tipo de discurso que pode, por seu caráter polifônico e pela sua multiplicidade de sentidos, desestruturar a sociedade, pois ela consegue passar pela censura que não percebe o seu caráter

subversivo. Ela compara a literatura ao bobo da corte, que é o único que pode rir do rei, já que, por seu caráter ficcional e simbólico, não é levado a sério.

Contudo, acreditamos que:

a característica dominante da ambigüidade dentro da arte não é apenas uma saída para os períodos autoritários, mas, sobretudo, uma característica inalienável desta arte. O discurso conotativo tem a opção de realizar o jogo dialético do saber e do crer; sendo assim, toda estrutura polissêmica tenderá ao universal, ao atemporal e à contracultura, pois estará sempre aberto às leituras críticas sobre o processo social e político ensejado. (NOVAES, 1995, p. 77, 78).

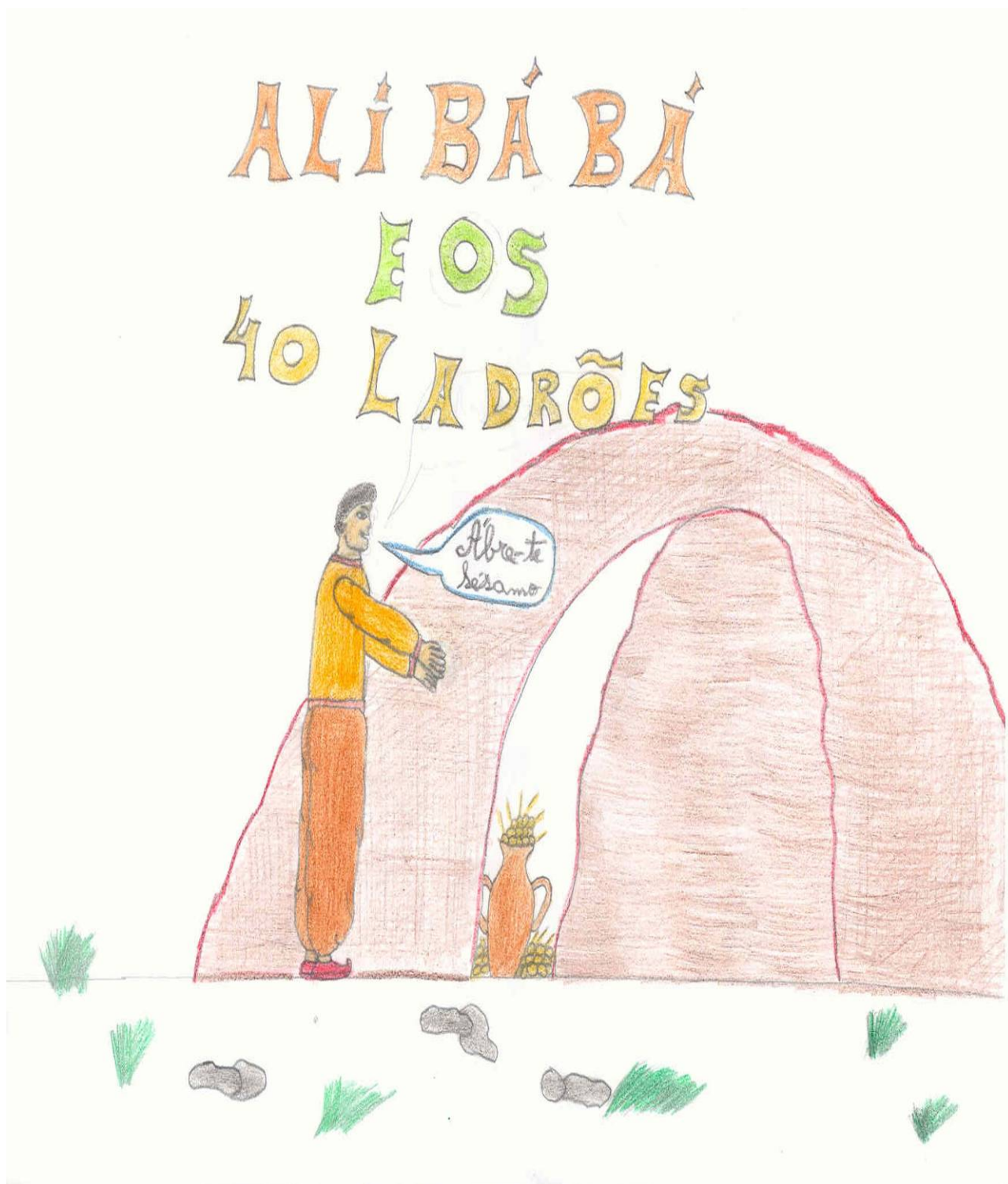
A afirmação de Bernd nos remete aos períodos de ditadura em que a censura proibia implacavelmente a manifestação de qualquer idéia que contrariasse as normas estabelecidas. Mas, como já apontei antes, a censura ainda existe, continua implacável, sendo agora (de certa forma) mais cruel, na medida em que é camuflada sob ideais religiosos, estéticos e comportamentais impostos de maneira imperceptível. A estratégia agora não é a força bruta, mas a manipulação psicológica.

A arte, de todas as expressões culturais do homem, é a que mais preserva a sua autonomia e por isso ela consegue se libertar da servidão humana:

Mas sua autonomia não lhe confere o estatuto da neutralidade absoluta, pelo contrário, ela é a mais comprometida com o humano na medida em que mais se dirige aos seus temas fundamentais: a liberdade, os sentimentos, a imaginação, a beleza – esse vasto universo de jogos ideológicos postos sempre na dianteira de nossos passos, de nossos rumos históricos. Sua autonomia a redime de seus “compromissos” ideológicos, porque sua força está não em apostar em verdades consagradas, de se circunscrever no espaço do verdadeiro e do falso. Sua “lógica” ideológica é revelar o mundo ao homem... (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 68).

E para isso seria necessário mostrar-lhe as inúmeras possibilidades, ao invés de uma única legítima. A literatura se adequaria de maneira especial a tal objetivo, na medida em que sua matéria prima é a mesma que materializa a ideologia: a palavra.

Há várias referências à força da palavra em inúmeras sociedades. No hinduísmo, uma das religiões mais antigas do mundo, “Om” é “a palavra das palavras”, representa o som absoluto, o som do infinito. Ao ser pronunciada, eleva a consciência de quem o faz. Segundo a tradição da cultura ocidental judaico-cristã, a criação do mundo se fez pela palavra: “E Deus disse: faça-se a Luz! E a luz se fez.” (Gênesis, I, 1-3). Nos contos orientais, temos o poder do “Abre-te Sésamo”, as *Mil e uma noites* de Sheherazade que, através da palavra, salva a si mesma e à raça feminina, pois devolve à mulher o papel de



Desenho 9 - Desenho de crianças para o reconto de *Ali Babá e os 40 ladrões*.

Disponível em: <http://www.eb1-sines-n2.rcts.pt/passarinhos/alibaba.htm>.

esposa digna de respeito e de amor. Dentre os contos dos Irmãos Grimm, temos o *Rumpelstiltskin*, palavra-título cuja pronúncia salva o filho da rainha.

A língua – e/ou a palavra – é um sistema de signos que exprime idéias, valores, nomeia os homens. Uma vez acionado, esse sistema provoca uma resposta, um comportamento. [...] A língua é um sistema de poder – um poder que estatui um saber – pelo exercício de liberdade e formação humana que ela tende a garantir. É um poder porque auxilia, de modo privilegiado, o domínio de outros saberes: o saber da física, da química, da matemática, da história, entre tantos outros. [...] O domínio da língua significa o ingresso no universo de homens livres, gera resistência à opressão. Ao homem a quem é negado o direito de falar e escrever, tudo lhe é negado. [...] A predominância da divisão do mundo entre oprimidos e opressores, dominados e dominadores, começa pela supressão e usurpação do direito da palavra. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 12, 13).

Por isso, a literatura tem tamanha força e paradoxalmente, ao contrário de outras manifestações artísticas que usam matérias-primas específicas e particulares, por trabalhar com a mesma matéria-prima usada em atos de comunicação que nada têm a ver com a arte, ela precisa buscar sua autonomia. Para isso, o autor se vale da palavra trabalhada, esculpida.

“A palavra do escritor tem força porque brota de uma situação de não força.” (PAZ, 2007, p.1). A ideologia da verdadeira obra literária é diferente da presente no discurso ideológico, pois não deseja convencer o leitor de nada.

Em relação à distinção entre textos literários e não-literários, José Carlos Barcellos (BARCELLOS, 2002, p.34) afirma que, se os primeiros já são, em si mesmos, práticas críticas aos padrões ideológicos de determinada cultura, os outros são a (re)produção desses padrões.

Por isso mesmo, há que se policiar para que não se tente impingir novas ideologias que apenas ocupariam o lugar da anterior e sempre teriam opositores. Poderíamos dizer, então, que a literatura não deve pretender fornecer uma orientação moral baseada em uma nova ideologia. Ela seria, antes, uma “instância cultural que facilita a configuração, por parte do usuário, de variados tipos de reação, desde a alienação escandalosa ao engajamento radical...” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 34).

Na entrevista que realizei, pedi que os professores opinassem a respeito da “utilidade” da literatura. As opiniões foram as seguintes:

- Acho que a literatura na escola, além de ajudar a desenvolver o apuro estético na prática da leitura, pode e deve ter um caráter pedagógico (utilitário, talvez...), já que em

educação nenhuma escolha é neutra. A própria seleção de material é feita com base em alguns princípios, que podem ser fruto de um entendimento e desejo da equipe da escola ou até impostos por autoridades educacionais às quais a escola está vinculada. Acho também que quando trabalhamos um texto, não devemos fazê-lo superficialmente. O uso da linguagem é um ato social e, portanto, carrega toda a cultura e pensamento de um grupo social. Desta forma, também não acho que literatura seja neutra. (Professora do Pedro II Tijuca);

- Acho que o interessante é se pensar a diferença entre educação, ensino e instrução, que são conceitos diferentes e que determinam o entendimento da função da obra literária dirigida para crianças. Educação, em função de seu étimo, significa “conduzir para fora”, ou seja, fazer com que o aprendiz desenvolva, construa algo que ele já traz latente e/ou de forma não sistematizada em si. Já ensino pressupõe um processo de fora para dentro, de internalização, de colocar uma marca, calcar a mente do aprendiz. Além disso, nas sociedades modernas, educação é muitas vezes substituída pela mera instrução, retirando do saber um aperfeiçoamento bem mais fino da educação, produzindo coisas como homens cultos e grosseiros ou letrados estúpidos. Literatura (qualquer que ela seja) é arte e não consigo dissociá-la de saber, no sentido maior da curiosidade em ler o que nos cerca, de educação, de aquisição de conhecimento de mundo, de aprendizagem com o outro. Dessa forma, não como ensino ou instrução, vejo a função da literatura infantil, juvenil, ou qualquer outra adjetivação que se queira pospor. (Professora do Pedro II Humaitá);

- Penso que o conceito de utilidade é que precisa ser redimensionado. Todo e qualquer texto que apresente um trabalho criativo não só em termos de conteúdo, mas também em termos de expressividade é **útil** para a formação dos leitores de qualquer faixa etária. (Professora do Cap-UERJ);

- Não acredito na separação entre arte e atitude política, ética e existencial. Qualquer composição estética implica selecionar e combinar valores e hierarquizá-los. (Professor do Colégio Militar);

- O pêndulo entre a utilidade e a fruição da literatura já deu palco de muitos enganos. Creio que seja possível dizer, sem receio de erro grosseiro, que a utilidade da literatura situa-se em terreno estranho ao pragmatismo do mundo. Afinal, é uma utilidade que circula no terreno da sensibilidade e da consciência. Não há grande proveito

pedagógico em um texto ruim, mal construído ou óbvio demais (em se tratando de arte, é claro). Por isso, a busca de quem atua com leitura no ensino é sempre por textos que tragam o melhor do trabalho com linguagem, na expressão de conteúdos que, por sua vez, construam o olhar crítico, ou seja, que possam, de fato, atuar como libertadores em nossa prática pedagógica. (Professora do Cap-UERJ);

- Acredito que o gosto pela leitura deve ser algo desvinculado de uma utilidade. A Literatura Infantil é, indiscutivelmente, útil enquanto recurso pedagógico, principalmente na faixa etária em que atuo (alfabetização). Neste caso sim existe uma enorme utilidade. No entanto, o gosto pela leitura é individual. Vejo na minha sala de aula que, apesar de um grande incentivo, cada criança desperta o seu interesse de maneira particular. A utilidade da Literatura Infantil está em trazer para o cotidiano da sala de aula assuntos e conteúdos de uma maneira bonita e agradável. Atualmente existem muitos livros infantis de excelente qualidade que permitem a construção da criatividade, assim como a formação de bons leitores. (Professora de Pré-escola particular no Rio de Janeiro);

- A literatura não está para ensinar, mas ensina. Em si, ela não tem o utilitarismo pedagógico de ensino, por isso, talvez, é tão eficiente em passar a mensagem. É arte e arte ensina de outra forma. Talvez o que devemos cuidar é em não levar a literatura forçosamente a servir de instrumento de aprendizagem determinada.

Eu trabalho literatura no Ensino Fundamental e acho muito importante (vejo muitos aqui que não trabalham). Exploro a oralidade nos recontos entre os próprios e outros alunos. A escrita – exploro a própria literatura do texto, procuro fazer com que os alunos percebam o essencial daquela escrita. Certamente, a literatura tem seu papel social também. Em sua literariedade, ela quer fazer com que o sujeito descubra conhecimentos. (Professora de Colégio Estadual do Tocantins).

Eu discordo dessa professora em um ponto: ela diz que a literatura não deve servir de instrumento de aprendizagem determinada. Contudo, é isso que acontece invariavelmente. Quando os professores selecionam os livros que serão lidos pelos estudantes, preocupam-se em escolher textos condizentes com o programa daquele determinado período letivo. De qualquer maneira, há a transmissão de um conteúdo aos estudantes, independentemente da vontade do professor. Só que, se não há a preocupação em se escolher livros que repensem as normas vigentes, estas, na verdade, estarão sendo reforçadas. E essa professora sabe disso, tanto que, à pergunta seguinte: “No seu trabalho

em sala de aula você tem a preocupação de escolher textos que apresentem, de forma construtiva, a questão das diferenças (gênero, raça, religião, classe social, deficiências físicas etc)?”, ela responde:

- No Ensino Fundamental público de minha realidade atual é angustiante, (((...))) não dá para fazer o que gostaria. Professor de Ensino Fundamental – parece-me que raríssimos são os pesquisadores, os outros são reprodutores ou repetidores de livros didáticos, etc...etc...etc. e tal.

As respostas dos outros professores à mesma questão foram:

- É claro. Creio que ninguém vai responder outra coisa nesta questão. O problema é saber se, de fato, todo mundo enxerga o conteúdo discriminatório nas situações a princípio mais inocentes, ou ainda se a leitura atualizada pela juventude recebe determinada coisa como preconceito (textos que trazem como fundo o pobre, porém honesto, por exemplo, são cheios de boas intenções, mas reforçam estereótipos de expectativas sociais historicamente construídas). (Professora do Cap-UERJ);

- Sim. Esta é uma de minhas preocupações, pois entendo que é um dos temas mais importantes na formação dos alunos. (Professora do Cap-UERJ);

-Tenho, mas sem caráter doutrinário e sim como literatura na acepção acima. Nada desses paradidáticos chatos. (Professora do Pedro II Humaitá);

- Como professora de língua estrangeira no Ensino Fundamental, a escolha dos textos depende muito do assunto que estou trabalhando, do conteúdo gramatical e lexical e do nível de dificuldade para o aluno. Devido à falta de textos adequados, crio alguns deles ou adapto outros. Diante de tais exigências peculiares da disciplina, confesso que não tenho me preocupado com a questão das diferenças. (Professora do Pedro II Tijuca);

- Sim. Trabalhamos com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes e seres humanos mais solidários. Nós, professores, somos formadores de opinião e temos como responsabilidade levar para a sala de aula assuntos polêmicos e levantar questões importantes para um mundo melhor. (Professora de Pré-escola particular no Rio de Janeiro).

Podemos ver que todos os professores entrevistados reconhecem a importância da literatura para a discussão das diferenças, mas, da mesma maneira, percebem que não devem tentar impor novas idéias, mas mudanças de pensamento em nível muito mais profundo.

Chego à conclusão de que o texto literário não pode ser um sistema fechado, unívoco; ao invés disso, precisa manter-se fiel aos seus princípios de democracia e abertura. Sendo assim, ele será sempre o espaço da ambigüidade, da indeterminação, da multiplicidade que vai solicitar “do leitor um trabalho mais refinado de reflexão sobre o mundo.” (PEREIRA, 2000, [não paginado]). A função da literatura não deve ser a de criar uma nova “verdade”, mas a de reagir à verdade estabelecida.

A partir daí, então, com a percepção aguçada, treinada pela literatura, o leitor poderá tirar as suas próprias conclusões ou, simplesmente, não chegar a conclusão nenhuma, satisfatoriamente.

4.3 - A literatura como educadora

Já vimos que não é possível esvaziar os textos de seus significados para estudá-los, nem encontrar uma literatura isenta de ideologias. Já pudemos perceber também a força da literatura. Já que falamos de preconceitos, de ideologias, de currículo, as perguntas que me vêm agora são: como a literatura é estudada nas escolas? Está bom assim? Se não está bom, como fazer para mudar?

Segundo José Luis Jobim (1999), se no passado o texto literário era valorizado como depositário de valores morais e de normas importantes para a formação do homem, na contemporaneidade a “função” de modelo moral e do papel dos clássicos como formadores não é hegemônica.

Ele prossegue, questionando:

Por que deveríamos descartar automaticamente todas as funções (morais, nacionais, lingüísticas etc.) atribuídas à literatura no passado? A idéia do descarte do passado não pagaria pesado tributo a determinada ideologia das vanguardas do início do século, que sistematicamente valorizavam o “novo” (e o novo eram elas), pregando o abandono do “velho” (e o velho era tudo que não correspondesse aos parâmetros vanguardistas)?

Talvez fosse interessante, neste ponto, lembrar a crítica que Bakhtin fez aos [...] Formalistas Russos, principalmente no que diz respeito à proximidade deles com a vanguarda literária da época e à ausência de discussões teóricas mais aprofundadas, o que teria tornado os formalistas incapazes de perceberem alguns pressupostos que haviam adotado e que eram devedores das circunstâncias nas quais haviam sido elaborados. Talvez devamos refletir mais detidamente sobre as palavras do estudioso russo, pois alguns valores destas vanguardas parecem ter sido incorporados de tal maneira ao nosso modo de ver que sequer percebemos isso. Por exemplo, a valorização do “novo” não é mais palavra de ordem de manifestos, mas parece ter-se incorporado tão profundamente ao nosso juízo que se transformou em uma espécie de palavra-chave nos estudos literários contemporâneos. Será que não nos damos conta de que esta própria valorização do “novo” é velha?” (JOBIM, 1999, p. 200).

Segundo Nelly Novaes Coelho (1982), o ser humano se desenvolve e se realiza integralmente através da consciência cultural. E, nesse caso, precisamos compreender a importância da literatura para os seres em formação, já que ela é, dentre as diversas manifestações da arte, a que age de maneira mais profunda e duradoura no sentido de divulgar e dar forma aos valores culturais de uma sociedade ou civilização.

Ao estudarmos a história das culturas, podemos perceber que tanto a literatura oral quanto a escrita foram os principais meios de transmissão da tradição, de geração para geração. Essa tradição, segundo Coelho:

nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. E é no sentido dessa transformação necessária e essencial [...] que apontamos na Literatura Infantil (e na Literatura em geral...) a “abertura” ideal para que a nova mentalidade, que se faz urgente conquistar, possa ser descoberta. (COELHO, 1982, p. 4).

Alfredo Bosi disse, em uma entrevista (ENTREVISTA..., 2005), que a cultura está num permanente *in progress* e apenas as culturas decadentes se congelam no tempo. Penso, então, que a literatura, como parte integrante da cultura, não pode se limitar a ser um meio de transmissão dos valores da tradição, mas deve investir também nos projetos de futuro, nas mudanças que possam acompanhar a evolução de uma sociedade cada vez mais plural.

Se concluo que a literatura não é desvinculada do ato de formação, de educação, devo agora perguntar: como, então, a literatura é ensinada nas escolas, local de formação por excelência?

Recorro a Cyana Leahy-Dios, cujo livro *Educação literária como metáfora social*, baseado em sua tese de doutorado defendida na Universidade de Londres, influenciou fortemente a minha decisão de escolher o tema de minha tese.

Suas perguntas iniciais me instigaram a buscar uma aproximação entre a educação literária e a literatura homoerótica que trabalhei na dissertação de Mestrado. Fiquei francamente aliviada, ao perceber que não sou incoerente ao imaginar que, através do ensino da disciplina “literatura”, podemos mostrar aos estudantes novos caminhos, estimulando-os para que permitam que novas mentalidades aflorem. Não que essa idéia seja uma novidade, o que podemos atestar lendo o texto de Nelly Novaes Coelho, publicado há mais de vinte anos. A questão é que eu nunca havia me debruçado com um olhar crítico sobre a literatura infanto-juvenil.

Em meus anos de graduação, não me deparei com esses textos, o que é difícil compreender, na medida em que o curso de Letras, Português-Literatura, pressupõe a formação de professores de língua ou literatura que se depararão com turmas de crianças e adolescentes, sem absolutamente nenhum referencial teórico que lhes dê suporte para esse trabalho.

Dentre os possíveis motivos para a ausência de disciplinas sobre literatura infanto-juvenil em várias universidades, provavelmente está o fato de que ela é considerada, por muitos, como uma literatura “menor”; mas me aprofundarei mais nesta questão no próximo capítulo. Por ora, limito-me a buscar entender o processo de educação literária nas escolas brasileiras.

As perguntas iniciais de Leahy-Dios, às quais me referi anteriormente, são: “O que significa educação literária? [...] para que temos literatura no currículo escolar de segundo grau? Qual sua importância no contexto educacional de nosso tempo? Qual o papel da literatura na sociedade que temos e que queremos ter?” (LEAHY-DIOS, 2000, p.13).

Para Leahy-Dios:

Estudar literatura na escola deveria ultrapassar a visão da disciplina como uma expressão de pura arte contemplativa; seu papel educacional é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um *triângulo multidisciplinar*, lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, referindo-se a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações. Embora sua abrangência seja quase ilimitada, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo escasso efeito real as propostas para um modo crítico e criativo de ensinar e aprender literatura. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 41, 42).

Ela usa a expressão “triângulo multidisciplinar” porque a literatura é uma disciplina sustentada pelos estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Por isso, ela é chamada de disciplina *fronteiriça* por Giroux. (apud LEAHY-DIOS, 2000, p.16) e pode ter “um papel central na criação de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade.” (LEAHY-DIOS, 2000, p.16).

Segundo Leahy-Dios (2000), por ser uma “disciplina”, a literatura compõe um currículo educacional determinado por ideologias, papéis e expectativas político-culturais. A finalidade com que a literatura é “ensinada” é, antes de tudo, didática, voltada para o bom desempenho dos estudantes em provas.

Por ter o seu poder reconhecido, a disciplina “literatura” corresponde:

a uma maneira de promover o estilo da elite acadêmica através de atitudes, do discurso e da aparência, servindo para impor aos estudantes as ideologias socioeconômicas das classes hegemônicas, apesar da pátina estática e asséptica com que os estudos literários se apresentam academicamente. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 21, 22).

A educação literária seria, portanto, uma seleção e organização de textos “corretamente peneirados e corretamente estudados” (BATSLEER apud LEAHY-DIOS, 2000, p. 31), de acordo com os interesses sociais hegemônicos.

O que presenciamos, na maioria das vezes, é um quadro imutável, onde as demandas dos estudantes não são atendidas e as aulas de literatura passam longe do incentivo para que os mesmos sejam capazes de formular críticas relevantes à:

literatura como expressão artística através da língua, como mediadora de encontros sociais e culturais, mas também à educação como uma instituição sociopolítica aparentemente anacrônica, delimitada por ideologias políticas que exigem uma luta pedagógica entre os papéis tradicionais e um mundo em acelerada mudança. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 30).

Ao pensarmos em educação literária, devemos questionar qual ou quais aspectos poderiam ter prioridade nos estudos literários. Que contribuição esses estudos poderiam trazer para as sociedades onde coexistem indivíduos de diversas etnias, crenças, orientações sexuais etc.

Ao ler um texto literário, o leitor formula uma rede de símbolos em sua mente. A educação literária deveria colaborar para que ele tivesse uma visão crítica desses símbolos. “Fazendo uso de diferentes teorias críticas, diferentes significados podem surgir e se desenvolver nas salas de aula onde se permitam e se ouçam as variadas vozes.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 279).

No ensino de literatura usual, as ordens estéticas e políticas seguem o modelo hegemônico hetero-patriarcal-falocêntrico e as chamadas “minorias” (claro está que esta palavra, neste caso, tem um sentido mais de valorização que de quantidade) não se encontram representadas, sendo difícil, portanto, que consigam se reconhecer. Todos precisam se identificar com princípios teóricos patriarcais.

Nos livros escritos para crianças e adolescentes, quando aparece uma história de amor, invariavelmente o casal é heterossexual. Com qual dos dois personagens, o masculino ou o feminino, o *gay* poderá se identificar? E a lésbica?

No livro *Grrrls: garotas iradas* (LEONEL, 2001), a autora fala de um artifício usado por Kimberly Pierce, diretora do filme *Meninos não choram*, para minonar esse problema:

Desde a primeira vez que viu a cena do filme *To have or have not*, em que Humphrey Bogart emprestava uma caixa de fósforos a Lauren Bacall, sedutor como sempre, ela, Pierce, sempre se imaginou no lugar de Bogart. A diretora quis, com isso, ilustrar um dos artifícios mais usados por gays e lésbicas durante

séculos para identificarem-se com as histórias que liam e viam nos palcos ou nas telas de cinema. (LEONEL, 2001, p. 105).

No entanto, o artifício não satisfaz os homossexuais, pois estes sempre se sentem em desvantagem em relação aos heterossexuais, que não precisam de técnicas mirabolantes que lhes permitam a identificação.

Assim como a maioria das formas de manifestação cultural, os currículos de literatura não fazem referência a questões ligadas às “minorias”. Não há a preocupação de atender a individualidades e subjetividades multiculturais. Os professores pincelam alguns conceitos básicos da teoria da comunicação antes de partir para o programa em si. “Outros tipos de análise histórica não são considerados, visto que seus cenários não-canônicos podem comprometer a imutabilidade dos conteúdos literários impostos a alunos e professores.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 192).

Caberá, então, a educadores, a tarefa de selecionar textos de qualidade literária, ou seja, que cumpram a função de provocar reflexões, ao invés de serem textos de simples entretenimento, dos quais nos esquecemos alguns minutos após fecharmos suas páginas. Textos que tenham a capacidade de “arejar” o imaginário social, trazendo à luz toda a imensa gama de pensamentos, idéias e comportamentos, ensinando as crianças e jovens a “serem cidadãos críticos ao invés de comportados. (GIROUX, *apud* SANTOS, 1997, p. 187).

A educação literária não pode ter a pretensão de manter-se alheia às realidades sociais. Ela é um local privilegiado para se trabalhar os discursos das sociedades emergentes e precisa reconhecer isso. Agora, como ela vai utilizar esse poder é que são elas.

Se os professores começarem a falar de um outro discurso como sendo o correto, não estarão contribuindo de verdade para que o leitor tenha capacidade de discernir. É mais ou menos como aquela história que diz que não adianta dar um peixe a uma pessoa com fome, e sim ensiná-la a pescar. Se o professor se arvorar a ser o “detentor da verdade”, estará agindo como o sistema que sempre deseja mostrar o caminho a seguir, como sendo o certo. Afinal de contas, a verdade (se existir uma verdade) dele não é necessariamente a minha, ou a de ninguém mais. O ideal, portanto, sempre será fornecer material crítico e literário variado para que o leitor se dê conta da multiplicidade de opções e de pontos de vista.

Os professores, antes de tudo, precisam se dar conta de que:

os silêncios docentes podem ser entendidos através dos vácuos cognitivos e conceituais existentes em seu aprendizado e formação, que carecem de ênfase nas teorias críticas sobre leitura literária, objetivos pedagógicos e processos educacionais. À frente de turmas caracterizadas pela diversidade, professores frequentemente se acham munidos apenas de métodos acríticos dirigidos a uma clientela homogênea e irreal. Entender essa inadequação é o primeiro passo para práticas mais coerentes e avaliações mais sensíveis de si próprios e de seus alunos. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 269).

Para que tal quadro mude, ajudaria consideravelmente se os docentes mostrassem aos estudantes que não há apenas uma maneira de se ler uma obra literária, dando a oportunidade para que estes fizessem um *link* com a multiplicidade de modos de se ver as questões sociais. Tanto uns como outros devem libertar-se de seus valores pessoais, ou, ao menos, estar atentos e abertos aos outros valores que os cercam, para que possam efetivamente realizar uma análise crítica.

Na educação literária, o leitor desenvolverá melhor esse olhar crítico, que se estenderá para diversos campos de sua vida, se for instado a perceber os possíveis valores ali contidos, através da observação sensível e arguta do texto. “É nas entrelinhas, naquilo que escamoteia e na sua inesgotável capacidade de trapacear com a linguagem que a literatura produz efeitos de verdade, que atingem e modificam o leitor, levando-o a reavaliar sua relação com o outro e com o Diverso.” (BERND, 1999, p. 109).

A obviedade de um texto literário atrapalharia o processo, na medida em que haveria uma “verdade” explícita. Nesse caso, a leitura já seria direcionada, o que tiraria a sua melhor parte, que é justamente a descoberta. Da mesma maneira, o professor, em sala de aula, deve evitar um “direcionamento tendencioso” da leitura, a fim de que seus alunos não se sintam tolhidos.

Há professores que trabalham os textos com seus estudantes das mais diversas formas, como apontado por Márcia Lisboa. (2006). Há os *impressionistas*, que se deixam levar pelo gosto pessoal e consideram a experiência estética como algo totalmente desvinculado de qualquer pragmatismo e marcado pela satisfação desinteressada; há os *puristas metafísicos*, para quem a civilização corrompe o homem, cuja comunicação essencial é pura, pré-lingüística. Por isso, a Teoria só serviria para afastar o leitor de sua essência, manifesta na interpretação pessoal do mundo; há os *hedonistas* que se prendem exclusivamente ao prazer pessoal; os herméticos que encontram significados nos menores detalhes; há os *eruditos*, que se afastam do texto, já que valorizam apenas dados extrínsecos ao mesmo, como a biografia do autor, nomes que o influenciaram e assim por diante; há

os *tecnocratas*, que reduzem a leitura a fórmulas ou códigos específicos; finalmente, há os *dogmáticos*, que enxergam “na literatura exclusivamente o viés social, tratando a obra como um sintoma da sociedade em que foi criada.” (LISBOA, 2006).

Após apresentar tantos perfis de professores, a autora não aponta um que seria considerado “ideal”. Ao invés disso, afirma que:

mais valem a mobilidade, o senso crítico e o bom senso de cada mestre ao procurar o seu caminho. [...] Será preciso [...] criar um modo de ler junto com os alunos que os ajude a mirar a beleza presente no texto literário. Uma atitude que demonstre que, para mergulhar no mar da linguagem, é preciso desnudar-se de pré-conceitos e entregar-se ao diálogo. Assim, se podemos delinear um perfil, esse será marcado justamente pela mobilidade sustentada pela aliança entre conhecimento teórico e sensibilidade. (LISBOA, 2006).

É preciso que o professor se dedique a “ensinar” seus estudantes a formarem opiniões por eles próprios. Gustavo Bernardo afirma que “‘ter uma opinião’ é muito mais difícil do que se supõe. [...] Opiniões são raras, logo, precisam ser construídas com muito cuidado e com muito trabalho.” (BERNARDO, 2007, p. 33).

Uma das maneiras de fazer dos estudantes seres críticos é incentivá-los a duvidarem. De seus livros, de seus professores, dos currículos e até de si mesmos e suas interpretações apressadas. O estudante “não aprenderá, e, portanto, não será capaz de argumentar com o mínimo de qualidade, se não exercitar a dúvida sobre o que lê, sobre o que vê, sobre o que escuta e, principalmente, sobre o que pensa.” (BERNARDO, 2007, p. 34). O autor completa dizendo:

se queremos um mundo com indivíduos intelectualmente autônomos, capazes de duvidar, investigar, concluir, demonstrar e, principalmente, dialogar, todas as nossas formas de avaliação (e, obviamente, todas as nossas aulas) devem refletir, não como um desejo abstrato mas como condição estrutural, esse objetivo. (BERNARDO, 2007, p.42).

O poder de transformação que a literatura pode ter para os leitores que se debruçam sobre os textos com verdadeiro olhar crítico é exemplificado pelo seguinte relato de Bell Hooks que, confesso, me emocionou:

Foi durante os anos em que ensinei no departamento de Estudos Afro-Americanos em Yale (um curso sobre escritoras negras) que eu percebi como a educação para a conscientização crítica pode fundamentalmente alterar nossas percepções da realidade e nossas ações. Durante um desses cursos, nós, coletivamente, exploramos o poder do racismo internalizado na ficção, vendo como ele era descrito na literatura e também questionando criticamente as nossas experiências. Uma das estudantes negras que sempre tinha alisado seu

cabelo [...] sofreu uma importante mudança. Ela voltou à aula após um período de feriados e contou a todos que essa disciplina a tinha afetado profundamente, tanto que quando ela foi fazer seu alisamento usual alguma força dentro dela disse “não”. Lembro ainda o medo que senti quando ela testemunhou que a disciplina a havia transformado. Embora eu acreditasse profundamente que a filosofia da educação para conscientização crítica fortalece nosso poder, eu ainda não havia unido [...] teoria e prática. Uma pequena parte de mim ainda queria que nós permanecêssemos como espíritos descorporificados. E o seu corpo, a sua presença, seu novo visual era um desafio direto que eu tinha que enfrentar e confirmar. Ela estava me ensinando. (HOOKS, 1999, p.119).

Talvez alguns professores não enfrentem estas questões em suas salas de aula não apenas porque, como diz Leahy-Dios, tenham “vácuos cognitivos” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 269), mas porque é assustador perceberem que podem “transformar a cabeça” de seus alunos, tornando-os verdadeiramente conscientes e capazes de discernir não a diferença entre o bem e o mal (já que estes são conceitos absolutamente subjetivos e artificiais), mas o que desejam e o que não desejam para si; enfim, torná-los seres pensantes com todos os ônus e bônus que possam advir dessa “transformação”.

Da mesma maneira, eu, como mãe, por muitas vezes fiquei angustiada ao perceber algumas conseqüências que meu filho sofre por ter sido estimulado a se tornar um “ser pensante”. O fato de ter idéias, gostos e comportamentos diferentes do *maisntream*, faz com que ele se relacione com pouquíssimos colegas. Ele se percebe diferente por preferir música clássica a rock, por fazer ioga ao invés de futebol ou vôlei etc.

Contudo, penso que se ele vier a gostar de rock ou futebol, será por escolha pessoal e não por imposição social. E sei que se ele afirmasse gostar de rock apenas para se integrar, ocultando sua preferência pelos clássicos, conseguiria essa integração por fingir ser o que não é.

Portanto, penso que sempre é melhor tentar se descobrir e ser o que se é, mesmo que tal escolha seja, invariavelmente, mais difícil.

(4.4 – Questionando o cânone



enso que cabe aqui abrir um parêntese sobre a questão do cânone. Desde o século IV, para a Igreja Católica, o termo “cânone” significa a lista de livros sagrados que transmitem a palavra de Deus, portanto, representam a verdade e a lei “que deve alicerçar a fé e reger o comportamento da comunidade de crentes.” (CEIA, 2005, p. 1).

O conceito de cânone se expandiu para outros campos, além do religioso, e pode ser definido como uma seleção de obras e/ou indivíduos capazes de transmitir os valores considerados como universais. Através da sua ausência ou presença no cânone, as obras são consideradas legítimas ou marginais, heterodoxas ou proibidas. Fica claro, portanto, que o cânone veicula o discurso normativo e dominante num determinado contexto.

Se estamos discutindo a necessidade de darmos ouvidos às diversas vozes, é preciso que investiguemos a presença das mesmas no cânone literário.

Segundo Kothe (1997), o cânone da literatura de um país é o conjunto dos seus textos consagrados, considerados clássicos e ensinados em todas as suas escolas. O termo “cânone”, por sua origem religiosa, conota a natureza “sagrada” atribuída a certos textos e autores.

A pretensão implícita em todo cânone é ser indubitável e absoluto [...] ele é o poder em forma de texto. O cânone é formado por textos elevados à categoria de discurso, no sentido de que nele se tem a palavra institucionalizada pelo poder. O cânone não pretende ter uma estrutura, mas ser simplesmente a condensação dos textos selecionados da tradição e pela tradição, por causa de sua qualidade artística superior: o fundamento de sua poética é, no entanto, política. (KOTHE, 1997, p.108).

O cânone, de maneira semelhante à ideologia, não é percebido por aqueles que estão envolvidos por ele. Os interesses de dominação presentes na formação de sua estrutura só são visíveis “ao olhar distanciado do ‘herege’, daquele que vê suas limitações e características, sem estar envolvido pelo objeto.” (KOTHE, 1997, p. 108).

O cânone é limitado e crê ser a parte mais importante e de maior valor literário da produção literária nacional, representando todas as classes sociais. No entanto:

No Brasil, a literatura escrita é privilégio de minorias, tendendo a silenciar problemas das camadas inferiores da sociedade, ainda que falando em seu nome. Ocasionalmente se manifesta a tendência contrária, de relatar e de expor

pontos nevrálgicos da sociedade, desde que já estejam resolvidos ou sejam considerados catástrofes naturais. Uma vez expostos, a interpretação tende novamente a neutralizá-los, seja fazendo de conta que pertencem ao passado, seja supondo que o próprio discurso é a solução. Ao invés de o sistema escolar ampliar a consciência dos problemas acumulados na história, tende a calá-los mediante a fala. É uma forma de conservadorismo, em que justamente os problemas são conservados, empurrados adiante com a barriga, sem que se cultive a consciência da tradição de luta no sentido de resolvê-los. (KOTHE, 1997, p. 129, 130).

Como no processo de formação da ideologia, o cânone, através de sua repetição, seu reforço, acaba por se tornar, no imaginário social, a legítima produção literária de valor. As obras selecionadas para figurarem no cânone são privilegiadas de acordo com o reforço da sua visão hegemônica. As visões das minorias são ignoradas e discriminadas *a priori*.

Caso consiga vencer a barreira do silêncio, tende a ser desclassificada como deformação ou até difamada como falsa. Consegue às vezes tornar-se um *curiosum*, a ser esquecido depois de surrado em público, que é, porém, incapaz de “arranhar” o cânone instituído: faz-se ideologia em nome da ciência para reafirmar o já vigente. (KOTHE, 1997, p. 11).

As forças dominantes alegam buscar, na construção do cânone, a “qualidade literária” dos textos. No entanto, a verdade é que, acima de tudo, a entrada no cânone é garantida apenas para textos que legitimem os interesses políticos das autoridades constituídas.

Se essa estratégia funciona para impedir a inclusão de textos que se oponham, de alguma forma, à estrutura social vigente, por outro lado, garante essa mesma inclusão a textos que não possuem efetivamente a proclamada “qualidade literária”. Segundo Kothe, há muita banalidade, bobagem e *kitsch* em altas prateleiras. “Do cânone é preciso fazer um reexame, para diferenciar aquilo que ingressou nele devido à necessidade de ocupar um espaço estratégico, e aquilo que, eventualmente, ainda é capaz de se manter após uma releitura crítica.” (KOTHE, 1997, p. 13).

A voz feminina, por exemplo, na literatura estudada pelas crianças, adolescentes e jovens, é, segundo a pesquisa de Leahy-Dios, inexistente. E não é a única voz que se faz ausente.

Neste país de mulatos, com histórica miscigenação, há apenas um autor negro a ser estudado, Cruz e Souza, incluído em todos os programas por ser o maior poeta Simbolista da nossa literatura. Nem há, tampouco, na seletividade do cânone de educação literária, autores não-brancos que tratem da questão racial. O número elevado de escritores contemporâneos de prosa e poesia não

encontra espaço na educação literária, que igualmente ignora textos literários que tratem da ditadura militar dos anos 60 a 80, com os contrastes e características multiculturais do país, entre gêneros, classes sociais, etnias e suas culturas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 194).

As vozes homossexuais tampouco são citadas. Daí podem me perguntar: mas como sei que o cânone não abriga textos de autores homossexuais? Bem, a voz homossexual ocupa um lugar diferente nesta questão. Certa vez, uma amiga disse que ela possui três estigmas que a caracterizam como minoria, mas apenas um ela pode omitir. Ela é mulher, negra e homossexual.

Se o fato de ser mulher ou negro é óbvio, o mesmo não acontece com os homossexuais, que precisam explicitar as suas práticas, já que não há uma marca aparente que os identifique, o que torna as suas vozes muito mais apagadas.

Daí a tendência que a literatura homoerótica feminina mostrou, no momento em que se incentivou a sua produção: explodiu em textos carregados de erotismo, muitas vezes pornográficos, com a exacerbação de uma sexualidade que não deixasse a menor sombra de dúvida de tratar-se do amor entre mulheres.

A negação das forças dominantes em ouvir a voz do “outro” acaba impedindo que a diferença se torne parte da contradição inerente a toda identidade. Como afirmar uma identidade sem que haja uma outra à qual ela possa se opor? Logo, essa negação excludente acaba por enfraquecer a própria identidade dominante.

Para João de Mancelos (2007), as instituições constroem e controlam o cânone literário. Os professores e críticos selecionam as obras que serão estudadas, selecionam e produzem um *corpus* crítico sobre autores específicos e centram suas investigações em algumas áreas.

O processo de inclusão e exclusão de autores e textos literários acaba, como já vimos, privilegiando os interesses da ideologia vigente; portanto, assimila os autores que correspondem aos critérios que os inserem na classe dominante: autores brancos, heterossexuais, do sexo masculino, de formação judaico-cristã. Às vozes dos que não atendem a tais “pré-requisitos” básicos restou a exclusão.

No entanto, alguns estudiosos afirmam que a voz dos excluídos não deveria tentar encontrar um lugar para si no cânone, o que acabaria por transformá-la em “farinha do mesmo saco”, ou seja, cooptaria com o sistema de exclusão e de implantação de uma

“verdade absoluta”. Antes, essa voz deveria levantar-se para questionar o cânone e suas “verdades”. Melhor ainda, deveria aproveitar o ensejo e questionar a verdade em si.

Recaímos no problema das duas vertentes que sempre se enfrentam, no sentido de tentar definir qual seria o melhor caminho para as minorias: a inclusão, no sentido de buscarem a sua inserção dentro da sociedade, ou a tentativa de desmascaramento da mesma, com a recusa de cooptar com ela.

Se alguns, como Harold Bloom (apud MANCELOS, 2007), defendem que a escolha dos textos deve ser baseada exclusivamente em critérios estéticos, por outro lado:

os defensores do multiculturalismo contrapõem que o cânone tradicional e os correspondentes programas de literatura também reflectem posições políticas: racismo, nacionalismo e sexismo. Afirmam, ainda, que um ensino apontado para outras direcções facultará aos estudantes novas realidades e experiências. (HUNTER apud MANCELOS, 2007, p.9).

De qualquer modo, podemos perceber que é urgente a revisão do cânone dentro das escolas, que continuam fazendo da educação literária uma disciplina enfadonha para a maior parte dos estudantes. A distância entre os interesses destes e os textos que fazem parte do currículo é imensa, o que faz com que os estudantes se desinteressem cada vez mais.

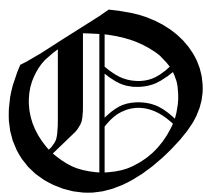
O pedido de reconhecimento dos valores culturais contemporâneos, a serem estudados no currículo de educação literária, é uma questão de validação dos problemas recentes e atuais ligados à história da luta pela democracia no país. Alguns alunos já perceberam que impor a literatura europeia medieval e textos semi-históricos a adolescentes de todas as classes sociais, como se essas fossem as únicas e perenes representações artísticas da cultura nacional, é uma tentativa de silenciar através de intimidação sociopolítica e monotonia pedagógica. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 216).

A manutenção desse currículo garante o tédio dos alunos e o alívio de uma sociedade conservadora que, embora alardeie aos quatro ventos a sua busca pela democracia, no fundo deseja manter a todos confortavelmente instalados em um mundo de desigualdades sociais. É uma pena que, talvez tarde demais, diante de crianças atirando em cidadãos de classe média em sinais de trânsito, comece a surgir a consciência de que apenas a verdadeira educação dos estudantes como cidadãos críticos pode transformá-los em agentes que desmontem este caminho aparentemente sem retorno.

Outra questão que talvez ajude a justificar a insistente exclusão das vozes diferentes da voz do “pai” é que os códigos que permitem a sua leitura também são diferentes dos códigos do “pai”.

Segundo a pesquisadora Ilia Alves (ALVES, [200-], p. 4), os discursos femininos, por exemplo, devem ser analisados através de outros valores estéticos que os consagrados pelo cânone, já que foram escritos em circunstâncias culturais diferentes, em contextos e relações de poder específicas. Podemos perceber, então, que a inclusão de outras vozes no cânone, inclusive a homossexual, fará com que os pesquisadores valorizem outras categorias estéticas bem diferentes das hegemônicas, o que não seria nada mau.

4.5 – Literatura homossexual e/ou literatura *gap*



nosso sistema social só aceita como positiva a categoria heteromasculina. A homossexualidade é compulsória, por ser a única legítima, e todos os que não se adequarem a ela são necessariamente excluídos, se forem percebidos, o que não ocorre em muitos casos.

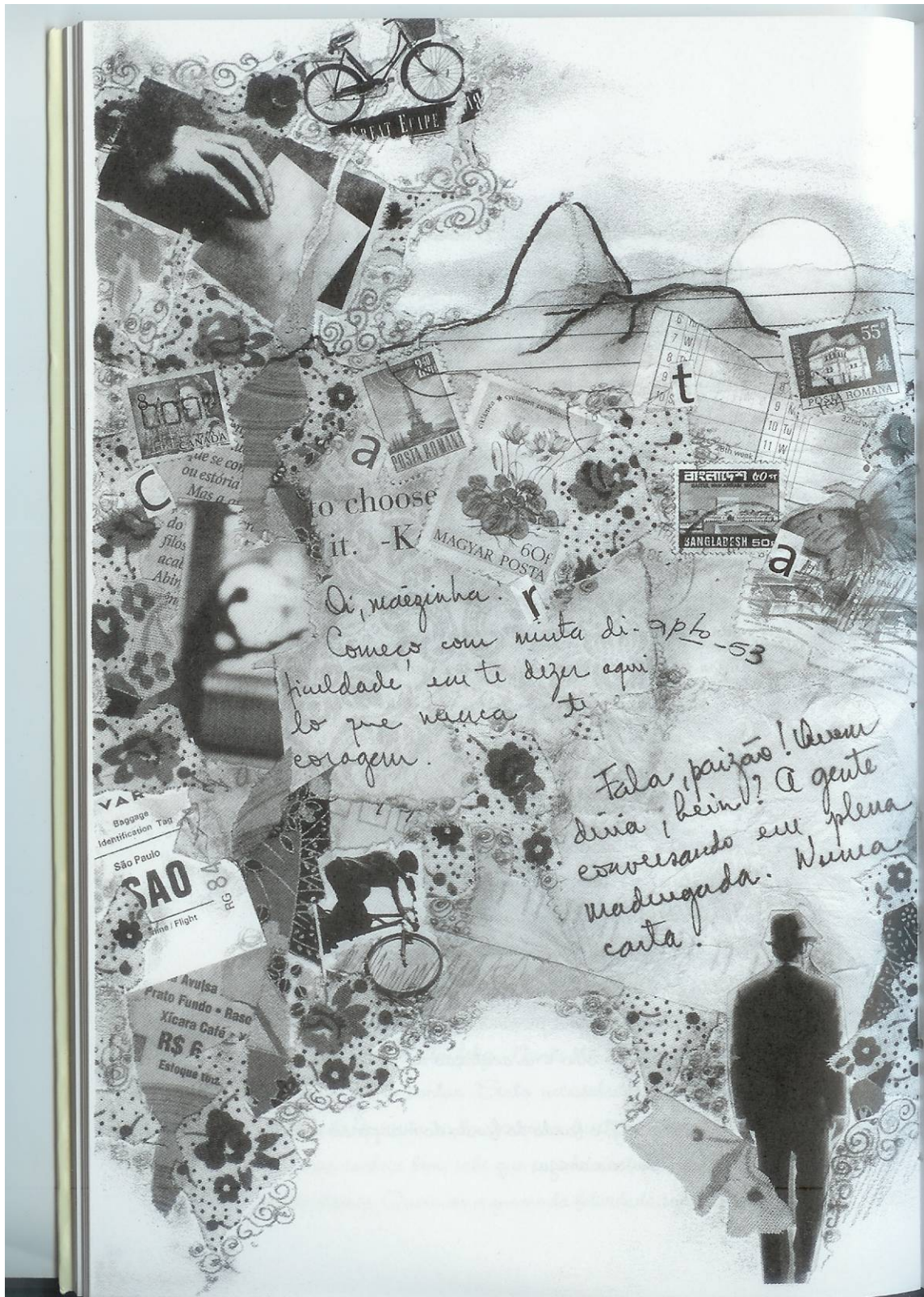
Os não heterossexuais são uma categoria negativa/opositiva em relação àquela legitimada socialmente. O heterossexual não precisa se explicar, ou sequer se identificar, pois parte-se do pressuposto de que um indivíduo que não fale nada sobre a sua sexualidade é naturalmente heterossexual.

Recentemente, uma amiga, estudante de Letras, contou que se declarou homossexual diante da turma e de determinado professor. Não lembro o motivo que a levou a isso, o que não vem ao caso. O fato é que, tempos depois, ao ler um poema para a turma, esse professor comentou que a voz do poema era masculina, uma vez que se referia à “amada”. Minha amiga, em tom jocoso, perguntou: mas como assim? O que resultou em risadas de todos, inclusive do professor que se pegou em “erro”.

No livro *Sempre por perto* (RAMOS, A., 2006), voltado para adolescentes, a autora usa um recurso bem interessante que tenta desestruturar essa norma. Trata-se da história de Clara, que, já na idade adulta, se recorda de várias fases de sua vida, inclusive da adolescência, quando descobriu que sentia atração por meninas. A autora induz à confusão ao mostrar que Clara tem uma filha, o que indica uma provável bissexualidade, ou ainda, pode indicar que Clara desistiu de manter relacionamentos homossexuais.

Quase no final da história, Clara fala ao telefone com um namorado, ou namorada, já que em nenhum momento isso fica claro. A “sonegação” aqui tem dois sentidos: mostra que o fato de não se declarar o sexo biológico do/a namorado/a de Clara não indica necessariamente que se trata de um homem, como seria de se esperar; e deixa claro que o fato de Clara se relacionar com um homem ou uma mulher é apenas um detalhe sem a menor importância. A única informação relevante é que Clara vai ao encontro “de seu amor.” (RAMOS, A., 2006, p. 79).

Essa indefinição só existe no livro porque a relação homossexual de Clara ficou explicitada. Se não fosse assim, os leitores deduziriam que o sexo biológico desse “amor” é masculino.



Desenho 10 - Ilustração feita por Antonio Gil Neto para o livro *Sempre por perto*.
(RAMOS, 2006, p. 68).

No campo da literatura, isso se traduz da seguinte forma: a menos que o sujeito *queer* seja capaz de isolar uma essência *queer* que adjective a diferença do/no seu discurso literário, esse é suposto hétero. Ou seja, a literatura hétero é absolvida da marca de gênero e sexualidade, isto é, ela não tem que provar que é hetero. Por outro lado, a menos que os críticos sejam capazes de apontar (usando para isso a linguagem falocêntrica) códigos e estratégias que fixam e essencializam *queerness*, esta é “apagada” e descartada. Essa é uma poderosa técnica de simplificação, controle e empobrecimento usada pelo sistema dominante para impor seus limites nas subjetividades e discurso *queers*. (SANTOS, 2002, p. 16, 17).

Ora, se o homossexual precisa de um discurso que o afirme como tal para diferenciá-lo da figura “universal” e “natural” do heterossexual, quais são as marcas que através dos tempos vêm surgindo na literatura? Jurandir Freire Costa traçou uma pequena história da literatura, mostrando como ela ajudou a definir, de certa maneira, a imagem da homossexualidade masculina.

Segundo Costa (1992), esse delineamento começou a ocorrer na literatura do final do século XIX e início do XX.

No século XIX, houve uma tendência a se trazer a imagem do homossexual como um instrumento de denúncia social. “O ‘homossexual’, diz-se, é um *outsider* cuja preferência amorosa desfaz o silêncio tecido pela sociedade em torno de sua origem e funcionamento escusos. Em Balzac, a defesa do ‘homossexual’ como um marginal ou como um rebelde romântico é explícita e levada ao extremo.” (COSTA, 1992, p. 45). Essa imagem cria o clichê do homossexual como um homem “naturalmente apto a subverter moralmente a sociedade.” (COSTA, 1992, p. 46).

Ainda segundo Costa (1992), o homossexual balzaqueano foi extremamente importante na luta contra a discriminação, tanto que a identidade *gay* é herdeira dessa imagem do homossexual “*outsider*”.

Já em Proust, vai se dar o contrário. Em seus textos:

a exceção homoerótica abandona as hipóteses naturalistas e da crítica social para mergulhar em especulações sobre o acaso e a necessidade dos sentimentos e condutas humanas. Na versão proustiana, o homoerotismo é entendido como um caso das leis da evolução de Darwin. [...] O “homossexual”, segundo Proust, é um exemplar da natureza. [...] O homoerotismo proustiano é [...] uma transfiguração do infame. Da baixaza Proust extrai o sublime, a fusão físico-espiritual de almas e corpos sempre gêmeos. Os sodomitas encontram-se e atraem-se como o zangão e a orquídea. Porém, o encontro inevitável não visa a reprodução biológica. O produto desse acasalamento é a fecundidade espiritual. Uma fertilidade superior que gera o belo, o artístico, ao amor pelo elevado. Proust [...] inaugura um dos mais tenazes mitos sobre a natureza do

“homossexual”, qual seja o de sua refinada sensibilidade. (COSTA, 1992, p. 48, 49).

Gide, por sua vez, representa o homossexual como um ser em conflito entre o desejo e a consciência. Segundo Costa (1992), os personagens de Gide têm, em relação ao sexo, terríveis crises de consciência. O seu homossexual é um ser dilacerado, que só se permite viver sua sexualidade em terras exóticas. “No calor rescendendo a incenso, o civilizado burguês está autorizado a despir-se de casacos, chapéus, bengalas, bons modos e restrições morais. Ali, no deserto de Deus, o homoerotismo apaga-se dos dez mandamentos.” (COSTA, 1992, p. 53). Assim, uma terceira imagem do homossexual vem se juntar às outras, na formação de sua identidade: o homossexual exótico, excêntrico. O lugar do “outro” é reforçado ainda mais.

A imagem da mulher homossexual na literatura tem uma história diferente, por conta de algumas questões específicas. Além de ter que falar de uma sexualidade desvinculada dos fins reprodutivos, considerada “normal”, ela ainda precisa lutar pela libido feminina que sofreu um silenciamento durante séculos.

A pesquisadora Maria José Ramos Vargas cita Adrienne Rich, que diz o seguinte:

o silêncio que encobre a possibilidade do encontro amoroso entre mulheres é parte da totalidade do silêncio a respeito da vida das mulheres, além do que, acrescenta, tem sido um modo efetivo de obstruir a intensa e poderosa onda em direção à comunidade feminina e ao compromisso das mulheres com mulheres que ameaça o patriarcado. (RICH apud VARGAS, 1995, p. 33).

Em 1928, a escritora inglesa Radclyffe Hall publicou um livro que viria a ser conhecido como a “bíblia do lesbianismo”: *O poço da solidão*. A autora mostrou a personagem lésbica como um “desvio da natureza”. Stephen nasceu diferente das meninas, tendo sido, inclusive, batizada com nome de homem, já que os pais desejavam um menino. Ela tinha corpo musculoso, com pouco seio, pouco quadril e capacidade de argumentar racionalmente (características masculinas para a época). Era uma aberração por quem até a mãe sentia aversão.

Podemos dizer que a intenção de Hall, com essa personagem, foi mostrar à sociedade que as mulheres homossexuais não têm “culpa” por serem assim. É um desígnio da natureza, como nascer sem um braço ou uma perna. Portanto, as pessoas não devem rejeitá-las, mas compreender o seu “desvio” e perdoá-las por terem nascido diferentes.

Apesar de apresentar visão tão pouco lisonjeira, *O poço da solidão* foi o primeiro livro em que as mulheres homossexuais podiam se reconhecer e perceber que elas não eram tão solitárias assim em seus desejos. Havia outras como elas.

Rick Santos afirma:

apesar da inegável abundância e centralidade de inúmeras obras, as quais podemos analisar gráfica, histórica e tematicamente em função do homossexualismo estar impregnado na estrutura de tais textos, foi somente no fim dos anos 1970 e início dos 1980 que, nos Estados Unidos, críticos e leitoras/es passaram a considerar a possibilidade da existência de uma literatura *gay* e lésbica específica. Pois, influenciados pelas mudanças sociais conquistadas pelos movimentos de emancipação dos anos 1960 (como o Black Power e a Segunda Onda do movimento feminista), outros grupos de “minorias marginalizadas” também passaram a vislumbrar a possibilidade de resistência e a de formação de seus próprios movimentos de emancipação. (SANTOS, 2002, p. 15, 16).

Os diferentes aspectos do homossexual explicitados na literatura ajudaram a construir no imaginário social a “identidade homossexual”, que só começará a ser efetivamente modificada no final da década de sessenta, pós-Stonewall, quando se fala, pela primeira vez, em *gay pride*.

Cabe ressaltar que a identidade homossexual e a identidade heterossexual foram “inventadas” ao mesmo tempo, uma em oposição à outra. Até o século XIX, tais classificações não existiam. Todas as referências que temos anteriores a essa época (a pederastia grega, por exemplo), não têm o mesmo significado de hoje.

A literatura acompanha essas mudanças (ou seria acompanhada por elas?). Hoje em dia, discute-se o significado do termo “literatura *gay*”. Enquanto para alguns autores e críticos os termos *gay* e homoerótico se equivaleriam, para outros tais termos teriam significados diferenciados. “Literatura *gay*, propriamente dita, seria uma vertente mais contemporânea, vinculada ao processo histórico de liberação *gay*, de conscientização *gay*, seja lá como se queira chamar esse processo; em suma, seria literatura homoerótica pós-68, pós-Stonewall” (MORICONI apud PINTO, 2003, p. 48), diz Ítalo Moriconi, em entrevista à *Revista Cult*.

Se, por um lado, a vinculação de literatura a movimentos de militância homossexual (como é o caso da literatura proposta pelas Edições GLS, que intenta fornecer modelos de identificação positivos para os homossexuais) pode fazer com que tais produções literárias sejam vistas de maneira preconceituosa tanto pelo mercado

quanto pela crítica (como se a qualidade literária interessasse menos a seus autores que a ideologia política), por outro lado, temos a visão de críticos literários, como Heloisa Buarque de Hollanda, que afirma, em entrevista à *Revista Cult*:

Hoje, a diversificação é um critério forte de mercado e pode ter sido por essa brecha que se afirmaram alguns segmentos que tinham enorme dificuldade de se fazerem ouvir. Por outro lado, acho interessante, do ponto de vista político, essa afirmação *gay* ou homoerótica, uma vez que essa é uma literatura de ponta, que coloca em pauta novas questões teóricas e literárias. Torço para que ela consiga conquistar definitivamente o lugar de uma potente interlocução com a própria noção de valor canônico. (HOLLANDA apud PINTO, 2003, p. 48).

A discussão sobre o “valor canônico” das obras literárias “faz parte de uma das tendências mais fortes da crítica literária contemporânea: os chamados *estudos culturais*.” (PINTO, 2003, p. 49). Estes surgiram com a conceituação do pós-modernismo que deseja superar o “triumfalismo modernista (com suas vanguardas que acreditavam na transformação radical do mundo através da arte), os estudos culturais são a sua contrapartida.” (PINTO, 2003, p. 49). Com isso, surge uma:

arte eclética – que assimila discursos estranhos à tradição modernista [...] assim como tentativas de compreender essa cultura híbrida, sem centro ou tônica dominante, que impera nas cidades do mundo pós-industrial. E essas tentativas acabariam redundando, ao longo dos anos 80 e até hoje, em uma vertente que questiona critérios unívocos de abordagem do “artefato literário” em nome de uma multiplicidade de paradigmas críticos, dialogando com diversas áreas das ciências humanas (em especial a antropologia), valorizando a cultura das minorias políticas e questionando aquele cânone de obras e autores do qual o modernismo deveria ser a consequência lógica e a superação dialética. (PINTO, 2003, p. 48, 49).

Segundo Heloisa Buarque de Hollanda (PINTO, 2003, p. 49), a linguagem *gay* não se diferencia da produção literária, em sua forma ou estilo, portanto, a inclusão de escritores *gays* não poderia se basear em uma estética especial em suas obras. O que marca essa literatura é uma proposta política bem acentuada, que traz à tona certos aspectos da subjetividade masculina, normalmente recusados.

Essa vertente da literatura corre alguns riscos. Um deles é o de ser guetificada, ou seja, de que a sociedade veja tal produção literária apenas como de interesse para os próprios homossexuais, o que de fato eu, como autora, vejo acontecer. Fátima Mesquita, autora de literatura de temática homoerótica, me disse, há alguns anos, que sua escrita não “faz marola” fora do mundo “lés”, o que é uma verdade.

“A emergência da literatura coloca o problema de sua possibilidade de universalização. Haveria um limite na literatura *gay*, na medida em que ela se torna o veículo corporativo de uma sensibilidade restrita. O potencial universal da literatura *gay* é uma questão em aberto – diz Ítalo Moriconi.” (PINTO, 2003, p. 50).

Um outro risco é que se institua uma forma “correta” de prática homossexual palatável para a sociedade, segundo a qual os homossexuais, nos romances e contos, tenham relacionamentos semelhantes aos heterossexuais, respeitando todas as “regras” ditadas pela moral e os bons costumes. Sejam monogâmicos, responsáveis, independentes financeiramente, possuam excelente caráter, enfim, tenham comportamento impecável, sob pena de serem considerados promíscuos, tarados, pervertidos. Não digo, com isso, que não se deve escrever sobre relacionamentos homossexuais “certinhos”. O problema é que estes sejam escritos segundo esses moldes, apenas para serem “tolerados”.

Assim como disse uma das professoras que entrevistei (p. 166 desta tese), é preciso que se tome cuidado para que, na tentativa de se “naturalizar” os indivíduos considerados diferentes, essa naturalização não seja condicionada aos comportamentos estereotipados desejados socialmente, do contrário, ao invés de questionarmos os preconceitos, estaremos reforçando-os.

Além do conceito, já visto, de “literatura *gay*” como uma literatura que trata da questão do homoerotismo ligado à afirmação identitária, há um outro que vimos em relação ao currículo escolar: o conceito *queer*, que significa “estranho” e é usado para se referir aos homossexuais de forma pejorativa. Contudo, esse termo foi reapropriado para se referir a um modelo oposto a *gay*. Se o termo “*gay* parece apoiar-se num discurso clássico que crê nas categorias e busca respeito e integração no sistema social, *queer* nasce com uma vocação mais rebelde, como uma autêntica afirmação da excentricidade.” (MIRA apud BARCELLOS, 2002, p. 25).

Apesar de endossado por autoras muito prestigiadas, como Eve Kosofsky Sedgwick e Judith Butler, o conceito “*queer*” sofreu muitas críticas, principalmente entre os militantes mais engajados, segundo os quais a insistência na recusa em se adotar uma identidade *gay* resulta numa despolitização. Se o *gay* não se assumir como tal, de que maneira poderá lutar por direitos políticos? De que maneira poderá exigir a inserção na sociedade como um “igual”? Para esses críticos, há uma “des(homo)sexualização implicada na amplitude do conceito, que pretende abarcar quaisquer práticas eróticas

excêntricas ou desviantes em relação aos ‘regimes de normalidade.’” (BARCELLOS, 2002, p. 26).

Devemos observar, também, que a comunidade *queer* não dá conta de todas as categorias, não respondendo às diferenças de classe social, de raça, de gênero etc. Existe a invisibilidade, gerada por preconceitos, dentro da própria diferença. Um *gay* negro e pobre é visto de maneira diferente de um *gay* branco, de classe média.

Vange Leonel (2001, pp. 82-83) questiona o que ela chama de “romantização da exclusão”, na medida em que pergunta qual seria a verdadeira transgressão: fazer questão de permanecer à margem, não interferindo, assim, com a ordem estabelecida; ou discutir com a sociedade e exigir a inclusão, obrigando-a a alterar suas normas?

Novamente nos deparamos com o pomo de discórdia entre as duas vertentes do movimento homossexual. Enquanto uma acha que o homossexual deve assumir-se para que possa lutar pelos seus direitos e sair da invisibilidade, a outra pensa que assumir essa identidade seria uma forma de cooptação com a sociedade patriarcal que divide os indivíduos em pares binários de classificação: masculino/feminino, homossexual/heterossexual, legítimo/ilegítimo, e assim por diante.

Há ainda um terceiro conceito: *camp*, que é:

uma atitude, uma subcultura e um olhar fundamentalmente parodísticos sobre as questões de gênero, poder e sexualidade. Trata-se de subverter e ridicularizar distinções, hierarquias e estereótipos, dando a impressão de os estar aceitando e eventualmente até reforçando. [...] Em termos de crítica literária, o conceito de *camp* pode ser útil para a análise de obras como *O beijo da mulher aranha*, de Manuel Puig, por exemplo. (BARCELLOS, 2002, p. 27).

Camp não é uma categoria em si, mas uma estratégia de engajamento político, uma *performance* que usa o exagero para ironizar (contestar) os estereótipos impostos pela sociedade. Como fazem as *drag queens* e os *drag kings*.

Os textos *camp* seriam lidos como caricaturas dos homossexuais e, como tais, chamariam a atenção para a forma estereotipada pela qual eles são vistos e interpretados pela sociedade.

Para a leitura dos textos que poderiam ser considerados como tendo temática homoerótica, é importante a questão das diversas “perspectivas segundo as quais o leitor – e o crítico é um leitor – pode abordar o texto literário” (BARCELLOS, 2002, p. 28), especialmente quando o homoerotismo não é abordado de maneira explícita. Wolfgang

Propp (PROPP apud BARCELLOS, 2002, p. 28) cita, como exemplo, Hans Christian Andersen, cuja experiência homossexual pode ser apreendida na “marginalidade” do *Patinho Feio* ou do *Soldadinho de Chumbo*. Segundo Propp, um leitor “sintonizado” com o autor, portanto vivenciando a mesma problemática deste, estaria, supostamente, mais apto a decodificar os sinais implícitos no texto.

As várias possibilidades de interpretação vão se formando de acordo com a vivência, a bagagem cultural de cada leitor, levando-se em consideração, portanto, o contexto histórico-social no qual cada um está inserido. O leitor, diante de um texto, é instado a “decifrá-lo” a partir de suas próprias experiências.

Segundo Barcellos (2002), a participação do leitor na configuração do texto deve seguir, no entanto, as “indicações” que o esquema do texto fornece. Uma “leitura *gay*” de *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, por exemplo, permitiria que se retirasse do texto uma denúncia das estruturas literárias e culturais homofóbicas, assim como aspectos positivos também presentes no texto.

Os textos de Cassandra Rios também são bons exemplos. Na maioria de suas obras, a lésbica aparece como uma mulher que possui algum tipo de “tara” e sofre por isso. Um olhar desvinculado da interpretação *gay* provavelmente não conseguiria ver o aspecto positivo fundamental na obra dessa autora, que insere a mulher lésbica, a mulher que afronta o sistema, em uma literatura que vendeu tantas cópias, em plena ditadura militar.

É fundamental percebermos que:

estudar a relação entre Literatura e homoerotismo implica estar consciente do lugar a partir do qual se busca construir um sentido para os textos e para o próprio mundo em que se vive. A abordagem dos textos literários que, de algum modo, se reportam ao homoerotismo pode e deve abrir-se a uma visão abrangente da realidade histórico-social e cultural na qual esse homoerotismo é ou foi colocado em discurso, na medida mesma em que é ou foi vivido. (BARCELLOS, 2002, p. 44, 45).

Mais do que buscar um “sentido” do texto (a famosa e tola pergunta: o que o autor quis dizer?), é preciso questionar os próprios processos de interpretação. O sentido “constrói-se sempre a partir de uma situação histórica e existencial concreta e de uma série de pressupostos acerca da própria Literatura [...] é preciso reconhecer que os próprios textos já trazem, em si mesmos, diferentes possibilidades de interpretação...” (BARCELLOS, 2002, p. 31).

Podemos citar muitos exemplos em que a temática homoerótica aparece, de uma maneira ou de outra, na literatura brasileira: *O Ateneu*, de Raul Pompéia; *Bom-crioulo*, de Adolfo Caminha; o conto “Pílades e Orestes”, de Machado de Assis; *Capitães de areia*, de Jorge Amado; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa.

Em todas essas obras, no entanto, podemos ressaltar a “limitação das imagens e grafias dos sujeitos homoeróticos nas mesmas, e a ausência de uma homocultura, compreendida como espaço e veículo de valores simbólicos compartilhados por um grupo.” (MACIEL, 2006, p. 33). Por isso, esta seria considerada, segundo a proposta de Barcellos, uma “literatura homossexual”.

No caso da literatura voltada para crianças e jovens, especialmente quando trabalhada nas escolas, a questão é mais delicada, pois há o envolvimento não apenas de educadores e das próprias crianças e jovens, mas também dos pais.

Como já vimos no capítulo II desta tese, sobre a questão do homoerotismo pairam alguns mitos que realimentam o preconceito. Há o mito da conversão, segundo o qual falar sobre homossexualidade de maneira positiva, para crianças e jovens, é a mesma coisa que incentivá-los a tornarem-se homossexuais.

Provavelmente por isso, a maioria dos professores prefere nem tocar em assunto tão delicado com seus alunos e, se o fizerem, será de maneira bem suave, escolhendo livros (no caso dos professores de literatura) que falem sobre a questão indiretamente.

O livro *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000) é adequado a esse propósito, já que, em nenhum momento, fala da orientação sexual de Dudu, o menino que, em suas brincadeiras, gostava de se vestir da bruxa e de fada. Apesar de não falar diretamente sobre a homossexualidade, o movimento GLBT considera este livro como: livro *gay* para crianças.

Por outro lado, livros como *King & King*, publicado em 2000 pelas holandesas Linda de Haan e Stern Nijland, abordam diretamente a homossexualidade. Trata-se da história de um príncipe que precisava casar-se, mas recusava todas as princesas. Até que um dia ele se apaixona pelo irmão de uma delas. Eles se casam e são felizes para sempre.



Desenho 11 – Capa desenhada por Stern Nijland para o livro *King & King & family*.
Disponível em: http://www.amazon.com/gp/reader/1582461139/ref=sib_dp_pt/002-3815104-7138406#reader-link.

Apesar de enfrentar diversas reclamações de pais, inclusive processos contra escolas que o adotaram para leitura em sala de aula, este livro fez um sucesso tão grande que já ganhou uma continuação: *King & King & family*, publicada em 2002.

Dentre os elementos que precisam ser considerados no ato da leitura dos textos literários, caberia um melhor esclarecimento a respeito da distinção entre “literatura e cultura homossexual” e “literatura e cultura *gay*”. Cultura homossexual seria “o amplo corpus de textos que se inspiram na experiência homossexual num momento dado – e que, portanto, requerem um conhecimento de certos códigos de construção da homossexualidade e freqüentemente uma empatia ou identificação com uma perspectiva homossexual.” (MIRA apud BARCELLOS, 2002, p. 45).

O autor da literatura homossexual camufla as referências que podem ser percebidas por aqueles que têm conhecimento de seus códigos e, ao mesmo tempo, não causa prejuízo àqueles que não o têm. Nesse caso, os textos são interpretados em outro nível de entendimento.

O conhecimento dos tais códigos não vale apenas para esse tipo de texto, mas para qualquer um. Segundo Mira (MIRA apud BARCELLOS, 2002, p. 46), para que se possa apreciar *Romeu e Julieta*, por exemplo, não é preciso viver a heterossexualidade, mas conhecer os seus códigos.

Segundo Rick Santos (2002), o silêncio e a opacidade da *queerness* impedem a formação de um modelo de tradição literária *queer*. A falta de um modelo faz com que se repita *ad aeternum* os mesmos erros.

A literatura *gay* exige:

uma voz homossexual, um ponto de vista homossexual na narração. Ao mesmo tempo, e isso é uma das características que com maior nitidez separa os textos homossexuais anteriores a Stonewall dos textos gays, pressupõe-se a existência de uma cultura *gay* articulada e com um significado político; a identidade gay é vista como um fato consumado e, ao mesmo tempo, como um projeto compartilhado. [...] Entende-se, além disso, que enunciação e leitor estão dispostos a aparecer como *gays* no mundo. O uso de códigos próprios da literatura do armário, na qual o autor homossexual tentava estabelecer um tipo de comunicação secreta com certos leitores, oculta ao olhar heterossexista, é substituído por um sistema referencial no qual se exibem as marcas da identidade. Não se trata de defender explicitamente a homossexualidade frente ao mundo, mas de partir da mesma como um estilo de vida. (MIRA apud BARCELLOS, 2002, p. 53, 54).

A literatura *gay* exhibe as marcas identitárias sem subterfúgios, pois um de seus interesses é exatamente o de afirmar a identidade *gay* diante da sociedade. Por isso, ela é perturbadora. Ela evidencia a existência de pessoas que desejam viver a homossexualidade abertamente. Neste ponto, voltamos à velha questão de se afirmar ou não uma identidade homossexual.

Para muitos, a homossexualidade como experiência de vida só interessa enquanto vivência permanente de transgressão. Nesse sentido, a literatura *gay* representa uma ruptura bem pós-modernista, pois se trata de pensar e expressar artisticamente uma vivência normalizada da homossexualidade como um afeto entre outros, todos iguais. (PINTO, 2003, p. 51).

A perturbação que a literatura *gay* provoca sustenta a tensão entre leitor e obra. Na verdade, o que ela quer é exatamente isso, pois o leitor não se desvencilhará de preconceitos firmemente fixados, a não ser através de uma reflexão profunda. E é “em função dessa tensão que o leitor revê seus próprios preconceitos e toma consciência da própria alteridade” (BARCELLOS, 2002, p. 30), ao perceber concepções de vida e experiências completamente diferentes das suas.

Embora pareçam ser a mesma coisa, há diferenças sutis, porém profundas entre a “literatura *gay*” e a “literatura *queer*”. Enquanto a primeira deseja a inclusão, a segunda se recusa a cooptar com o sistema falocrático. Não quer um lugar à mesa onde se come com os talheres da hipocrisia, da divisão binária, base de nosso sistema social.

Ela não quer ser explicada pela linguagem do opressor. Não deseja sequer se explicar. A resistência *queer*, como explica Rick Santos (2002), não se deixa corromper/incorporar. Ao contrário da literatura *gay*, que é incorporada ao sistema e passa a formar, inclusive, um nicho no mercado de consumo, a *queerness* na literatura não pode ser fetichizada e absorvida pela sociedade. Outra diferença importante está no fato de a literatura *queer* não exigir, como condição *sine qua non* que seu autor leitor ou corpo/texto seja *gay* ou lésbica, pois:

a relação homoerótica pode-se materializar de formas diversas e em variados/variáveis períodos de temporalidade. Ou seja, a relação pode-se estabelecer/materializar entre qualquer (ou até múltiplas) combinações entre autor/a – texto a/ou texto – leitor/a e/ou leitor/a – autor/a e por aí afora. (SANTOS, 2002, p. 20).

Rick Santos cita, como exemplo dessas possibilidades de combinação, o texto de Hilda Hilst onde a relação se dá entre texto e leitor, embora a escritora seja heterossexual;

ou ainda, o caso do leitor que, por viver e apreciar os códigos do mundo *queer*, pode identificá-los, até em textos que não são necessariamente *gays*.

A literatura *queer* deseja se estabelecer através de outros códigos, que não os do sistema falocrático. Logo, ela mostra que o sistema como um todo pode ser contestado. Penso que não é uma questão, como afirmou Vange Leonel, de “romantização da exclusão”. É, antes, um real questionamento de toda a estrutura na qual o sistema se apóia.

A literatura *gay* é uma moça que deseja ir ao baile para o qual nunca é convidada, e ser vista como igual. A literatura *queer* é uma moça que se recusa a ir ao baile para o qual nunca é convidada. Não deseja ser igual aos outros convidados. Prefere dançar na praça, onde todos podem se juntar a ela, caso assim desejem.

De todo modo, concordo com Barcellos (2002), quando afirma que a grande literatura é um instrumento poderoso para que a humanidade se conscientize a respeito de sua própria história e da possibilidade de transformá-la em uma sociedade diferente. Segundo ele, especialmente os grupos que foram historicamente as maiores vítimas dos processos de marginalização e perseguição, tais como os homossexuais, negros e judeus, não devem abrir mão da literatura como instrumento de conscientização e resistência ao discurso do poder hegemônico.

Quanto à literatura voltada para os jovens e crianças, Edmund White “ressalta a importância do acesso por parte das gerações mais jovens a uma Literatura que apresente a vida *gay* de maneira positiva e natural, bem como a novidade que esse processo constitui para o próprio fazer literário.” (WHITE apud BARCELLOS, 2002, p. 53).

Voltando à questão do cânone literário que é lido pelos estudantes nas escolas, Rick Santos chama a atenção para a importância de questioná-lo, já que normalmente exclui livros com a temática homoerótica. E quando estes aparecem, geralmente são utilizados como exemplos das “patologias” descritas pelo movimento literário conhecido como Naturalismo. Enquanto os alunos e alunas heterossexuais se deparam constantemente com modelos de identificação nos livros lidos, os estudantes homossexuais não encontram esses modelos, o que acarreta, invariavelmente, um sentimento de inadaptação, de inadequação à sociedade e ao mundo em geral.

Para Rick Santos:

Debater a questão e os valores *gays*, honestamente, beneficia a todos os alunos, independente de suas orientações sexuais, origens raciais e religiosas. Primeiramente a literatura gay e lésbica cria um elo orgânico com as vozes de nossos(as) alunos(as) homossexuais, que normalmente não vêem uma autoimagem positiva refletida na pedagogia tradicional e heterocêntrica dos estudos literários. Segundo, a questão de gênero providencia a todos os alunos a oportunidade de identificar e debater criticamente os valores, linguagem e a ideologia dos gays e lésbicas que, afinal, compõem uma significativa parte da população. Terceiro, a desmistificação da homossexualidade ajuda a prevenir a discriminação e a violência contra homossexuais. Além disso, a prática de leitura que encoraje a diversidade desenvolve em todos os alunos a habilidade de questionar práticas institucionais e históricas que marginalizam as *minorias* em geral e, dessa forma, desenvolve-se a habilidade de ler criticamente. (SANTOS, 1997, p. 187).

Para que o sujeito consiga se desvencilhar das normas, é necessário que se debruce sobre as mesmas com um olhar verdadeiramente crítico. Somente assim, poderá formular valores por si mesmo, o que se opõe àquela velha idéia de que todos devem adequar-se a modelos de comportamento pré-estabelecidos. Tal pensamento, considerado por muitos como perigoso e por outros como uma libertação, encontra cada vez mais eco entre autores e críticos. Pensa-se um currículo *queer*, uma literatura *queer*, uma cultura *queer*, ou seja, algumas vozes começam a questionar os conceitos hegemônicos da sociedade.

É necessário não impor os padrões da política de identidades, já mesmo envelhecidos no contexto norte-americano. O desafio cada vez maior é aprender a considerar as complexidades, os hibridismos [...] sobretudo num momento em que se pretende mudar o conjunto da esfera pública e não somente assegurar direitos específicos, que não estão seguros nem assegurados numa ordem minorizante. (LOPES, 2002, p. 35).

Quanto à questão levantada pelo título deste capítulo, penso que literatura “serve” para nos proporcionar prazer, estimular nossa imaginação, nosso senso estético, dando-nos asas, liberdade e confiança para que nos aventuremos nas nossas próprias interpretações críticas. Um leitor confiante em seu próprio discernimento em relação aos textos literários e consciente da relatividade das “certezas”, também o será em relação à vida.

No capítulo a seguir, analiso várias obras literárias voltadas para o público infantil e juvenil que poderiam ser utilizadas pelos professores de literatura para trabalhar as questões ligadas às diferenças em sala de aula, contribuindo, assim, para diminuir a violência e discriminação tão freqüentes nas escolas.