

A Literatura como instrumento de visibilização da cultura “LGBTT” no ambiente escolar

Literature as an instrument of visibilization of culture “LGBTT” at school

*Jéssica Kurak Ponciano**, *Arilda Ines Miranda Ribeiro**

** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Presidente Prudente)*

Resumo: Todas as minorias, inclusive as minorias sexuais, sofrem diversas formas de opressão. Dentre as diversas formas de opressão podemos elencar a invisibilização das culturas e/ou modos de vida que não são tidas como normais e aceitáveis, tampouco pertencentes a um cânone e um padrão figurativo. A partir dessa premissa o artigo tem por objetivo realizar uma breve reflexão sobre as possibilidades de a arte literária visibilizar e apresentar a cultura LGBTT no ambiente escolar. Este texto utiliza-se de bibliografias e estudos que versam sobre a violência contra o sujeito LGBTT nos meios educacionais afim de traçar reflexões sobre o modo excludente e injusto com que os mesmos são inseridos nas instituições de Ensino. A seguir, apresentaremos argumentos que mostram a importância e a potência do trabalho com a arte literária afim de romper com tabus e inserir as minorias no seio do sistema escolar de modo pleno e igualitário.

Palavras-chave: Literatura LGBTT, Homofobia, Heteronormatividade, Crítica Literária.

Abstract: Minorities, including sexual minorities, suffer from various forms of oppression. Among the various forms of oppression, we can list the invisibility of cultures and / or ways of life that aren't seen as normal and acceptable, either belonging to a model and a figurative pattern. From this premise the article has as function to hold a brief essay on the possibilities of literary art visualize and present LGBTT in the school environment. This text makes use of bibliographies and studies that talk about violence against LGBTT subject in order to draw reflections on the exclusionary and unfair that they're inserted into the mode of education institutions educational settings. Below, we present arguments that show the importance and power of work and literary art to break taboos and enter minorities within the school system fully and equitably.

Keywords: Literature LGBTT, Homophobia, Heteronormativity, Literary Criticism.

Introdução

Daniel Borrillo em sua obra, *Homofobia: história e crítica de um preconceito*(2010) define o termo homofobia como:

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos. (BORRILLO, 2010, p.13).

A partir desta definição, e da assertiva de que a homofobia não se reduz simplesmente a rejeição irracional em relação aos LGBTT¹, podemos iniciar as reflexões que perpassarão o presente trabalho. A homofobia engloba uma série de comportamentos que reduzem o outro à categoria de inferioridade e anormalidade, se algo ou alguém é compreendido como “anormal” ou “inferior”, as duas posturas mais recorrentes em relação àquele ser e/ou situação é a de negação e oposição. A negação ocorre de modo velado, no seio das mais diversas instituições, dentre elas as instituições escolares.

Quando as questões de gênero são abordadas por meio de intervenções pedagógicas, geralmente elas são exploradas apenas em sua dimensão biológica; muitas vezes, negando sua construção cultural. É necessário, porém, problematizar as múltiplas possibilidades de configurações dos gêneros e sexualidades, a fim de desconstruir representações hegemônicas relacionadas à masculinidade e a feminilidade; bem como questionar a heterossexualidade como uma invenção social, pois como afirma Louro (2007), os modos de tornarem-se homens ou mulheres no contexto social se estabelecem de distintas maneiras (LOURO, 2007).

¹ A sigla LGBTT é usada neste trabalho para fazer referência ao grupo que inclui lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. [NE].

Segundo Junqueira (2009), desde os estudos teóricos de Bourdieu e Passeron a visão romântica que se possuía sobre o papel transformador e redentor da instituição escolar vem sendo categoricamente desmistificada. Sendo assim, Junqueira (2009) afirma ainda que a escola passou a ser encarada como um meio de construção de conhecimento; porém, o mesmo é feito através da repetição de padrões sociais e perpetuação de concepções, valores e clivagens sociais que reafirmam relações de poder e hierarquias (JUNQUEIRA, 2009). Podemos concluir então que a escola, bem como os docentes nela inseridos não podem eximir-se da função de combate aos padrões sociais que perpetuam o preconceito e a violência contra outrem.

A partir dessas observações nos lançamos a uma breve e modesta reflexão sobre a potencialidade da literatura como instrumento de questionamento e resignificação de outras sexualidades, em especial dos LGBTT, que são inexoravelmente silenciadas no interior de diversas outras práticas educativas.

1 LGBTT na educação

Segundo Rios (2001), o Brasil é um país cujo princípio da igualdade abarca tanto a dimensão formal² quanto a dimensão material³, adotando expressamente critérios proibitivos de diferenciação; sendo que o rol destes critérios proibitivos de diferenciação são encontrados principalmente no artigo 3º, inciso IV, da Constituição da República, onde constatamos a proibição de diferenciação por motivo de origem, raça, sexo, cor, idade (RIOS, 2001).

Contudo, observamos com avultada frequência o descumprimento dos princípios de igualdade. Este fato pode ser verificado por meio de dados encontrados em diversas fontes, como o recente “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil”⁴. O documento foi divulgado em junho de 2013 e produzido pela Secretaria dos Direitos Humanos do Governo

² Sobre Dimensão Formal, Rios (2001) explica: “O princípio da igualdade, em sua dimensão formal, objetiva a superação das desigualdades entre as pessoas, por intermédio da aplicação da mesma lei a todos, vale dizer, mediante a universalização das normas jurídicas em face de todos os sujeitos de direito.” (RIOS, 2001)

³ A respeito da Dimensão Material, Rios (2001) esclarece: “No plano mais geral (...), é obrigatório afirmar, como diretriz geral para todos os casos, que a dimensão material do princípio da igualdade torna inconstitucional qualquer discriminação que utilize preconceitos ou lance mão de juízos mal fundamentados a respeito da homossexualidade.” (RIOS, 2001).

⁴ Dados Retirados do 2º Relatório Sobre Violência Homofóbica 2012, e comunicados pela coordenação de Promoção dos Direitos LGBT, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 28 de março de 2014.

Federal. A pesquisa mostra que o número de casos de denúncia de violações dirigidas aos cidadãos LGBT aumentou 166%, em relação ao ano de 2011. Cresceram também, segundo o relatório, a quantidade de registros de violações, que no ano de 2011 foram registradas com um número de 6.809 e em 2012 essa quantidade subiu para 9.982, um percentual de 46,6%.

O lamentável resultado numérico dos dados apontados acima mostra que, apesar de existirem documentos legislativos que versam sobre Direitos Humanos, incluindo a população LGBTT, estes registros não garantem a inserção plena dos LGBTT nos mais diferentes âmbitos sociais, abrangendo também espaços educacionais. Significa, portanto, que apesar da redação de suntuosos documentos e de nobres iniciativas de frentes de militâncias, o desejo por uma sociedade igualitária, onde todos possam ser plenamente incluídos, gozando dos mesmos deveres e direitos é uma realidade ainda muito distante no panorama conservador do país.

Na introdução da obra *Homofobia nas escolas: um problema de todos*, organizada pelo pesquisador Rogério Diniz Junqueira, são apresentados dados alarmantes de uma pesquisa⁵ realizada pela UNESCO, segundo seus resultados:

- o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória;
- acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza;
- não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória;
- pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife; (JUNQUEIRA, 2009, p. 18).

⁵ Para contato com outros dados relevantes sobre problemas de Homofobia nas escolas ler: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Unesco, 2009.

Esses dados são alarmantes, nota-se que a internalização da homofobia é uma realidade muito presente nas instituições de ensino, e isso se revela no discurso dos sujeitos que compõem o ambiente escolar: estudantes, professores e familiares dos estudantes (comunidade escolar).

Louro (2000) argumenta que “a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é *construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.*” (LOURO, 2000). A partir dessa afirmação podemos entender que a escola ensina e constrói uma enorme diversidade de saberes; entre eles, aqueles que dizem respeito às afetividades, e às construções das mais variadas formas de relações bem como às sexualidades. Ainda sobre essas questões Louro afirma:

[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns e extraordinárias que vivemos no seu interior, como colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições tem a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p. 11).

As escolas formam os estudantes para seguirem determinadas posturas que lhes são ensinadas a partir do seu sexo biológico não entendendo, ou mesmo ignorando, a sexualidade como um conjunto de vivências, afetividades, modos de identidade, restringindo-a apenas ao plano biológico. Guacira Lopes Louro (1988) explica que no meio escolar a sexualidade é tratada quase sempre em articulação com questões familiares e de reprodução. Nesse plano de significação o casamento é apresentado como o modelo de sucesso e ‘pleno exercício’ de vivência cidadã, e os filhos são a consequência positiva dessa ação, ou seja, trabalha-se com o modelo de família nuclear, considerando como única possibilidade plausível o casamento heterossexual. (LOURO, 1998).

Outro detalhe importante é o modo como a maioria das instituições de ensino abordam as questões referentes às sexualidades, considerando-as apenas a partir de uma ótica higienista, tratando de pontos como prevenções de doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, ignorando os fatores afetivos que permeiam o universo das sexualidades. Sobre isso Tonatto e Sapiro (2002) abordam a percepção dos professores sobre a necessidade de tornar assuntos referentes às sexualidades mais presentes nas escolas; porém esses mesmos professores não encontram os subsídios

necessários para trabalhar com essas questões e relegam-lhe um prisma completamente voltado às questões biológicas. A maioria dos docentes adota tal postura como forma de preservar-se diante de seus alunos. (TONATTO; SAPIRO, 2002).

A escola não questiona a construção discursiva da heteronormatividade⁶, ela simplesmente reproduz os discursos socialmente impostos, ensinando verdades pré-estabelecidas e transpondo tais verdades aos estudantes. Essas verdades colocam sempre a homo, a bi, a trans e outras configurações de sexualidades como formas abjetas. Sobre os discursos que perpassam as práticas sexuais, Foucault (1988) explicita que no intento de se pensar em uma história da sexualidade, é necessário primeiramente refletir sobre os discursos que engendram o dispositivo da sexualidade ao longo da história. Segundo Foucault, isso se faz necessário porque esses discursos sobre o dispositivo da sexualidade obedecem e submetem-se às vontades de verdade da ordem vigente, materializando-se a partir de uma variedade de mecanismos de poder (FOUCAULT, 1988).

Poucas são as disciplinas escolares que se ocupam em discutir diferentes possibilidades de vivências das múltiplas sexualidades. Uma disciplina que apresenta um grande potencial para tal realização seria a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, por contemplar conteúdos e saberes que versam sobre a análise do discurso e as diferentes formas ficcionais de representação e recriação da realidade através da literatura.

2 Feminismo e Pós-Estruturalismo: uma educação para a diferença

As correntes de pensamento feministas e pós-estruturalistas fizeram grandes avanços no que tange às reflexões sobre as possibilidades de compreensão das sexualidades e do gênero. A medida que criticam as conjecturas do sujeito universal⁷, negam também os princípios de identidades de gênero inerentes. Segundo Mariano (2005), o pós-estruturalismo contribuiu amplamente com o feminismo através do método de

⁶ O termo Heteronormatividade, segundo Petry & Meyer, foi criado por Michael Warner em 1991, sendo compreendido desde então como o padrão que regulamenta o modo de organização das sociedades ocidentais. A heteronormatividade atesta que apenas relações afetivas e sexuais entre pessoas de sexos diferentes podem ser consideradas regulares. (PETRY; MEYER, 2011).

⁷ O termo sujeito universal é utilizado na acepção que lhe confere Mariano (2005): “No pensamento liberal, influenciado pelos ideais iluministas, há a noção do sujeito social como universal, livre, autônomo e racional. Conceber a existência do sujeito universal é atribuir-lhe homogeneidade, ou, em outras palavras, unidade.” (MARIANO, 2005).

desconstrução. Elaborado por Derrida, este método possui a função de desconstruir a lógica interna das categorias com a função de apresentar suas falhas e limitações. (MARIANO, 2005; SCOTT, 1999; PISCITELLI, 2002).

As relações de gênero são construídas, mantidas ou modificadas socialmente através de normas, valores, símbolos, instituições, do modo de portar-se e subjetividade de homens e de mulheres, sendo a educação uma das principais difusoras culturais de modos e posturas comuns ao masculino e feminino. A escola usualmente consolida os interesses e ideais – que muitas das vezes corroboram com os homens heterossexuais, brancos e de classes sociais favorecidas – das classes dominantes (GOUVEIA; CAMURÇA, 2000; LOURO, 2007; AUAD, 2006).

Com o objetivo de preparar os alunos para a convivência social em todas as suas diversidades, incluindo igualmente a diversidade de gênero, o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias, desenvolvido pela SECADI/MEC⁸, adverte para que a sexualidade, bem como o gênero nas escolas sejam trabalhados e pensados de forma democrática:

Quanto a gênero e diversidade sexual é dever introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas Federal, Estadual e Municipal visando o combate ao preconceito e a discriminação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres e o estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual no currículo do ensino superior levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a cidadania LGBTT e o programa Brasil sem Homofobia (SECADI/MEC, 2010, p. 119).

⁸ Definição extraída do site do Ministério da Educação: “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.” (SECADI/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 20 mar. 2014.

Apesar da nobre iniciativa realizada pela SECADI/MEC, assistimos recentemente ao veto do material didático do projeto Escola sem Homofobia. Que segundo Freire & Cardinali (2012) consistiu em:

Material didático-pedagógico desenvolvido pelo Ministério da Educação e direcionado aos professores interessados em abordar temas relacionados à homossexualidade com alunos do ensino médio. Apelidado de “kit gay” por seus opositores, dentre os quais se incluíam políticos ligados à direita ultraconservadora e a setores religiosos, o polêmico projeto acabou sendo suspenso pela presidente Dilma Rousseff sob o argumento de que o governo não faria “propaganda de opções sexuais” (sic), como anunciado pela Folha de São Paulo (2011a, 2011b e 2011c). (FREIRE; CARDINALI, 2012. p. 47).

Através das reflexões traçadas acima podemos observar que o caminho é espinhoso e árduo rumo a uma política educacional para as diferenças. Ao considerarmos as iniciativas sociais e políticas que vêm sendo pensadas e timidamente executadas, observamos também fortes frentes de oposição extremamente conservadoras⁹ que buscam diminuir e fragmentar os parques benefícios obtidos pela comunidade LGBTT no país.

3 A literatura como discurso do oprimido

Propõem-se uma reflexão acerca do trabalho com a análise dos textos literários em ambientes escolares, pois neles se observa grande potencial de formação humanística para os alunos. Observa-se também a necessidade de realização de uma apreciação crítica das obras literárias, afim de torná-las mais interessantes aos estudantes, trazendo para estas coletâneas de textos a investigação de questões polêmicas. Sobre isso, Antônio Candido

⁹ No dia 09 de maio de 2013 houve a revogação de um regulamentando lei de 2000 que decretava punições para quem discriminasse homossexuais em estabelecimentos comerciais. O decreto foi revogado graças às inúmeras pressões de parlamentares conservadores. O governo lançou uma nota pública alegando a ocorrência de um equívoco relativo à tramitação do decreto em questão; afirmou-se que não haviam passado o documento pela área jurídica do governo. A nota com o parecer emitido pelo governo federal pode ser encontrada no site: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/a-integra-da-nota-do-gdf-sobre-o-decreto/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

declara que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191).

A literatura adota frequentemente um posicionamento artístico e ao mesmo tempo engajado, buscando desempenhar em sua essência a materialização de diferentes discursos. Além disso, a literatura é o reflexo material e de registros de vivências e projeção palpável de um determinado meio, e/ou época. O exercício de produção literária também tem a função de expressar representações das múltiplas e diferentes realidades; desse modo a construção do conceito de literatura esboçado pelo crítico e sociólogo Antonio Candido demonstra que:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Além disso, refletir e levantar questões polêmicas na literatura abordando indagações que se relacionam à construção do gênero, é fazer com que os alunos sintam-se mais próximos dos textos literários; extraíndo deles, não apenas a historicidade e a interpretação pura e simples, mas buscando também a fruição. Sobre a importância da literatura como objeto de prazer e fruição Eagleton (1994) define:

Sempre ouvimos dizer que a Literatura está vitalmente relacionada com as situações existenciais do homem: que ela é antes concreta do que abstrata, apresenta a vida em toda sua rica variedade, e rejeita a investigação conceitual estéril, preferindo o sentimento e o gosto de se estar vivo. (EAGLETON, 1994, p. 211).

A vertente dos estudos da Crítica Literária que confere uma reflexão mais rica sobre questões referentes à padrões figurativos de gênero e heteronormatividade é a Crítica Literária Feminista. Existem diferentes tendências e impasses decorrentes da Crítica Feminista; que vão desde a problematização do gênero de autoria do texto até sua utilização (gênero) como categoria analítica.

Zinani (2011) afirma que a crítica feminista foi produzida com mais afinco na segunda metade do século XX. Desenvolvendo-se em duas vertentes distintas, a primeira delas buscava a restauração e a apreciação de obras literárias produzidas por mulheres, e que ao longo do tempo ficaram fadadas ao esquecimento. A outra vertente buscava realizar uma releitura das obras literárias de maneira geral, sem considerar o gênero do autor que a produzia; buscando observar nas diferentes obras o modo como retratavam as experiências femininas; orientando-se na busca por meio do estilo, da temática e das distintas vozes do texto, o efeito da voz da mulher no interior dos textos analisados, bem como os vestígios do patriarcado que atravessavam a obra. (ZINANI, 2011)

Uma vertente crítica que problematiza as questões referentes ao gênero certamente mostra-se uma potente ferramenta de questionamento e desconstrução de padrões hegemônicos voltados às ideias fixas de padrões comportamentais e representações que até então não eram questionados com tanto aferro pelas outras correntes críticas existentes. A crítica feminista é, portanto, uma corrente com forte contribuição para o entendimento da produção literária realizada pela cultura LGBTT.

Sobre o aprendizado de Literatura, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem a seguinte consideração:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (**Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 49).

A democratização da literatura e da arte nas escolas é compreendida como potente elemento de encontro entre estudantes de variados núcleos culturais com a literatura erudita e com a literatura que versa sobre diferentes questões de cunho sexual, cultural, racial, etc. O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias considera a literatura do seguinte modo:

A Literatura e a Arte são manifestações culturais. O estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características. Por contiguidade o estudo da Arte não pode equivaler apenas ao conhecimento histórico e à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação. (*Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2010, p. 26).

Dentro do cânone literário brasileiro há inúmeras obras que tratam da temática homoafetiva e homoerótica¹⁰. Porém alguns desses textos são tratados de modo fragmentado,

ainda sim quando presentes nos mais variados materiais didáticos: livros didáticos, apostilas, etc. Muitas obras que estão ganhando espaço no cenário literário nacional, e que pertencem a literatura marginal, não são tratadas com afinco, algumas não ganham menção e espaço algum nos materiais didáticos e nas aulas ministradas na maioria das escolas. Não pretendemos com a afirmação anterior generalizar este fato, visto que não apontamos aqui nenhum estudo quantitativo que nos revele a fidedignidade precisa dessa informação; porém é de conhecimento geral que as Literaturas Marginais, bem como as Literaturas LGBTT não são abertamente mencionadas e estudadas nas salas e aula, sendo a elas reservado o ocultismo.

4 A Literatura LGBTT

As afetividades são temas de inúmeros textos literários. Talvez isso ocorra porque o amor, a amizade, o sexo, a saudade, a tristeza, entre outros sentimentos abstratos são a ponte entre o ser humano e o mundo das artes. A respeito do amor, Rebello (2006) afirma:

¹⁰ A título de exemplo podemos mencionar a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo é um “romance chave” para o entendimento da escola literária denominada Realista-Naturalista. A obra descreve a relação homoerótica entre as personagens Pombinha e Léonie, ao longo da obra o autor torna aparente as relações de vivência erótica e lascívia que norteavam os sentimentos de Léonie em relação à garota Pombinha.

Outra obra consagrada pelo cânone literário nacional e que apresenta semelhante contorno de representações homoafetivas é *O Ateneu*, de Raul Pompeia, neste romance o protagonista Sérgio, deixa o lar materno para iniciar seus estudos em um afamado colégio interno da época. Ao longo da narrativa Sérgio mostra-se apaixonado por Bento Alves, um grande amigo do internato.

Percebendo tal sentimento (amor) como aspecto literário universal, como ícone para representar posturas literárias diversas, [...]. Dentro dessa frouxa unidade essencial que é o amor, grande é a pluralidade de caminhos, de pontos-de-vista, de modos de escrever e de sentir. (REBELLO, 2006, p. 08).

Ora, se o amor apresenta uma “*grande é a pluralidade de caminhos, de pontos-de-vista, de modos de escrever e de sentir*”, conforme afirmou Rebello (2006, p.08), logicamente todas as formas de amar, mesmo aquelas socialmente execradas, são também representadas pelas diferentes modalidades artísticas, inclusive a arte literária.

Apesar das temáticas relacionadas acima manterem um estreito diálogo com as artes, escritos que destinaram-se a versar sobre relações homoeróticas na maioria das vezes possuíram e ainda possuem uma recepção crítica extremamente negativa. Um aspecto que denuncia esse fato é o modo como os materiais didáticos presentes nas escolas relegam o tema ao ostracismo, não mencionando se quer um texto na composição de seu aparato pedagógico.

Segundo Inácio (2010), a literatura e outros saberes de e sobre o homem começaram a diferirem-se das demais produções textuais a medida em que o filósofo Foucault teorizou sobre as implicações da linguagem e suas articulações que a tornavam convencionalmente literatura (INÁCIO, 2010). Em seu artigo “*Para uma estética pederasta*”, Emerson da Cruz Inácio explica que Foucault define a literatura como um fenômeno moderno que se constitui como discurso graças ao poder disciplinas dos séculos XVIII e XIX. Sendo assim, todos os cânones são excludentes, visto que a eles é reservada a função disciplinadora dos discursos estéticos (FOUCAULT, 2001 apud INÁCIO, 2010). Baseando-se nas explicações anteriores, torna-se simples a justificativa do silenciamento da literatura LGBTT, excluindo-a do cânone, dos materiais didáticos e da mídia.

Por fim, terminaremos este tópico considerando os dizeres de Dennis Allen (1994) apud Barcellos (2006) sobre a função da crítica literária em relação às questões que tangem a homoafetividade e homoeroticidade:

Creio que o exame da relação entre homossexualidade e escritura não deve incidir sobre as modalidades de codificação ou de incorporação de uma homossexualidade pré-existente. Será preciso, pelo contrário, verificar como o texto define e escreve (e, portanto, ‘cria’) a homossexualidade da qual ele fala. O procedimento de interpretação literária sugerido aqui [...] é menos direto do que parece. Pois a própria

escritura desempenha um papel na economia discursiva de que falei.
(ALLEN, 1994 apud BARCELLOS, 2006, p. 21 e 22.)

Podemos, desse modo, entender que a arte literária, vê-se livre para entender as diversas nuances e representações dos discursos que versam sobre a homossexualidade. Nunca partindo de uma ideia e/ou modelo de sexualidade pré-existente, mas buscando nos escritos aquilo que cada um deles tem de excepcional para revelar.

5 Considerações finais: a potente ferramenta de (des)reconstrução de verdades, chamada literatura

Após as reflexões ensaiadas acima, podemos considerar que a literatura apresenta-se como eficaz ferramenta de desestabilização das certezas e verdades socialmente produzidas e disseminadas inclusive no ambiente escolar. As diferentes formas de afetividades e vivências das sexualidades continuam fortemente negadas e invisibilizadas, notadamente através do silenciamento das minorias oprimidas, seja privando-as de exporem publicamente seus afetos, seja através da negação das temáticas de produções artísticas que as representam.

Um material profícuo para a seleção de textos que representam as culturas e as vivências LGBT é a coletânea de contos homoeróticos intitulada *Entre nós*, organizada por Luiz Ruffato em 2007, contendo produções de vários autores brasileiros. De acordo com Silva (2012), esta obra estruturada por Luiz Ruffato, apresenta uma série de contos assinados por grandes escritores pertencentes ao cânone, entre eles: Machado de Assis, Aníbal Machado, Dinah Silveira de Queirós, Moreira Campos, Harry Laus, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Autran Dourado, Myriam Campelo, Luiz Vilela, João Silvério Trevisan, Júlio César Monteiro Martins, Simone Campos, Cíntia Moscovich (SILVA, 2012, p. 97)

À escola cabe o papel de romper com a propagação de identidades pré-estabelecidas, educando os estudantes para o convívio com as diferenças e para o estabelecimento de garantias de direitos iguais a todos que nela se inserem. O poder de influência da escola sobre a vida dos estudantes aliada aos saberes que nela se difundem, apresentam forte potencial de ruptura com valores de violência, alienação e exclusão.

Cabe-nos encerrar esta modesta discussão fazendo aos receptores uma provocação; que por fazer-se, de certo modo óbvia, gera descontentamento e inquietação. Diante das diversas manifestações políticas compreendidas em documentos que estabelecem normas,

diretrizes e modelos para as decisões de cunho educacional, cabe a todos o seguinte questionamento: Por qual(is) motivo(s) as afetividades e relações entre pessoas do mesmo sexo não são representadas nos materiais didáticos, visto que os mesmos são produzidos a partir de ideais de igualdade cível?

Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. *Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.421-449, maio/ago. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a07.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARCELLOS, José Carlos. *Literatura e Homoerotismo Em Questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Coleção em Questão - Virtual, 2006. 441 p. Disponível em: <[http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/\[1\]lit_e_homo.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/[1]lit_e_homo.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. *Documento base vol. II. Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. SECADI/MEC: Brasília, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Presidência da República. Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: Ano 2012*. Brasília. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- CÂNDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade – A vontade de saber*. Vol. 1. São Paulo: Graal, 1988.

FREIRE, Lucas; CARDINALI, Daniel. *O ódio atrás das grades: da construção social da discriminação por orientação sexual à criminalização da homofobia*. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latino Americana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p.37-63, dez. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/3200/3088>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

GOUVEIA, Taciana; CAMURÇA, Silva. *O que é gênero?*. 3. ed. Recife: SOS Corpo Gênero E Cidadania, 2000.

INÁCIO, Emerson da Cruz. Para uma estética pederasta. In: COSTA, Horácio (Org.). *Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo : Imprensa Oficial, 2010. p. 129-142.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Unesco, 2009. Cap. 1. p. 13-51.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo – sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p.483-505, set. 2005. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PETRY, Analúdia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.193-198, jan. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PISCITELLI, Adriana. *Re-criando a (categoria) mulher?*. *Textos Didáticos*, Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 48 (A prática feminista e o conceito de gênero), p. 7-42, 2002.

REBELLO, Janaina Fernandes. *A multiplicidade de enfoques sobre o amor na narrativa brasileira*. 2006. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Departamento de Coordenação dos Cursos de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras/ Ufrj., Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/RebelloJF.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

RIOS, Roger Raupp. *A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro*. *Direito e Democracia*, Canoas, v. 2, n. 2, p.383-408, 2001. Semestral. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/direito/files/direito-e-democracia-v2n2.pdf#page=131>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SCOTT, Joan W. *Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista*. *Debate Feminista*, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / coordenação geral*, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo – SEE, 2010.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. A história da literatura brasileira e a literatura gay: aspectos estéticos e políticos. *Leitura*, Maceió, v. 1, n. 49, p.83-108, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/946/620>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos Parâmetros Curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*. v. 2, n. 14, p.164-175, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Crítica feminista: Uma contribuição para a história da literatura*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA, 9., 2011, Porto Alegre. *Anais 9º Seminário Internacional de História da Literatura*. Porto Alegre: Dados Eletrônicos, 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/18.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

JÉSSICA KURAK PONCIANO

Mestranda Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: jessica.kpp22@gmail.com.

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Professora Titular Concursada pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) Câmpus de Presidente Prudente (2012) e colaboradora eventual do Ministério da Educação. E-mail: arilda@fct.unesp.br.