



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARLOS JOSÉ LIMA MACHADO

**Literatura infantil homoafetiva e não-sexista: da submissão à subversão da mulher para
a produção de memória e formação de subjetividades**

Palhoça - Santa Catarina
2021



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARLOS JOSÉ LIMA MACHADO

**Literatura infantil homoafetiva e não-sexista: da submissão à subversão da mulher para
a produção de memória e formação de subjetividades**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Profa. Dra. Ramayana Lira de Sousa (Orientadora)

Palhoça - Santa Catarina

2021

M13 Machado, Marlos José Lima, 1972-

“Literatura infantil homoafetiva e não-sexista : da submissão à subversão da mulher para a produção de memória e formação de subjetividades” / Marlos José Lima Machado. – 2021.

196 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Ramayana Lira de Sousa

1. Literatura Infantil. 2. Feminino. 3. Subversão. 4. Homoafetividade Memória. 5. Subjetividade. I Sousa, Ramayana Lira de. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 808.89282

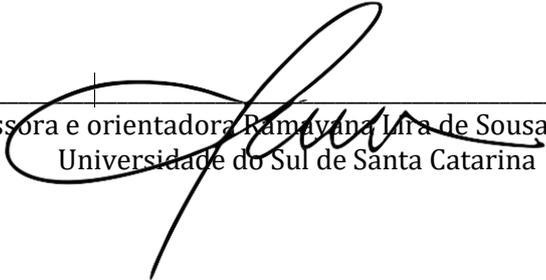
Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

MARLOS JOSÉ LIMA MACHADO

**“LITERATURA INFANTIL HOMOAFETIVA E NÃO-SEXISTA: DA SUBMISSÃO À SUBVERSÃO
DA MULHER PARA A PRODUÇÃO DE MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES”**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovado com distinção em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 29 de julho de 2021



Professora e orientadora Ramayana Lira de Sousa, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professor Luciano Ferreira da Silva, Doutor.
Universidade Estadual do Piauí

presente por videoconferência

Professora Maria do Socorro Moura Montenegro, Doutora.
Universidade Estadual da Paraíba

presente por videoconferência

Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Nádia Régia Maffi Neckel, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico à todxs aquelxs que disponibilizaram parte de suas vidas para defender toda e qualquer vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às(aos) pensadoras(es) e estudiosas(os) que vem contribuindo com a produção de memórias que nos ajudam a pensar em nós mesmos, no outro, na vida, na natureza, como potência e devir.

Para que o mundo melhore não precisamos ler meio mundo de páginas, apenas ame o outro, basta amar o outro como ama a si mesmo.

Marlos Machado (música Ame).

RESUMO

Os processos de produção de subjetividades dominantes, ou subversivos, tem à sua disposição a família, a escola e a literatura infantil como seus principais produtores de memória à formação da consciência. As obras de temática homoafetiva masculinas, femininas e não-sexistas apesar de ajudarem direta ou indiretamente no combate à violência contra a mulher e contra o feminino, podem paralelamente, reproduzir estereótipos que diminuem a potência de agir, pensar e existir de ambos, pois nenhuma forma de comunicação está livre de reproduzir ideias sexistas, machistas e misóginas. Este estudo de abordagem bibliográfica e qualitativa teve como objetivo analisar elementos literários e imagéticos em obras infantis não-sexistas e de temática homoafetiva masculina e feminina para verificar como esses construtos são apresentados nessas obras, bem como os mesmos podem ser capazes de perpetuar, criar ou subverter memórias heteronormativas tão presentes na nossa sociedade, afetando sobremaneira a formação da consciência e o devir dos sujeitos desde crianças. Constatou-se que há diferença na produção de imagens da mulher e do feminino em obras de temática homoafetiva masculina e não-sexistas com as de temática homoafetiva feminina, pois, enquanto as primeiras insistem em perpetuar estereótipos preconceituosos em relação a mulher e ao feminino, as segundas evitam que o corpo da mulher, representado na narrativa, seja marginalizado.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Feminino. Mulher. Subversão. Homoafetividade. Memória.

ABSTRACT

The processes of production of dominant or subversive subjectivities have at their disposal the family, school and children's literature as their main producers of memory for the formation of consciousness. The works with male, female and non-sexist homoaffective themes, despite helping directly or indirectly in the fight against violence against women and against the female, can simultaneously reproduce stereotypes that reduce the power of acting, thinking and existing of both, since neither form of communication is free to reproduce sexist, sexist and misogynist ideas. This bibliographical and qualitative study aimed to analyze literary and imagery elements in non-sexist children's works with male and female homo-affective themes to verify how these constructs are presented in these works, as well as how they may be able to perpetuate, create or subvert heteronormative memories that are so present in our society, greatly affecting the formation of consciousness and the becoming of subjects since childhood. It was found that there is a difference in the production of images of women and women in works with male and non-sexist homo-affective themes with those with female homo-affective themes, since, while the former insist on perpetuating prejudiced stereotypes in relation to women and the feminine, the second prevent the woman's body, represented in the narrative, from being marginalized.

Keywords: Children's literature. Feminine. Woman. Subversion. Memory. Homoaffectiveness.

RESUMEN

Les processus de production de subjectivités dominantes ou subversives ont à leur disposition la famille, l'école et la littérature pour enfants comme leurs principaux producteurs de mémoire pour la formation de la conscience. Les œuvres aux thèmes homoaffectifs masculins, féminins et non sexistes, bien qu'elles contribuent directement ou indirectement à la lutte contre les violences faites aux femmes et contre les femmes, peuvent simultanément reproduire des stéréotypes qui réduisent le pouvoir d'agir, de penser et d'exister des deux, puisqu'aucune ne forme de communication est libre de reproduire des idées sexistes, sexistes et misogynes. Cette étude bibliographique et qualitative visait à analyser des éléments littéraires et imagés dans des œuvres pour enfants non sexistes avec des thèmes homo-affectifs masculins et féminins afin de vérifier comment ces construits sont présentés dans ces œuvres, ainsi que comment ils peuvent être en mesure de perpétuer, créer ou subvertir les mémoires hétéronormatives si présentes dans notre société, affectant grandement la formation de la conscience et le devenir des sujets depuis l'enfance. Il a été constaté qu'il existe une différence dans la production d'images de femmes et de femmes dans les œuvres avec des thèmes homo-affectifs masculins et non sexistes avec celles avec des thèmes homo-affectifs féminins, car, tandis que les premières insistent sur la perpétuation des stéréotypes préjugés en relation aux femmes et au féminin, les secondes empêchent le corps de la femme, représenté dans le récit, d'être marginalisé.

Mots-clés: Littérature jeunesse. Féminin. Femme. Subversion. Homoaffectivité. Mémoire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Rapunzel contemporânea.....	52
Figura 2 - Papéis normativos.....	59
Figura 3 - Brincadeira de meninos e meninas.....	63
Figura 4 – Mãe desesperada, pai com postura de superioridade.....	65
Figura 5 - Mãe triste e o pai com ar de superioridade.....	93
Figura 6 - A caminho do arco-íris.....	96
Figura 7 - Brincando com padrões de beleza.....	107
Figura 8 - Capa <i>As flores do mar</i>	114
Figura 9 - Amor entre iguais.....	116
Figura 10 - O arco-íris e o fálico.....	120
Figura 11 - O encontro.....	122
Figura 12 - Até que as palavras e o falo as separem.....	123
Figura 13 - Os pais de Verbo irritados.....	124
Figura 14 - Figuras e rostos.....	125
Figura 15 - Chama, Chuva e Verbo.....	126
Figura 16 - Maquiagem e o masculino.....	126
Figura 17 - Fêmeas e machos.....	127
Figura 18 - Flor e Rosa.....	155
Figura 19 - Juntos e misturados.....	158
Figura 20 - Rosa no quarto.....	161
Figura 21 - Eu tenho duas mães.....	163
Figura 22 – Capas das obras de temática homoafetiva feminina.....	168
Figura 23 - Capas de obras de temática homoafetiva masculina.....	169
Figura 24 - A afetividade prevalece.....	170
Figura 25 – Os papais.....	171

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Relações de teses e dissertações.....	31
Quadro 2 - Relação das obras analisadas e que foram estudadas em teses e dissertações.....	32
Quadro 3 – Corpus da pesquisa e classificação das obras.....	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 CRIANÇA, CULTURA, INFÂNCIA E LITERATURA.....	16
1.2 LITERATURA PARA CRIANÇAS: A HOMOAFETIVIDADE E O FEMININO	21
1.3 SOBRE A PESQUISA	26
1.3.1 Do corpus da pesquisa e o cenário da literatura infantil homoafetiva no Brasil.....	30
2 SUBJETIVAÇÃO, SEXISMO E LITERATURA INFANTIL	34
2.1 PROCESSOS E INSTRUMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO	34
2.1.1 Família, escola e literatura infantil	42
2.2 O FEMININO NA LITERATURA INFANTIL	47
2.2.2 Para adormecer meninos e assombrar meninas	66
2.3 LITERATURA INFANTIL, HOMOAFETIVIDADE E SEXISMO.....	73
2.3.1 Sentimento homofóbico e misógino.....	77
3 LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA MASCULINA.....	83
3.1 MASCULINIDADES.....	83
3.2 PRODUÇÃO DE MEMÓRIA DO FEMININO	88
3.2.1 Desvalorização do feminino: a mulher, a mãe e a menina.....	92
3.3 AS FLORES DO MAR	113
3.3.1 Da homoafetividade.....	115
3.3.2 Mistérios da homossexualidade e do patriarcado em <i>As flores do mar</i>	118
3.3.3 A Lesbianidade	128
3.4 REPRODUÇÃO DE MEMÓRIA SEXISTA E MISÓGINA	131
3.4.1 O ódio ao feminino.....	135
4 FEMINISMO, SUBVERSÃO E LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA FEMININA	144
4.1 FEMINISMO, LESBIANIDADE E LITERATURA INFANTIL	151
4.1.1 Sobre <i>Flor e Rosa</i> e a <i>Princesa e a Costureira</i>	154
4.1.2 A homoparentalidade em <i>Eu tenho duas mães</i> e <i>Amor de Mãe</i>	163
4.2 DAS ILUSTRAÇÕES	167
4.3 PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS REAIS DOS CORPOS	172
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	190
Anexo A – Dados sobre a violência no Brasil.....	191

Anexo B – Relações de teses e dissertações.....	192
Anexo C – Reportagem G1	193

1 INTRODUÇÃO

As temáticas do não-sexismo e homoafetividade¹ na literatura destinada à criança² vêm se tornando nas últimas décadas, uma inserção necessária na educação dos sujeitos desde a mais tenra idade devido ao aumento significativo da violência contra mulheres, pessoas homoafetivas ou LGBTQIA+³, incluindo alguns heterossexuais apenas por apresentarem comportamentos considerados femininos.

Os sujeitos que constroem suas subjetividades e identidades a partir do contato com forças, corpos e ideias exteriores que agem na memória e na consciência e que tem como objetivo principal de controlá-los e controlar o mundo sensível, os atingem, direta ou indiretamente, de várias maneiras e funcionam como diminuidores de suas potências de pensar, agir e existir. Para que consigamos interferir nesse processo, é importante que compreendamos como eles nos afetam, através de quais instrumentos e como subvertê-los.

A experiência nos mostra que as crianças, por seu corpo estar como que em um estado de oscilação contínua, riem ou choram só de verem os outros rirem ou chorarem. E desejam imediatamente imitar tudo o que vêem os outros fazerem e, enfim, desejam para si tudo o que imaginam deleitar os outros. Pois as imagens das coisas são, como dissemos, as próprias afecções do corpo humano, ou seja, as maneiras pelas quais o corpo humano é afetado pelas causas exteriores e está inclinado a fazer isto ou aquilo. (SPINOZA, 2009, p. 120).

Precisa-se seguir, rastrear e conhecer os seus passos e nos apropriar das mesmas técnicas que são utilizadas para produzir subjetividades submissas, e a partir daí, alcançarmos uma possível subversão⁴ de suas ideias. Pois, assim como somos afetados⁵ por ele, outros paradigmas, ideias, pensamentos, corpos, também podem promover ações e comportamentos

¹ Optamos, preferencialmente, pelo uso do termo homoafetividade para nos referir tanto a temática quanto ao sujeito considerado(a) homossexual por concordar com Lopes (2002, p. 37), que: “falar de homoafetividade é mais amplo do que falar homossexualidade ou homoerotismo [...] bem como é um termo mais sensível para apreender as fronteiras frágeis e ambíguas entre a homossexualidade e a heterossexualidade [...] Uma política da homoafetividade busca alianças para desconstruir espaços de homossociabilidade homofóbicos ou heterofóbicos, ao mesmo tempo que pensa, num mesmo espaço, as diversas relações entre homens (ou entre mulheres), como entre pai e filho, entre irmãos, entre amigos, entre amantes”. Por fim, é um conceito que não está preso a uma sexualidade, um gênero ou uma identidade de gênero específicos.

² Essa literatura infantil a qual nos referindo nessa pesquisa são todas aquelas que são escritas para atender o público da educação infantil e o ensino fundamental das séries iniciais (1º ao 5º ano) que normalmente é formado por crianças com a faixa etária dos 3 aos 10-12 anos.

³ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais.

⁴ O conceito de subversão se encontra na página 145.

⁵ Afetar segundo Spinoza (2009), é provocar no corpo e mente, de modo simultâneo, o aumento ou a diminuição da nossa potência de agir, pensar e existir, pois o que nos afeta pode trazer alegria (excitação/contentamento) ou tristeza (dor/melancolia).

que questionem a ordem dominante, valorize as diferenças e que resistam a submissão e a sujeição.

No caso dos processos de subjetivação que nos afetam para aceitarmos a submissão e a sujeição, entre os vários instrumentos subjetivantes dos quais se utilizam para auxiliá-los, a literatura destinada à criança, é talvez um dos mais importantes por estar presente na base da formação dos sujeitos. A família e a escola, as principais e primeiras instituições onde o processo de formação do sujeito se inicia, são as responsáveis por apresentar a literatura às crianças, e assim tornam-se os principais alvos para o sucesso, manutenção e perpetuação de suas ideias. Por outro lado, acredita-se que os processos de subjetivação emancipadores ou potencializadores do devir também devem atuar utilizando os mesmos instrumentos e instituições primárias para possibilitar aos sujeitos a oportunidade de pensar de forma crítica sobre o que nos é dado a sentir, pois, é dever da família e do Estado (através principalmente das escolas), de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras questões, em priorizar o desenvolvimento da pessoa dentro de ideais que as despertem para a solidariedade humana. Sendo assim, escola, família devem ser convocadas para ajudar os processos de subjetivação subversivos e a literatura infantil tem um papel importante para tentar promover no sujeito, desde criança, a subversão.

Portanto, a necessidade de inserção de obras com temáticas redimensionadoras de valores se dá por entendermos que é desde criança que podemos produzir memórias que rompam com a ordem estabelecida pelo poder dominante. Esta possibilidade de ruptura pode nos afetar ao ponto de favorecer um aumento na potência de pensar, agir e de existir, de si e do outro. Isso é possível porque a literatura⁶ viabiliza a (re)construção de um conhecimento sobre nós mesmos e do outro com potência para proporcionar uma aproximação mais humana entre os sujeitos; favorecer uma melhor aceitação das diferenças e minimizar sentimentos sexistas, misóginos, homo, lesbo e transfóbico, racistas. Entre os discursos que nos ajudam nessa reconstrução, através da inserção de novos conhecimentos de si e do outro, os que são advindos de movimentos das e para as minorias apresentam-se como os principais e mais importantes produtores desses conhecimentos. Esses discursos têm força significativa para promover conscientização sobre as diferenças e despertar para a necessidade de desenvolvermos sentimentos recíprocos de respeito entre os sujeitos.

⁶ Partindo da ideia de que a literatura, assim também a literatura infantil, “dificilmente poderá ser definida com exatidão” à entendemos, nos aproximamos de estudiosas(os) de várias áreas de conhecimento que pensam do que se trata a literatura, como um “dinâmico *processo de produção/reprodução* sociológica, ética ou política”. (COELHO, 2000, p. 27-28).

A conscientização é isto: tomar posse da realidade [...] A conscientização produz a desmitologização. [...] os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação [...] Por isso mesmo, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1989, p. 29).

Os movimentos das – ou para as – minorias, que revelam e denunciam as diversas formas de como determinados grupos e sujeitos foram e ainda são violentados e explorados, tendo suas potências diminuídas, faz-nos perceber que a aceitação da submissão, da exploração e da violência que sofremos promovidas pelo poder, acontecem por sermos subjetivados a acreditar que são naturais. Esta aceitação está relacionada aos investimentos constantes promovidos por discursos com *status* de verdade que são criados para favorecer grupos específicos e que tornam a maioria de nós: aptos para negar a vida, o devir; favoráveis à alienação, à submissão e à vulnerabilidade social. Essa investida na construção de uma subjetividade frágil a partir de aparatos discursivos que controlam a potência do sujeito é tão forte na sociedade que, além da aceitação de sua submissão, muitos sujeitos por terem sua potência diminuída ao extremo, através de instituições, instrumentos e discursos que criam e reproduzem sentimentos de ódio e medo entre os sujeitos, acabarem se submetendo a violências extremas causando, por vezes, a sua morte.

As contribuições fundamentais desses movimentos é que através de suas revelações e denúncias de como os processos de produção de subjetividades dominantes agem sobre nós, pôde dar à alguns sujeitos a oportunidade de refletir sobre o mundo das coisas e as coisas do mundo sensível. Em outras palavras, abriu os olhos de alguns que passaram a questionar os conhecimentos dominantes que insistem em nos dar imagens do mundo e dos corpos a partir de suas concepções. Os movimentos feministas, mais especificamente os mais atuais, ao nosso ver, são os que melhores vem contribuindo para combater a produção de subjetividades dominantes. Com o afloramento desses movimentos das e para as minorias – gay, negro(a), mulher, lésbica – em busca de direitos, visibilidade, quebra de estereótipos e da produção de novas memórias, muitas de suas reivindicações começaram a aparecer em obras destinadas também às crianças.

Existe um preconceito com as obras de temática homoafetiva destinadas à criança, pois a ideia de que não se deve apresentá-la tanto para não estimular a homoafetividade, quanto colocar em risco a heteronormatividade é um pensamento comum nas sociedades. Mas a homoafetividade existe, e a violência também. O sujeito que se sente fora da heteronormatividade ainda criança, já começa a sentir ou até mesmo sofrer violências desde cedo – normalmente provocada ou estimuladas por adultos, pois como aponta Cornejo (2017,

p. 75), “há uma guerra declarada contra o menino afeminado”, e por que não dizer que essa guerra existe também contra a menina masculinizada. Hoje encontramos obras para crianças que, mesmo não fazendo parte do acervo das instituições primárias responsáveis pela educação do público infantil, abordam direta ou indiretamente temáticas relacionadas a homoparentalidade, homoafetividade, lesbofobia, homofobia, lesbianidade.

A literatura de temática homoafetiva destinada à criança, normalmente ocultada pelas instituições primárias, também é um suporte para a experimentação de um mundo exterior que existe e que pode ajudar a produzir sentido de maneira particular e sistemática sobre a homoafetividade e o desejo homoafetivo. Portanto, disponibiliza ao(à) leitor(a) outras possibilidades de entendimento de questões existenciais sobre sexo-gênero-sexualidade. Segundo Gonçalves Filho (2003, p. 36), “um mundo que o homem não consegue, pela razão, tornar familiar, a literatura surge, pela imaginação, como um meio de compensar essas 'rachaduras' metafísicas e existenciais deixadas pelas práticas 'racionais', religiosas e políticas”. Essa compensação só poderá acontecer se houver uma quebra da ordem social e cultural, enfim, se a subversão começar a fazer parte do universo do sujeito. A literatura subversiva é uma das formas de promover essa compensação. No caso desse tipo de literatura destinada à criança é necessário que ela chegue até o seu público, e, constantemente, pois, só aparecer de vez em quando a partir de projetos esporádicos e pontuais educacionais, como o que inspirou a escrita e a publicação da obra *Na minha escola todo mundo é igual* (RAMOS, 2010)⁷, não irão garantir que discursos, ideias e pensamentos desconstrutores se convertam em ações e comportamentos e se cristalizem na memória individual e coletiva.

A subversão pensada para esta pesquisa é motivada por toda aquela que está ligada a produção de memórias contrárias a tudo aquilo que nos afeta diminuindo a nossa potência de agir, pensar e existir e que nos direcionam para a servidão humana (SPINOZA, 2009). Sendo assim, proporcionar à criança o encontro com essa subversão, mesmo que ficcionalmente, além de produzir um conhecimento mais próximo do real sobre si e o outro, aumenta a sua capacidade de aceitação ou tolerância das diferenças entre os corpos. É a “construção de uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 58). Portanto, a criança quando subjetivada nessa perspectiva, quando se depara com seu próprio desejo ou com corpos desejantes que não estão de acordo com a norma, seja na vida real ou ficcionalmente, essa aproximação não será regida por preconceitos. Acontece assim o confronto entre um

⁷ Ver página 116.

conhecimento histórico dominante produzido para negar as diferenças, o devir, com um conhecimento contrário e subversivo dessa produção. Dois conhecimentos que imprimem no sensível, imagens dos corpos a partir de perspectivas diferentes.

A literatura, seja oral ou escrita, sempre contribuiu com a formação do sujeito por produzir memória e ajudar na formação da consciência, e a literatura destinada à criança não fica de fora desse processo, pois

a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância [...] o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (COELHO, 2000, p. 15).

De acordo com a autora, é através da literatura que o sujeito pode melhor se desenvolver e formar uma “boa⁸ consciência”, uma consciência que valoriza o devir de si do outro. E é quando criança que esse processo deve se iniciar estendendo-se por toda a vida. Porém, criança e infância são duas categorias que são o tempo todo controladas e vigiadas, e para a formação dessa “boa consciência” na criança, também mediada pela literatura, vai depender das obras que lhes são disponibilizadas e como esse contato se dá. Em se tratando de literatura infantil, é importante ressaltar que muito do que é abordado nesse gênero literário – tema, assunto, conteúdo – parte de um adulto já subjetivado, que se coloca em uma posição de superioridade em relação à criança o qual decide o que é importante tratar nesse gênero literário para ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional. Dessa maneira, criou-se uma cultura do que pode e o que não pode ser dito ou lido para a criança: a cultura da infância.

1.1 CRIANÇA, CULTURA⁹, INFÂNCIA E LITERATURA

“A infância é o resultado do esforço dos adultos em diferentes épocas (como é o caso da modernidade) de definirem o que é melhor para a vida das crianças” (PEREIRA, 2012, p. 23). E ainda se referindo ao século XX, Zilberman (2003, p. 188) aponta que “a tradição literária

⁸ De acordo Mosé (2018, p. 123), “a má consciência resulta de um processo que produz ‘a maior e mais perigosa de todas as doenças, *o homem doente de si mesmo*’, aquele que se autopune. *Minha culpa, minha máxima culpa*”. Portanto, entendemos “boa” consciência”, concordando com Mosé (2018), como uma consciência que “joga a nosso favor [...] uma ferramenta a favor da vida, como eterna superação” (Ibidem, p. 123).

⁹ Cultura aqui é pensada como algo que é produzido, reproduzido e transmitido de geração em geração, como também dentro de uma mesma geração, carregada de significados, símbolos, enfim conhecimentos que podem mudar e que são conservados e autopreservados por sujeitos, instituições para mantê-las e estabilizá-las nos discursos, sociedades, etc.

para crianças evitava o ‘lado podre’ da sociedade, seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe), seja existenciais, faltando a apresentação de determinados problemas familiares”. Ideia esta ainda presente na família, nas escolas e na literatura infantil e que contribui para produzir ou reproduzir imagens redutoras da infância, da criança e do real.

O investimento do poder dominante na criança através da infância é alto e atinge vários instrumentos e instituições sociais e culturais como a escola, família, religião, música, literatura. Instituições e instrumentos são orientados, novos são criados e a maioria são convocados para a missão de construir e perpetuar identidades, subjetividades, estereótipos e enaltecer a ideia binária sobre os corpos visando controlar os sujeitos desde criança. A categoria infância, como a conhecemos hoje, nasce com a sociedade capitalista. Colocar a infância como categoria é o início da tentativa de universalização do sujeito criança a partir de discursos que pretendem controlar seus corpos para fins capitalistas, heteronormativos, dominantes. As crianças sempre existiram, mas o conceito de infância não.

Podemos pensar em, pelo menos, duas linhas de pensamento sobre o conceito de infância, uma negativa e outra positiva. A primeira que pensa na criança como falta, imatura (Santo Agostinho¹⁰, Descartes¹¹), promove a ideia de que a criança deve ser educada dentro de uma norma-padrão considerada correta e natural, e assim, as instituições e seus instrumentos devem estar preparados para atingirem esse objetivo. O que se almeja principalmente nessa perspectiva é a maioridade e a adultez dentro da heteronormatividade. A criança é orientada, agora não só pela família, mas por várias instituições patriarcais, burguesas, que investem na perpetuação da heteronorma dominante, que tida como natural e verdadeira, a criança tenderá a seguir. A partir dessa perspectiva “a infância é um mal necessário [...] as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana [...]” (PEREIRA, 2012, p. 23). A infância é pensada a partir de questões econômicas, de consumo, de poder, enfim de normas reguladoras, que vão condicionando o sujeito para se tornar fiel ao padrão normativo, tanto na aquisição de produtos e na hierarquia dos sexos, quanto nas questões relacionadas aos desejos do corpo.

Segundo Abramowicz (2019a), a infância só vai ganhar um estatuto positivo a partir de uma filosofia mais nietzschiana, quando ele fala das metamorfoses do espírito e afirma que a

¹⁰ Santo Agostinho (apud Arroyo, p. 70) “ Quién no escaparía no horror y escogería la muerte, si se le diese a escoger entre morir o volver a ser niño?”.

¹¹ “A infância é um estágio puramente histórico que, recalca a razão. Pela filosofia a razão deve rechaçar esse usurpador e liberar o homem de sua história” (MATOS, apud PEREIRA, 2012, p. 62).

criança é o estágio superior do espírito humano. Segundo a pesquisadora essa fala de Nietzsche vai proporcionar uma reviravolta no conceito de infância. A criança passa a ser vista como um sujeito que cria e recria, ela ganha voz. E seguindo essa linha de pensamento, pós-reviravolta, vamos encontrar pensadores como Agamben (2005/2007), Deleuze (1997), Corsaro (2011), Benjamin (2009), Abramowicz (2015/2019), e ainda, um dos mais novos campos de estudos da criança e da infância: a sociologia da infância. Todos pensando sobre uma infância a partir do olhar da própria criança, portanto, criadora.

Quando pensamos na questão da infância durante o processo de análise das obras partimos basicamente desses dois pensamentos para apontarmos que existe, pelo menos, duas linhas de produção de memória e formação da consciência nas obras selecionadas para este estudo. Uma que está em sintonia com o poder¹² que busca subjetivar os sujeitos para a submissão e domesticação dos corpos, e uma outra que valoriza a subjetividade e o devir dos sujeitos e que busca promover a libertação dos corpos das amarras da heterossexualidade compulsória e do capitalismo. O conceito de criança, aqui utilizado, é pensado a partir da criança de Nietzsche (2006a), por entendermos que ele fala de uma criança como potência e devir “pois suas concepções associam-se mais a criança como totalidade livre de que propriamente à infância” (PEREIRA, 2012, p. 99). O que a infância vê, ou deve ver, parte do adulto, já o que a criança vê quando olha, na sua maioria, é dela mesma. De acordo com Qvortrup (apud CORSARO, 2011 p. 45), “as crianças são, elas próprias, coconstrutoras da infância e da sociedade”, porém essa coconstrução da infância, assim como a literatura infantil, tem muito mais o olhar do adulto e da sociedade ao qual ela está inserida do que o olhar da própria criança, pois ambos são construtos que, de certo modo, funcionam, entre outros, como controladores dos corpos tanto a partir dos discursos quanto de textos e ilustrações narrativas.

O infantil para Guattari e Rolnik (1996) são os próprios adultos. Portanto, as crianças tendem a sê-lo, afinal serão adultos, pois estão treinando para isso, mas em algum momento elas não o são. “Há uma espécie de reciclagem, ou de formação permanente para [...] passar a ser criança – pois os adultos é que são infantis. As crianças conseguem não sê-lo por algum tempo, enquanto sucumbem a essa produção de subjetividade. Depois elas também se infantilizam” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 26). O devir-criança está acima da categoria

¹² Entendemos poder, concordando com Butler (2019, p. 10), “como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos”. Sendo assim, tanto a submissão quanto a subversão fazem parte do processo de formação do sujeito que partem de um poder ou de um contrapoder.

infância, pois, enquanto o conceito de infância difere de sociedade para sociedade e de tempo histórico para tempo histórico, a noção de um devir criança não.

O devir-criança instala-se, instala-nos no distanciamento: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de devir adulto, do devir familiar para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que o transforma em sujeito, que lhe serve de “estrutura”. Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação única, à verticalidade de uma única ereção (SCHÉRER, 2009, p. 193).

As crianças antes de sua infantilização, são criativas e criadoras em qualquer sociedade e em qualquer tempo. O ato de criar, desse modo, “é uma resistência a submissão, e a felicidade que provem do ato criativo passa a nos guiar cada vez mais, já que através dela podemos avaliar as nossas atividades cotidianas sempre do ponto de vista do favorecimento ou do obstáculo à fruição da vida” (FERREIRA, 2009).

Partimos da ideia de que se é durante a infância o melhor período para iniciar a criança em um processo de generificação dos corpos, é nela que se procura estabelecer a matriz heterossexual. Já se inaugura aqui, na infância – pois na criança o poder não pode interferir diretamente –, à defesa de uma não subversão das identidades de sexo-gênero estabelecidas e padronizadas por meio de discursos normatizantes que produzem verdades, modos de ser, formas de falar e agir, posturas e comportamentos que o poder dominante deseja. Esse poder inicia sua produção do sujeito desde criança, e é a partir de suas investidas, na infância, que ele visa a tornar o sujeito apto para aceitar a docilidade, a submissão, os comportamentos e as posturas que são determinadas para cada sexo. Uma infância que diminui nossas potências, controla os corpos e rouba-nos o devir.

A criança e a literatura infantil são controladas, principalmente, por meio da família e da escola. Duas instituições criadas e controladas pelo poder dominante. A escolarização, a educação das crianças e a criação da categoria infância, tornaram-se os principais articuladores dos processos subjetivantes para a docilização e a domesticação dos corpos. E é através da valorização e reprodução de identidades consideradas naturais que o controle de tudo que é produzido para esse público que esses processos se consolidam. “Brincadeiras, expressões e comportamentos são observados e vigiados pela família, escola e demais instituições, a fim de mantê-los sintonizados com os códigos do modelo patriarcal” (NOLASCO, 1993, p. 44). Assim, instituições e instrumentos que promovem a produção de um sujeito idealizado para a normatividade se alinham para construir e reconstruir a materialidade dos corpos. E as que

melhor desempenham essa função durante a infância são justamente essas instituições primárias que detêm instrumentos que ajudam na continuidade dos mecanismos de controle, renovando-os e repetindo se for preciso. Um bom exemplo disso está na própria produção literária infantil. A literatura destinada ao público infantil é reivindicada pelo poder visando transformá-la em um instrumento importante para representar o mundo adulto, o qual lhe interessa, pois, “grande parte do material presente nos livros para criança é antissocial, se não anti-humano, e é mais provável que tolha e deforme os jovens que os ajude a crescer” (HUNT apud DIXON, 2010, p. 207).

As histórias produzidas para a criança, tanto podem estar conectadas com pensamentos que cultivam a afirmação da vida, do desejo, da arte, da cultura, das relações afetivas com o outro, com as diferenças e com a natureza que aumentam sua potência, mas também conectadas com pensamentos ditados pelo capital, pela dominação, que nos colocam como assujeitados, enfim, conectados com o paradigma da dominação masculina. Portanto, além de uma produção, voltada para interesses de dominação e promoção da submissão dos corpos, o aspecto econômico também é importante para a constituição desse contexto, pois, muitas obras infantis são escritas repetindo tais discursos apenas para atender um mercado consumidor, pois o mercado livreiro e muitos(as) escritores(as) entendem que são mais fáceis de serem consumidas e aceitas devido à aproximação com a verdade estabelecida. Dá-se, assim, mais importância ao lucro e ao reconhecimento pessoal e editorial.

A abordagem do sujeito que escreve para a criança, a partir das múltiplas perspectivas possíveis, é dada a partir do conjunto de crenças tomadas como verdade, segundo o qual ele foi subjetivado a sentir. Ninguém está livre dos processos de subjetivação dominantes, pois todos e todas tem contato ou passam pelos principais instrumentos e instituições subjetivantes. E se é desde criança que esses processos se iniciam, focam nesse sujeito em formação, almejam um tipo de adulto ideal para servir a sociedade, e, assim, ressignificam o sujeito distanciando-o do devir. Entre os maiores investimentos do poder na produção de subjetividades, são as subjetividades relacionadas ao corpo, mas especificamente dos sexos-gêneros que é dada a maior atenção. “Em muitas sociedades, e particularmente na nossa, o corpo é uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação” (CHAUI, 1984, p. 167), e o corpo feminino tem sido o mais solicitado na história da humanidade. Seja para garantir a procriação, atender ao apetite sexual dos homens e ao seu egocentrismo, seja para dar aos homens privilégios no mundo sensível. Tudo isso é vivenciado e aprendido pela criança durante a infância e reforçado pelos mais variados instrumentos que produzem subjetividades. Sendo assim, cabe questionar: será que a literatura infantil de temática homoafetiva e não-sexista pode produzir memórias e

concepções do feminino através de imagens, que favorecem a continuidade de sentimentos sexistas, misóginos e machistas? Através dela pode-se promover o apagamento da produção e da criação da mulher e do feminino diminuindo suas potências? Foi tentando compreender e responder a questões como essas que esse estudo foi pensado e escrito.

1.2 LITERATURA PARA CRIANÇAS: A HOMOAFETIVIDADE E O FEMININO

Quando a literatura infantil traz a homoafetividade como tema principal, ela está oportunizando à criança a perceber a diferença sexual não só a partir do discurso de uma sociedade culturalmente patriarcal e heteronormativa. O(a) leitor(a) tem a oportunidade de ver a homoafetividade a partir de uma outra perspectiva. É dado à criança a oportunidade de conhecer e talvez se identificar com os protagonistas homoafetivos fora do contexto sexual pervertido, pejorativo, patológico ou pecaminoso que normalmente é atribuído ao sujeito homoafetivo na sociedade.

A identificação com os personagens ou com os autores dos textos de ficção se dá por meio da catarse que serve para liberar 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” (FACCO, 2009, p. 144).

Defende-se aqui que a literatura de temática homoafetiva e não-sexista¹³ pensada para o público infantil vai, além de possibilitar o sujeito de se identificar com os personagens, de dar ao(à) leitor(a) a possibilidade de: desenvolver um sentimento de tolerância ou de aceitação desses sujeitos, ou das identidades homoafetivas; dar respostas às suas incompreensões sobre a forma como sujeitos, famílias homoparentais, grupos específicos, são marginalizados pelo poder simplesmente por não estarem de acordo com a norma; possibilitar a reflexão sobre as relações entre heterossexuais e homossexuais; refletir sobre a condição da mulher e da criança, enfim, sobre a diversidade subjetiva dos corpos. Assim, o encontro da criança com tais obras quando significativo, pode provocar uma nova percepção de mundo, dos sentidos e,

¹³ Denominamos literatura infantil não-sexista, qualquer texto narrativo destinado à criança que tenta mostrar ao(à) leitor(a) que comportamentos e desejos criados pela heteronormatividade, cobrados ou vivenciados pelos personagens, não devem ser entendidos como naturais e específicos para cada sexo. Portanto, são narrativas que buscam promover a igualdade entre homens e mulheres apresentando alternativas textuais e imagéticas que quebram velhos e tradicionais conceitos e práticas sexistas. Desse modo, às obras *Tal pai, tal filho?* (MARTINS, 2010) e *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 1999), por apresentarem preconceito a ideia de que o homem não deve ocupar lugares considerados femininos, consideramos tais obras como não-sexistas.

principalmente, compreender que a diferença dos corpos é natural, legítima e comum a tudo, todos e todas.

Novos pensamentos e formas de ver o outro tendem a surgir proporcionados por esse encontro da criança com essas obras. Encontros como estes estimulam o pensamento sobre outras formas possíveis de viver a vida e enriquecem a visão que o sujeito tem em relação à diversidade. A literatura pode proporcionar esse enriquecimento, pois quando produzem imagens novas e construtivas sobre os corpos, passamos a olhar para o outro, para o mundo sensível e para si mesmo de uma forma menos limitada. “É, portanto, de uma relação que se estabelece entre o *eu* e o *outro* (tudo que não seja o próprio eu) que nasce a *consciência*, e desta resulta o conhecimento” (COELHO, 2000 p. 50). Essas novas imagens dadas e que passam a se inscreverem em nossas memórias como novos conhecimentos sobre os sujeitos contribuem para confrontar memórias outras que marginalizam a nós mesmos e ao outro.

Partindo da hipótese de que nenhum texto está livre de perpetuar interesses do poder dominante, entendemos que sexismo, machismo e misoginia, enfim discursos patriarcais mesmo em declínio, tem suas ideias principais ainda presentes na memória e na consciência de uma maioria, e que ainda são repetidas em obras destinadas à criança, inclusive nas obras de temática homoafetiva masculina. Logo, vem funcionando como lugares de memória (INDURSKY, 2011)¹⁴, e assim, contribuem para a perpetuação e disseminação do ódio, da marginalização e do apagamento do outro ou dos outros e, em especial do feminino, pois “os homens produziram discursos, apagaram os textos das mulheres e se tornaram os donos do saber e das leis, inclusive sobre as mulheres. Tudo o que sabemos sobre as mulheres primeiro foi contado pelos homens” (TIBURI, 2019, p. 48), assim como tudo que sabemos sobre sexo, gênero, papéis sociais etc. Toda essa produção gera tanto a marginalização da mulher e do feminino, quanto violências físicas e extremas contra esses corpos.

A violência simbólica, física, política, cultural, etc., contra a mulher ainda é uma realidade e assusta. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017/2019), no Brasil, há um aumento considerável de estupros, generocídios e feminicídios nos últimos anos. A maioria dos assassinatos e estupros de mulheres acontecem dentro de suas próprias casas¹⁵ vítimas de violência doméstica causada principalmente por homens que são parentes, conhecidos ou íntimos das vítimas. Essa violência contra a mulher que é histórica e que insiste

¹⁴ Apontamos, desde já, que, apesar de dialogarmos com estudiosos da análise do discurso, não tomamos este campo teórico como base para as nossas discussões, mas entendemos que alguns conceitos foram importantes para clarear este estudo.

¹⁵ Ver anexo, p. 191.

em se perpetuar está ligada a forma como a sociedade foi educada a reproduzir os papéis de gênero e sexual dos corpos masculino e feminino.

A hierarquização sexo-gênero, quando assimilada, provoca nos sujeitos comportamentos condizentes com o que foi determinado para cada categoria a qual ele ou ela pertence, seja por escolha, ou por imposição. Ao homem/masculino cabe a dominação e controle sobre as mulheres/feminino, e, às mulheres/feminino, é estipulada a aceitação de sua condição de subordinada e submissa. “Há milênios, as mulheres participam do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridade” (LERNER, 2019, p. 268). Assim, a partir do que vem sendo determinado socialmente, do que é ser homem e mulher, as crianças normalmente são orientadas, educadas e assujeitadas durante a infância para incorporar o gênero ao qual o seu sexo biológico corresponde. “É porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada” (BEAUVOIR, 2016b, p. 12).

Há uma pressão das sociedades a favor da conformidade sexo-gênero-sexualidade que vem das principais instituições formadoras da criança para fazer com que elas aceitem a norma social imposta. Além disso, muitas crianças que apresentam comportamentos e posturas consideradas comuns do sexo oposto, são submetidas a investimentos regulares das instituições primárias (família e escola), inclusive, através de castigos para que se aproximem ao máximo ao que é determinado para o seu sexo biológico. Essa dinâmica de violência e discriminação desse sujeito que está mais próximo do feminino, tornou-se um clichê nas obras de temática homoafetiva masculina, pois, a maioria se limitam a denunciar essas violências, evitando apresentar, por exemplo, relações homoafetivas de forma naturalizada. Essa necessidade das instituições de tentar enquadrar os sujeitos na normatividade, mesmo que aconteça, não é algo estável. Tudo indica, ademais, que muitos dos sujeitos que não se identificam com a norma imposta e que, mesmo assim, tentam se adequar a imposições comportamentais da heteronormatividade se apoiarão em uma performance de gênero não desejada por ele. A performatividade, nesse caso, cria “a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero [...] com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora” (BUTLER, 2017, p. 235).

Nessa perspectiva, muitos sujeitos que não aceitam a norma, acabam se adaptando a ela para evitarem sofrer violências que tentam reprimir seus desejos e sentimentos. E é a partir dessa perspectiva que a performatividade de gênero de Butler (2017) fica evidente, pois, se o sujeito sendo do sexo masculino, sente afetividade/desejo por seu igual, mas não deixa transparecer seu desejo para a sociedade, é sua performatividade masculina que lhe garantirá

ou poderá garantir o seu anonimato. Talvez seja esse um dos maiores e mais sérios problemas que a norma, o padrão, a heteronormatividade, faz com o sujeito que, por medo do castigo, da violência, da discriminação, do apagamento social, da exclusão que vivenciou ou possa vivenciar, viva uma vida negando o seu devir e a sua subjetividade, em troca de uma possível tregua da violência sofrida, ou que tende a sofrer. Será uma vida em uma performance a qual não escolheu, assumindo identidades contrárias ao seu desejo.

Normalmente os desejos dos protagonistas homoafetivos em obras destinadas à criança, são vividos na clandestinidade e tudo indica que eles reproduzam os papéis que o poder, mesmo não acreditando, determina para o homem e para mulher. O problema é que para a mulher se destina o pior dos papéis. Até em obras de temática homoafetiva masculina, como apontado no terceiro capítulo, os modelos do feminino apresentados, são produções que não estão livres de discursos machistas, patriarcais, misóginos os quais o(a) leitor(a) será convidado(a) a assimilar independentemente do gênero com o qual se identifica, o que pode levá-lo(a) a acreditar que é natural a hierarquização entre os sexos.

Apesar de haver uma mudança significativa na ocupação das mulheres em lugares e espaços antes não imaginados, graças a luta das mulheres, o modelo de mulher cristalizado pelas instituições patriarcais e seus instrumentos subjetivantes, desde há muitos séculos, continua sendo a regra. Desse modo, havia e ainda há interesses e investimentos para formar através da memória uma consciência que aceita e naturaliza os papéis determinados para cada sexo-gênero. O objetivo principal desses investimentos, é o de garantir a domesticação, a exploração e a hierarquização dos corpos, e os processos de subjetivação dominantes souberam manter o privilégio do masculino em relação ao feminino independentemente de sua escolha sexual. Uma criança do sexo masculino até que se descubra homoafetivo, já experimentou o modelo heteronormativo e provou dos privilégios do seu sexo, bem como foi suscetível a imagens ou momentos sexistas, machistas e misóginos, portanto memórias já foram criadas.

É interessante pensar que o gay¹⁶, diferente da lésbica, se beneficia das regalias que o seu sexo biológico desfruta. A lésbica sofre duplamente por ser mulher e homoafetiva. “É fato que é comum também gays assumidamente detestarem mulheres e, sem nenhum constrangimento, dizerem que ‘vagina fede’, dentre outras práticas que revelam o ódio ao corpo nascido com vagina, revelando misoginia” (SILVA, 2019, p. 52). O gay, por também estar

¹⁶ A partir daqui utilizaremos os termos gay para o sexo masculino e lésbica para o sexo feminino. O termo gay está mais voltado para o gay cisgênero. (Apesar de reconhecermos a importância da discussão entre cisgeneridade e sexualidade, o trabalho não objetiva percorrer esse debate). Mas aproveitamos para sugerir duas obras infantis de temática transgênero: *Joana princesa* (2016) de Janaína Leslão e *Meu nome social é Dulce* (2015) de Rosângela Trajano ambas publicadas pela editora Metanoia.

direta ou indiretamente ligado as ideias do paradigma do patriarcado, por ser homem, e educado dentro desse paradigma, pode se sentir superior a tudo que é ou vem do feminino, reproduzindo discursos sexistas, misóginos, machistas, patriarcais, que vão se fortalecendo na memória e que ajudam a legitimar a hierarquia dos sexos.

É a partir da ideia de que há um investimento considerável na produção de subjetividade, a partir de interesses da dominação masculina e do capital, que atuam como produtores de memória e formadores da consciência, e ainda, nos afetam aumentando ou diminuindo nossa potência de pensar, agir e existir, que esse trabalho se propôs a refletir sobre a produção de imagens dos corpos, com maior atenção ao corpo feminino, com base em um dos instrumentos mais significativos que contribuem para a produção de subjetividades no sujeito desde a sua formação inicial seja ela leitora ou não: a literatura destinada à criança.

Quando falamos em refletir sobre um grupo de obras destinadas à criança e entendidas como instrumentos que desempenham papéis importantes no processo de produção de subjetividades, inclui-se, aqui, pensar tanto no que se é dado a sentir para a criança leitora e não leitora, através de seus textos e imagens, quanto na mediação entre a obra e a criança. A aproximação da criança com o livro se dá, ou pela sugestão do mediador, ou pela própria criança que é atraída pela estrutura ou características físicas do livro para manuseá-lo.

Nas análises aqui desenvolvidas a partir das ilustrações, estas se mostraram como um recurso importante e significativo do livro na produção de memória. Muitas das ilustrações complementavam o que o texto não dizia, o que confirma o apontamento de Faria (2005, p. 41) sobre esse diálogo entre texto e imagem, pois “o texto escrito e a imagem apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história, e, portanto, têm funções diferentes no conjunto do texto”. Assim, alguns pontos que foram percebidos sobre a produção de memória para a submissão ou para a subversão também foram possíveis pelas ilustrações, pois, através delas, percebemos a produção de estereótipos que podem contribuir para aumentar ou diminuir a potência do devir mulher. As ilustrações em algumas obras quebram ideias que normalmente nos são apresentadas como sendo caracteristicamente sobre a mulher como em *A princesa e a costureira* (LESLÃO, 2015) e em *Eu tenho duas mães* (MARTELLI, 2010), e em outras reforçam essa concepção do senso comum, como em *O menino que brincava de ser* (2000) e em *Meus dois pais* (2010). Portanto, as imagens dos corpos produzidas sejam pelas narrativas, ilustrações ou qualquer outro instrumento que promove ideias e discursos, tanto “instituem um conjunto de saberes voltados para a docilização dos corpos e atuam, decisivamente, como uma espécie de *arcabouço* contemporâneo de saberes” (BALTHAZAR; MARCELLO, 2018, p.10) quanto permitem

experenciar outras formas de resistências, provocando-nos, pelo não saber, a nos reinscrevermos diferentemente nos regimes de verdade dos quais somos sujeitos – por exemplo, em um processo de transformação do pensamento que torne as normas de gênero e sexual mais diluídas e porosas (BALTHAZAR; MARCELLO, 2018, p.20).

1.3 SOBRE A PESQUISA

O propósito desta pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, foi o de analisar elementos literários e imagéticos em obras de temáticas homoafetiva e não-sexista destinadas às crianças visando a compreender sobre os modos como as narrativas e suas ilustrações apresentam e concebem o mundo sensível, produzindo memória e ajudando a formar o consciente e o inconsciente dos sujeitos sobre corpos marginalizados e, em especial, o corpo feminino. Buscou-se, portanto, identificar discursos, imagens, enfim, elementos no corpus da pesquisa que revelassem resquícios de pensamentos ou memórias sexistas, misóginas, mas também pensamentos capazes de produzir no sujeito a conscientização de sua alienação, provocá-lo à mudança de paradigma ou a contribuir com a produção de imagens benéficas à mulher e ao feminino. Portanto, foi discutido como os processos de subjetivação, seus instrumentos e instituições subjetivantes conseguem forjar e ou interditar determinados modos de identificação nos processos de subjetivação, enfim, afetar o sujeito através das imagens produzidas de si e do outro, seja pelo texto ou pelas ilustrações.

Para identificar imagens, discursos, memórias que diminuam nossa potência e ajudam a desenvolver sentimentos de negação da vida e da realidade, utilizou-se como parâmetro tanto as ideias feministas que denunciam e nos alertam sobre as produções de subjetividades para a submissão, quanto às principais ideias que estão alinhadas com o paradigma do patriarcado, por entender que este paradigma é o que mais tenta exercer controle sobre os corpos, principalmente dos corpos femininos, que aprisiona o devir e não permite que suas orientações caiam no esquecimento impedindo que nossa consciência seja renovada e se abra para o novo, ao diferente, ao subversivo.

A reflexão e a comparação sobre as formas como o feminino é apresentado em obras infantis de temática homoafetiva feminina, masculina e não-sexista, se deu, apoiada inicialmente em pensadoras(es) que estão alinhadas(os) com ideias que subvertem, desconstróem, transgridem ou profanam produções discursivas que investem na subjetivação do sujeito para a submissão e reprodução da hierarquização dos sexos. Portanto, o diálogo para essa reflexão foi sendo construído partindo do milenar paradigma do patriarcado, entrando pelo

feminismo a partir de temas e conceitos como: gênero, sexo, sexualidade, sexismo, memória, submissão, instituições primárias, subjetividade, homo e lesbofobia, corpo. Para tanto, nos valem de estudiosas(os) como Simone de Beauvoir (2019), Elena Belotti (1975), Heleieth Saffioti (2013), Silvia Federici (2017), Gerda Lerner (2019), Pierre Bourdieu (2014), Bell Hooks (2019), Marcia Tiburi (2019), Lélia Gonzales (1984), Naomi Wolf (2018), Joan Scott (1995), Judith Butler (2019;2017), Michel Foucault (2014;2017), Marilena Chauí (1984), Félix Guattari (1996) entre outras(os).

Para entrarmos nas discussões em torno da infância, da criança e da literatura destinada à criança, todos pensados como categorias e/ou instrumentos subjetivantes que produzem memória e formam a subjetividade trouxemos para a discussão Lígia Cademartori (2012), Peter Hunt (2010), Nelly Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (2003), Glória Pondé (2018), Walter Kohan (2005), Sheldon Cashdam (2000), Edmir Perroti (1986), Cecília Meireles (1979), Leonardo Arroyo (1968), William Corsaro (2010), Anete Abramowicz (2019), Michel Pêcheux (2010), Freda Indursky (2011) etc. Para transitar por todas as questões aqui pensadas utilizou-se de algumas ideias de pensadores como Spinoza (2009) e Nietzsche (2006;1987;2007) e de estudiosos que se dedicaram ou se dedicam a estudá-los como Deleuze (1997), Mosé (2018), Ferreira (2020).

No segundo capítulo, vemos que os processos de produção de subjetividades buscam subjetivar o sujeito desde criança com o objetivo de fazer com que suas ideias sejam aceitas como verdades e naturais. Estes processos que se iniciam na família e na escola, primeiras e principais formadoras de subjetividades, têm a sua disposição a literatura infantil como um dos instrumentos mais importantes para ajudá-las na subjetivação dos sujeitos. Através dela se produzem ou se reforçam memórias que ajudam a formar a consciência dos sujeitos desde a mais tenra idade. Assim, apontamos que a produção de subjetividade para a submissão e sujeição dos sujeitos que atuam sobre o corpo feminino ou corpos feminilizados, têm o milénar patriarcalismo como seu principal mentor. Também apontamos que existe produção de subjetividades que visam libertar os sujeitos das amarras patriarcais e capitalistas (feminismo, humanidade). As ideias dessas duas produções se fazem presentes em obras infantis de temáticas não-sexista e homoafetiva. Foi baseando-se em pensamentos de estudiosas(os) que afirmam que a literatura infantil não está comprometida apenas com o prazer ou comportamentos básicos de higiene etc., que concluiu-se que ela também é um instrumento que tanto pode promover a submissão, quanto a subversão.

Partiu-se da premissa que dos vários marginalizados, as mulheres, as lésbicas, as crianças e quem está ao lado ou próximo do feminino, são os que mais sofreram e ainda sofrem

com discursos que promovem violência contra seus corpos e os colocam em posições, muitas vezes, sub-humanas. Em se tratando da mulher: escravidão, estupros, acusações de bruxaria, pena de morte, limitações ao espaço do lar, salários mais baixos do que o dos homens, consideradas seres deficientes, assassinadas ou espancadas por homens são algumas das várias formas utilizadas para violentar o feminino. Violência que se estendem até os dias atuais. Diante desse cenário mostramos que obras que trabalham numa linha não-sexista ainda insistem em manter a mulher presa a estereótipos criados por discursos sexistas e misóginos, portanto, continuam a reproduzir memórias baseadas nesses discursos, enfim, acabam, ao invés de amenizar tais estereótipos sobre a mulher e o feminino, acabam reforçando-os.

São memórias produzidas que ajudam para a aceitação da submissão e que podem se refletir no posicionamento, no comportamento e nas ações da criança tanto em relação a si mesma quanto na relação com o outro, pois, como dito na abertura dessa introdução, as crianças tendem a querer para si tudo o que o outro apresentam a elas como bom, normal e natural e, assim, trouxemos, como exemplo, uma obra escrita por uma criança que revela essa ideia da criança reproduzir o que o patriarcalismo promove. Constatou-se então, que existe a repetição de memórias, que criam a impressão de que identidades, principalmente as de gênero/sexo, são naturais e legítimas e, assim, passam a ser sentidas como necessárias para o bem da sociedade e do sujeito, e, portanto, devem ser reproduzidas como verdades absolutas. Assim, tudo que não estiver dentro dessa verdade instituída, é marginalizado. A marginalização do que está fora da norma, promove a superioridade de uns sobre os outros e alimenta o desenvolvimento de sentimentos de medo e ódio ao marginalizado.

No terceiro capítulo, para reforçar os argumentos de que existe uma produção de memória alinhada com processos de subjetivação patriarcais sexistas e misóginos, demonstramos que obras de temática homoafetiva masculina ajudam a reproduzir e reforçar discursos sexistas e machistas. O que soa contraditório, pois entende-se que essas obras deveriam inspirar o(a) leitor(a) a combater qualquer pensamento que marginaliza o sujeito por não fazer parte, ou não se identificar com a norma estabelecida para os sexos-gêneros. Percebeu-se que essas obras combatem problemas de um grupo específico, mas perpetuam outros, neste caso, a mulher e o feminino.

Uma das características básicas das obras de temática homoafetiva masculina é apresentar os problemas que os personagens sofrem por se desviarem do que é determinado pela heteronormatividade. As obras *Joana Princesa* (2016); *O gato que gostava de cenoura* (1999); *Meus dois pais*; *Tal pai, tal filho* (2010); *O menino que brincava de ser* (2000), entre outras, tem como característica a discriminação que os protagonistas sofrem por desejarem o

que não é comum ao seu sexo biológico. A obra *O Passarinho Vermelho* (2007) que aborda a relação de paternidade/maternidade a partir do desejo de se ter um filho para fazer as mesmas coisas que a mãe dele fazia com ele. A obra *O peixe e o pássaro* (1972) que trata de um amor impossível que não pode ser vivido, pois não é natural. Em *Olívia tem dois papais* (2010) o foco é a protagonista adotada por um casal homoafetivo. Enfim, as histórias caminham sempre nessa perspectiva de crianças adotadas por casais homoafetivos, da discriminação e violência sofridas pelos protagonistas por estarem mais próximos do feminino, da impossibilidade de viver um amor diferente e em questionar estereótipos atribuídos ao corpo homoafetivo. Não apresentam ou evitam apresentar de forma direta e objetiva a relação homoafetiva.

No quarto capítulo analisamos obras de temática homoafetiva feminina que, a nosso ver, revelaram-se diferentes das de temática homoafetiva masculina. As obras além de pensar na libertação do corpo lésbico e de tratarem da homoafetividade sempre de forma afetiva e naturalizada, evitam reproduzir discursos e estereótipos sobre outros grupos ou corpos presentes nas narrativas que os marginalizam. Talvez a obra *O peixe e o pássaro* de Bartolomeu Campos Queirós (1991) seria a mais próxima dessa linha mais afetiva, porém, no texto, essa relação não se concretiza, pois “é um amor impossível o de peixe e pássaro. Nunca podem estar juntos. O pássaro morre afogado na água. O peixe morre afogado no ar. Depois, peixe e pássaro não têm mãos para amar. [...] Penso que devem ter muita esperança” (QUEIRÓS, 1991, p. 31). O que nas obras de temática homoafetiva feminina não acontece. Nessas obras, o amor, normalmente classificado pelo poder dominante como impossível ou doente, é possível e acontece. As obras de temática destinadas ao público infantil de temática lésbica nos oferecem modelos para pensar que não propõem categorizar, hierarquizar e nem controlar os sujeitos e os corpos.

Espera-se que com a leitura desse estudo, os(as) mediadores(as) – obras e criança – em especial os professores das Séries Iniciais e do Ensino Fundamental I, possam: despertar para a importância de trabalhar com obras de temática homoafetiva e, assim, ajudar no combate à lesbofobia, à homofobia etc.; considerar que nenhuma obra está livre de discursos sexistas, misóginos e machistas; Fazer leitura prévia e crítica das obras infantis, sob a perspectiva de gênero, antes de compartilhar com as crianças; reconhecer que a literatura destinada à criança produz memória e, assim, ajudam na formação da consciência; compreender que papéis de gêneros são criações, que, normalmente, são frutos de uma heterossexualidade compulsória milenar; reforçar boas memórias dos corpos que possam afetar a si mesmo e a criança de tal forma que possa favorecer um aumento na sua potência de pensar, agir e existir.

1.3.1 Do corpus da pesquisa e o cenário da literatura infantil homoafetiva no Brasil

Foi a partir das pesquisas que realizei durante o mestrado (2007-2009) sobre a homoafetividade na literatura infantil, que tive a percepção de que as teses, artigos e dissertações que abordavam a homoafetividade feminina na literatura infantil dependiam de obras de temática homoafetiva masculina para tratar desse tema. Deduzi que o problema era por que até este período não haviam obras de temática homoafetiva feminina destinadas ao público infantil publicadas no Brasil. E foi a partir dessa hipótese que iniciei uma busca de obras que tratassem da lesbianidade e que só avançaria nos estudos acadêmicos se as encontrassem.

A pergunta que me motivou dar continuidade nessa busca foi: será que não existe nenhuma obra brasileira publicada até o ano de 2009 destinada ao público infantil que trate da homoafetividade feminina? Acreditando nessa probabilidade, e pesquisando em bibliotecas de escolas públicas municipais das cidades de Campina Grande, Puxinanã e Lagoa Seca no estado da Paraíba, durante alguns anos, finalmente a encontrei: *As Flores do mar* (2002) de André Moura. Essa obra além de ser uma novidade, apresenta a homoafetividade de forma inovadora, pois desconhecia obras infantis que abordassem o romance homoafetivo. Como foi esta obra que me inspirou a realizar esse estudo, sua análise, foi um dos nossos objetivos.

Desde a primeira obra considerada de temática homoafetiva masculina *O peixe e o pássaro* (1971)¹⁷, só foi no ano de 2010 que publicou-se, dentro do que conseguimos verificar em teses, dissertações, editoras e estudos sobre o tema, a primeira obra infantil brasileira que apresenta de forma direta um romance homoafetivo, e ainda mais, lésbico: *Eu tenho duas mães* (2010) de Márcio Martelli¹⁸. As obras de temática homoafetiva masculinas publicadas antes de 2002, todas elas se limitam a apresentar o efeito que a homoafetividade causa no personagem, na família ou na sociedade heteronormativa. Nenhuma delas apresenta o romance entre duas pessoas do mesmo sexo. O foco sempre é a violência sofrida por estes personagens e todos do sexo masculino. Porém, com o aparecimento das obras de temática homoafetiva feminina brasileiras, há uma mudança de foco e a prioridade é apresentar também o romance homoafetivo de forma sensível e naturalizada.

¹⁷ Considera-se a obra *O Peixe e o Pássaro* como a primeira obra com base na tese de Silva (2006, p. 139), pois o autor afirma que se trata de uma obra destinada à criança que sugere pensar em uma relação homoafetiva entre protagonistas machos.

¹⁸ Silva (2006) apresenta uma obra de 2001 que traz o beijo lésbico. Apesar desse texto fazer parte de sua análise em obras destinadas à criança não consideramos que o livro onde ele se encontra tenha sido escrito ou vendido destinado a crianças abaixo dos 11 anos.

A maioria das obras selecionadas para fazerem parte do corpus da pesquisa tiveram como critério as suas aparições em teses e dissertações (Quadro 1) que fazem parte do catálogo de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior¹⁹, e que foram publicadas ou defendidas entre os anos de 2005 e 2018.

Quadro 1 - Relações de teses e dissertações²⁰

Mestrado	ARGÜELLO, Zandra Elisa. Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.	2005
Doutorado	SILVA, Luciano Ferreira da. Vozes de um desejo: a representação da homoafetividade na literatura infanto-juvenil brasileira.	2006
Mestrado	RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil.	2008
Doutorado	FACCO, Lúcia. Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil.	2008
Mestrado	MACHADO, Marlos José Lima. A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira.	2009
Mestrado	COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional.	2011
Mestrado	CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade.	2014
Doutorado	ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Estranhando o currículo: A temática homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil.	2016
Doutorado	SILVA, Clodoaldo Ferreira Fernandes da. Imagens, mitemas e mitos em “A princesa e a costureira” e “Joana princesa”: construções discursivas de identidades sexuais.	2018

Para chegarmos a essas teses e dissertações (Quadro 1), fizemos uma pesquisa no site da CAPES utilizando as palavras-chave literatura infantil, homoafetividade, homoparentalidade, e após a leitura dos resumos, introduções, conclusões, referências dos estudos e da confirmação de que trabalhavam com obras infantis consideradas por seus/suas autores(as) de temática homoafetiva, finalizamos a seleção. É importante deixar claro que não foi objetivo desse estudo confirmar se realmente as obras analisadas nas teses e dissertações são ou não de temática homoafetiva. Utilizamos essas teses e dissertações como critério básico para eleger o corpus da pesquisa, e a partir deles verificar como o corpo feminino ou

¹⁹ Ver em anexo B todas as informações bibliográficas.

²⁰ Ver anexo 2.

feminilizado, são apresentados nessas obras consideradas nesses estudos de temática homoafetiva. A partir dessa pesquisa chegamos a um primeiro grupo considerável de obras para formarmos o corpus deste estudo (Quadro 2).

Quadro 2 - Relação das obras analisadas e que foram estudadas em teses e dissertações

Obra	Tese/Dissertação ou artigo
<i>É proibido miar</i>	(COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016), (CRUZ, 2014)
<i>O Menino que brincava de ser</i>	(SILVA, 2006), (FACCO, 2008), (MACHADO, 2009), (COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016), (CRUZ, 2014)
<i>Olívia tem dois papais</i>	(COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016) (FACCO, 2008), (COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016),
<i>O gato que gostava de cenoura</i>	(FACCO, 2008), (MACHADO, 2009), (COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016), (CRUZ, 2014)
<i>O passarinho vermelho</i>	(SILVA, 2006), (MACHADO, 2009)
<i>Meus dois pais</i>	(COSTA, 2011), (ARAÚJO, 2016)
<i>Na minha escola todo mundo é igual</i>	(FACCO, 2008)
<i>O peixe e o pássaro</i>	(SILVA, 2006)
<i>A princesa e a costureira</i>	(SILVA, 2018)
<i>Joana Princesa</i>	(SILVA, 2018)
<i>Menino brinca com menina?</i>	(FACCO, 2008)
<i>Cada família é de um jeito</i>	(ARAÚJO, 2016)

Como só foi detectada a presença de uma obra de temática homoafetiva feminina nesses estudos, a obra *A princesa e a costureira* de Janaína Leslão (2015), uma outra pesquisa se deu em busca especificamente de obras com essa temática. Portanto, para completar o corpus do estudo, foram realizadas pesquisas em sites de livrarias, blogs, editoras, livros, artigos publicados no site da scielo.org etc., e após esse processo e a aquisição das obras, resultou no seguinte corpus:

Quadro 3 – Corpus da pesquisa e classificação das obras

Homoafetividade masculina	Não-sexista ou citação de famílias homoparentais	Homoafetividade feminina
O peixe e o pássaro (1971)	Menino brinca com menina? (1999)	As flores do mar (2002)
O passarinho vermelho (1980)		Eu tenho duas mães (2010)
É proibido miar (1983)	Cada família é de um jeito (2006)	Flor e Rosa uma história de amor entre iguais(2011)
O gato que gostava de cenoura (1999)		

O menino que brincava de ser (2000)	Tal pai, tal filho? (2010)	Amor de mãe (2017)
Na minha escola todo mundo é igual (2004)		A princesa e a costureira (2015)
Meus dois pais (2010)	Famílias (2012)	Mãe não é uma só, eu tenho duas (2020)
Olívia tem dois pais (2010)		
Joana princesa (2016)		

A partir do Quadro 3 tem-se um panorama histórico das produções de obras infantis de temática homoafetiva e que desde a primeira obra até aparecer a primeira obra de temática lésbica, passam-se três décadas. Tudo indica que o aumento do interesse em publicar obras para crianças com tais temáticas surge impulsionado pela movimentação discursiva, social, política e cultural em torno do sexo, do gênero e da sexualidade que se iniciou a partir da segunda metade do século XX, influenciadas pelos movimentos das minorias como o do feminismo. Essas obras vão surgindo conforme as discussões e publicações sobre tais temas crescem e se fortalecem no Brasil.

Foi a partir da década de 1980 que começou a surgir, com um pouco mais de frequência, obras que abordam, de acordo com as teses e dissertações, a homoafetividade masculina: *O Passarinho vermelho* (1980), *É proibido miar* (1983) e *O gato que gostava de cenoura* (1999). Na primeira década do século XXI, mantém-se a produção de obras com essa temática e surge uma nova: famílias homoparentais, com a obra *Cada família é de um jeito* (2006), talvez influenciada pela visibilidade que os sujeitos homoafetivos começavam a conquistar e das discussões que se iniciavam no Brasil nesse período sobre a adoção de crianças por casais homoafetivos. Porém, essa produção infantil estava fortemente montada para apresentar ao(à) leitor(a) as particularidades da homoafetividade masculina. Apesar de a obra *As flores do mar* ser publicada em 2002, é na segunda década do século XXI, que realmente surgem obras infantis de temática homoafetiva feminina (Quadro 3) que diferem totalmente do que se vinha produzindo sobre essa temática para crianças.

2 SUBJETIVAÇÃO, SEXISMO E LITERATURA INFANTIL

2.1 PROCESSOS E INSTRUMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO

Os processos de subjetivação tanto podem estar voltados para a formação de dominantes e dominados quanto para a formação de sujeitos que combatem os processos que investem na hierarquização dos corpos fundamentados por ideias que ganharam status de verdade. Apesar desses dois modelos de processos de subjetivação serem díspares, ambos estão voltados para a produção e a formação dos sujeitos: um que impõe coercitivamente para modelos identitários fixos, subjetividades submissas, e o outro que tenta desmontar tais modelos, possibilitando pensar em outras formas possíveis para viver subjetividades, identidades e singularidades. Nessa luta de poderes para o controle dos corpos a partir da produção de subjetividades, os que se fundamentam em discursos dominantes de tradição metafísica ainda estão com a maior fatia do bolo, pois, suas verdades orientam a maioria das instituições primárias e seus instrumentos para produzir subjetividades que respondem às hierarquias dominantes, logo formando a maioria dos sujeitos.

Os discursos que circulam nas sociedades como verdades e que estão elevados à categoria de valores eternos, como os pertencentes ao paradigma do patriarcado são, talvez, os principais responsáveis pela produção de subjetividades que docilizam, domesticam, os sujeitos. A verdade dominante, afirma Mosé (2018), “é uma ficção que o esquecimento elevou à categoria de ‘valores eternos’”. Sendo assim, valores eternizados pelo paradigma do patriarcado são sentidos como verdades, pois, devido ao esquecimento da sua origem histórica, suas ideias principais se naturalizam tornando-se paradigmas. Dito de outro modo, o poder patriarcal é um componente cultural que, vendido como verdade universal, se torna natural e automático, porém não passa de um construto ideológico que assume o controle das narrativas, pois autodeclara-se como verdade natural, desistoricizando-se²¹.

Plastino (2018) afirma que por perder de vista o seu surgimento histórico o paradigma da dominação masculina isentou-se da crítica e tornou suas afirmações evidentes por uma maioria. Logo, as afirmações desse paradigma, que normalmente se instauram e que permanecem por milênios sustentados pelos discursos e pelas linguagens, ocultam e negam suas origens e, a partir de um imaginário criativo, propagam uma visão que produz e reproduz seus

²¹ Esta foi a conclusão de uma discussão que se deu durante as aulas da disciplina **Literatura e estudos de gênero** ministrada pelo professor Dr. André Luís Gomes de Jesus na Universidade Estadual da Paraíba em 2019.

modelos de subjetividade se instalando na cultura e na memória coletiva. Seus discursos acabam sendo absorvidos pela cultura e pela memória e, assim, produzem “indivíduos normalizados, articulados uns com os outros [...] sistemas de valores, sistemas de submissão [...] uma produção da subjetividade inconsciente” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16). Uma memória construída dentro dessas condições conhece, da vida humana, “apenas o seu aspecto utilitário de sobrevivência, o que impede de entender a natureza e viver de modo livre [...] conhece a realidade por noções universais (gêneros, espécies, etc.); por mais instruído que possa ser, vive como um ignorante” (FERREIRA, 2020).

Subjetivação, para Guattari e Rolnik (1996), é uma produção industrial de proporções internacionais que fabrica, modela e injeta no sujeito representações de papéis a serem desempenhados e aceitos por estes. Diz respeito “aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 28). Conforme os autores, o capitalismo preconiza a produção de subjetividade que veem na produção e no consumo o seu maior objetivo, atuando como referência de percepção utilitária do mundo por meio da orientação da forma como o sujeito deve se articular e interagir com a sociedade, com o trabalho, com o consumo, enfim, com tudo que, de alguma forma, contribua para a manutenção e perpetuação do seu poder. Assim sendo, subjetivar o sujeito nessas condições é o que garante o consumismo²², o controle do que se deseja, a educação para a submissão, a aceitação da sujeição, a reificação do trabalho.

Desse modo, refletindo e concordando sobre os processos de produção de subjetividades a partir de modelos de subjetivação capitalistas apresentados por Guattari e Rolnik (1996) e acrescidos dos modelos ditados pelo patriarcalismo, é fato que esses processos se dão a partir das instituições sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e dos vários instrumentos subjetivantes (redes sociais, mídias, jogos, literatura, música, língua, os próprios sujeitos subjetivados), que, interagindo entre si – instituições e instrumentos de subjetivação – através de seus discursos, têm como objetivos oprimir, docilizar, dominar, controlar, formar e produzir mão de obra, todos voltados para controlar corpos.

²² Conceito de consumismo baseado em Bauman, consumismo que vai além das necessidades básicas: “o consumismo é um produto social, e não o veredito inegociável da evolução biológica. Não basta consumir para ficar vivo se você quer viver e agir de acordo com as regras do consumismo. Ele é mais, muito mais que o mero consumo. Serve a muitos propósitos; é um fenômeno polivalente e multifuncional, uma espécie de chave mestra que abre todas as fechaduras, um dispositivo verdadeiramente universal. [...] o consumismo tem o significado de transformar seres humanos em consumidores e rebaixar todos os outros aspectos a um plano inferior, secundário, derivado. Ele também promove a reutilização da necessidade biológica como capital comercial” (BAUMAN, 2011).

Ferreira (apud OLIVEIRA; TRINDADE, 2015, p. 31), afirma que a subjetividade “é tudo aquilo que circunda o sujeito e o define, ou seja, a subjetividade é aquilo que pertence e regulariza cada sujeito, passando por sua história pessoal e coletiva, além da multiplicação de estímulos a que ele está sendo exposto”. Portanto, o sujeito é constituído ou subjetivado a partir de discursos que vêm de fora, internalizando-os. Dessa forma, esses processos dominantes que tencionam a subjetivação se iniciam apostando na formação e regulação dos sujeitos na submissão, pois segundo Butler (2019a, p. 10), “o sujeito se forma na submissão”. Busca-se, assim, principalmente condená-los para a submissão e a sujeição.

Antes do capitalismo havia um modelo de subjetividade que era produzido para todos e todas influenciadas pelo patriarcado. Porém, com o início do capitalismo e a ascensão da classe burguesa, necessitava-se, nesse novo contexto, de novas subjetividades, de uma sociedade construída na base das relações mediadas pelo capital, propiciando o surgimento de um sujeito que aceitasse as novas formas de poder emergente, levando o capitalismo a consolidação, e para tanto, mantiveram as principais ideias do patriarcado, e entre elas as que promovem a hierarquização entre os sexos. É a partir da consolidação e da manutenção do sistema capitalista na sociedade que se inicia a produção e a validação de novas verdades, responsáveis pela promoção de novos modelos de subjetividades que lhes favoreçam. Portanto, a partir da construção de uma nova ordem patriarcal capitalista “[...] foi possível impor uma nova divisão sexual do trabalho, que diferenciou não somente as tarefas que as mulheres e homens deveriam realizar, como também suas experiências, suas vidas, sua relação com o capital e com os outros setores da classe trabalhadora” (FEDERICI, 2017, p. 232). Talvez uma das principais ideias retomadas dos modos tradicionais do patriarcado redimensionados para o contexto do capital, foi usar a ideia de inferioridade da mulher, em relação ao homem, para justificar salários mais baixos e cargos submissos destinados às mulheres.

Além da exploração e desvalorização da mão de obra feminina a partir desse novo modelo do capitalismo, a “tradição de submissão da mulher a tornou um ser fraco do ponto de vista das reivindicações sociais, portanto, mais passível de exploração” (SAFFIOTI, 2013, p. 69). Desta forma, os processos de exploração, desvalorização e tradição de sua submissão funcionaram, e funcionam até os dias atuais, como instrumentos de docilização e domesticação dos corpos femininos tornando-os vulneráveis ao homem. O patriarcalismo está entre os discursos milenares que, mesmo em declínio, se arrastam até os dias atuais, e seus valores ainda ecoam nas sociedades. “A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2014, p. 18). Essa visão que é pensada

em pares, polo dominante e polo dominado, coloca além das mulheres, as crianças, as pessoas negras, as lésbicas, os idosos, entre tantas outras minorias/categorias, todos e todas do lado do polo do dominado: o lado do feminino. O feminino tornou-se uma categoria menor e marginalizada e os sujeitos que forem determinados como pertencentes ou próximos dele tem que aceitar o que determina a ideologia dominante como suas características naturais: fragilidade, submissão, fraqueza, obediência, características estas que foram idealizadas, propostas e impostas por uma cultura patriarcal. Enfim, tornaram o feminino sinônimo de uma inferioridade considerada natural.

Esse paradigma do patriarcado, cuja crença fundamental é a crença nas oposições de valores, tenta controlar o sujeito e afirmar que: o ser é (PARMÊNIDES, 2002), que o ser é essência, eterno, indivisível; que as identidades são categorias centrais e naturais e que estão acima de qualquer cultura, que além de se encontrar presente nas sociedades, vem se reinventando no pensamento moderno. Tudo que estiver fora desta verdade patriarcal, enfim, contrário a este modelo, deve ser excluído, interditado, ou se possível (re)subjetivado a partir de suas ideias. Dessa forma, o paradigma da dominação masculina é um modelo de dominação do outro. Ele organiza o conhecimento, a linguagem e a palavra a seu favor, garantindo reconhecimento e legitimação. Os discursos dominantes presentes e legitimados em vários campos sociais funcionam como uma espécie de controle que orientam os processos que produzem subjetividade e tem como função, segundo Foucault (2014a, p. 8), “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”, e assim, impõem identidades e subjetividades, negam a pluralidade, marginalizam ou castram o outro que não faz parte do grupo dominante.

Guattari e Rolnik (1996), apontam a produção da subjetividade como a produção talvez mais importante tanto para o poder dominante, quanto para os movimentos que visam emancipar os sujeitos na contemporaneidade, pois, se é através dessa produção que se projeta permanentemente modelos identitários dominantes nos sujeitos, também pode-se introjetar percepções diferentes de mundo que possam promover o que os autores chamam de processos de singularização subjetiva. Seria

colocar em prática a produção de uma subjetividade que vai ser capaz de gerir a realidade das sociedades desenvolvidas e, ao mesmo tempo, gerir processos de singularização subjetiva, que não vão confinar as diferentes categorias sociais (minorias, sexuais, raciais, culturais, etc.) no esquadramento dominante do poder. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17).

Mas para que isto aconteça, os movimentos sociais das e para as minorias devem levar em conta todos os processos, instituições e instrumentos de subjetivação que iniciam sua investida desde o nascimento do sujeito tanto para criticá-los, quando utilizados para a submissão, quanto potencializá-los quando utilizados para promover a subversão. Os processos e instrumentos pensados para promover a submissão são os que predominam na educação e na formação inicial dos sujeitos e atuam como “meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15), portanto, “literatura infantil e educação formal, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão” (Ibidem, p. 15). Bourdieu aponta que

o trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestrada, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal da reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem (BOURDIEU, 2014, p. 103).

Apesar de haver uma quebra nos modelos ditados pelo patriarcado, como o próprio Bourdieu (2014, p. 107)²³ apresenta, as instituições, como escola e a família, não conseguem se livrar desses modelos tão facilmente. Mesmo sabendo que a escola é um espaço com potencial para fazer diferente, para ambas, é difícil de se livrarem de algo que está entranhado nelas desde a sua consolidação como instrumentos que ajudam o poder a atingir suas metas desejadas. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 15), estas instituições foram convocadas já no final do século XVIII para trabalhar a favor do poder para ajudar a esconder suas violências e atingir suas metas desejadas. Logo, os processos de produção de subjetividade dominante, com seus investimentos nas instituições e instrumentos subjetivantes primários, norteiam suas ações e os modos de pensar, agir e existir, tornando-os espaços e lugares para a repetição e perpetuação de seus discursos e a valorização de suas ideias voltadas para os corpos, hoje consagradas pela maioria dos sujeitos.

Em a *Vida psíquica do poder* (2019), Judith Butler aponta para a existência de uma formação primária para a inscrição do sujeito nos modelos de subjetividade. Butler nos mostra que a criança por ser dependente de seus responsáveis, é objeto de uma atenção apaixonada deste, tornando-a “vulnerável à subordinação e à exploração” (Ibidem, p. 15). Consideramos assim que este processo de subordinação da criança acontece mesmo que não haja nenhuma

²³ Bourdieu expõe que a diminuição da diferença entre gêneros vem acontecendo devido ao aumento quantitativo das mulheres em lugares antes só ocupados por homens e que alteram inclusive as tarefas domésticas.

forma de coerção. A criança por receber do responsável proteção, alimento, abrigo, já está sendo preparada para aceitar sua condição de subordinada, que, segundo Butler “significa que a subordinação é fundamental para o vir a ser do sujeito. [...] A subordinação implica uma submissão obrigatória” (Ibidem, p. 16).

O problema é que, percebida esta sua particularidade, o poder passa a explorar esta condição inicial da criança e estendendo-a até a fase adulta com o objetivo de manter o sujeito na e para a submissão. Deduz-se que essa subjetivação para a servidão, que se inicia desde o nascimento, consolida-se porque o sujeito é o tempo todo inserido em processos que investem na aceitação de sua submissão. Mesmo que a criança, conforme for crescendo, se posicione contra as vontades da família ou dos seus tutores, enfim das instituições primárias, a submissão se fará presente em outras relações sociais, culturais, trabalhistas. Outros elementos de dominação e subalternização entrarão em cena processo de formação de sua subjetividade, constringendo a aceitação de concepções defendidas pela ideologia dominante pelo sujeito devido a sua formação primária e a contínua pressão para que ele aceite a subalternidade. A atenção dada a uma formação dos sujeitos para submissão é o que vai garantir que uma maioria aceite as condições que o poder propõe.

Os processos de subjetivação agem na memória desde quando somos crianças, pois visam garantir que, quando nos tornemos adultos, assumamos um posicionamento de adesão da sujeição como condição natural da maioria dos indivíduos. De acordo com Spinoza (2009), mesmo quando sabemos o que é melhor para nós, temos inclinação a fazer o pior, pois somos determinados por forças exteriores que produzem memória e forma a nossa consciência. Sendo assim, se a maioria das memórias que adquirimos repetem a ideia de submissão e sujeição como natural, quando pensamos sobre elas chegaremos à conclusão de que essa ideia é verdadeira, mesmo que inadequada. A memória segundo Huyssen (2000), desde o final do século XX, tornou-se objeto de preocupação das classes dominantes, a qual “se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta” (HUYSSSEN, 2000, p. 16). Ele ainda aponta que os discursos dominantes que predominam produzindo memória possuem a tarefa “de assegurar a legitimidade das suas políticas emergentes” (HUYSSSEN, 2000, p. 16).

As memórias produzidas pelos processos de subjetivação dominantes, como se repetem para formar a consciência do sujeito desde criança, legitimando lugares e posições nos fazendo perceber o mundo e a vida a partir de uma visão dualista e hierarquizada, não cremos ser algo fácil de subverter. Esta dificuldade de subversão se dá, porque o sujeito entra em um processo de repetição e regularização de discursos que o subordina desde o seu nascimento, que, mediados pela família, escola, outras instituições, seus instrumentos subjetivantes e a própria

cultura, agem na memória enraizando seus discursos e fortalecendo-os. No caso das instituições primárias que reproduzem subjetividades, além de apresentarem posturas e comportamentos básicos para o sujeito seguir, produzem também no sujeito sentimentos que provocam aversão ou a inferiorização do diferente, do feio, do negro, do homossexual, da mulher. Tanto a família quanto a escola delimitam e definem os espaços e os papéis que cada sujeito deve ocupar e/ou seguir. “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2007, p. 57), e a família não faz diferente. É na família e na escola que se inicia o processo de separação binária dos seres e das coisas: meninos de meninas, negros de brancos, azul para meninos e rosa para meninas, escolas para pobres e escolas para ricos, crianças de adultos. Dessas separações que ganham condição hierárquica, a do sexo-gênero, ao nosso ver, é uma das mais cruéis criadas pelo homem.

Se a partir dos três anos a criança começa a desenvolver independência da mãe, já busca respostas sobre as coisas que fazem parte da sua vida direta e indiretamente, aos quatro já compreende o que é ser homem ou mulher. Dos cinco anos em diante sua consciência moral já começa a se desenvolver (SILVA, 2013), logo, nada melhor do que iniciá-la em um processo de dominação, docilização e domesticação de seu corpo neste período, pois como as crianças estão iniciando no mundo cultural e da linguagem, nesta fase fica mais fácil controlar e direcionar tanto conhecimentos básicos para a sua sobrevivência quanto conhecimentos que contribuem para a manutenção, produção e aceitação de uma subjetividade dominada. “É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40). Em vista disso, entende-se que é a partir da mais tenra idade que os processos de subjetivação podem obter seus melhores resultados.

Os processos de subjetivação se dão simultaneamente tanto na criança quanto no adulto, pois é necessário que este continue acreditando nos modelos de subjetivação aos quais ele foi submetido e os repita na educação dos seus filhos. A produção da subjetividade do poder dominante atinge tudo (mídia, livro, música, religião, família, escola), todos e todas (homens, negros(as), brancos(as), mulheres, crianças, homoafetivos) em simultâneo. No entanto, a criança, potencialmente, tornou-se seu alvo principal, devido ao seu caráter criador, sua capacidade de abertura para a experimentação e sua possibilidade de apreensão sensorial do mundo, além de estar “em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto” (SCHÉRER, 2009, p. 206), daí a necessidade de que suas características ou particularidades

sejam controladas. Não é interessante para o poder que estas características específicas da criança estejam presentes no adulto, pois dificultam a produção de subjetividades subalternas.

Esses processos partem principalmente da razão e da visão adulta e masculina. Confiaram ao homem a missão de ler e dar sentido ao mundo a partir do que ele acredita e sente. Suas ideias e pensamentos são apresentados como naturais, divinos e insubstituíveis, nos levando a legitimar suas instituições e os instrumentos que nos subjetivam, garantindo assim, através principalmente de uma educação primária (escola e família), que seus modelos são necessários para a manutenção e bem-estar da sociedade e dos sujeitos.

A literatura infantil, um dos instrumentos subjetivantes presente na escola e na família, faz parte da reprodução e repetição dessas ideias e pensamentos. “A literatura infantil [...] é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem” (ZILBERMAN, 2003, p. 23). É preciso acreditar que a literatura infantil não é isenta da transmissão de normas, padrões e valores dominantes, pois muitas carregam consigo discursos sexistas, machistas, misóginos, racistas entre tantos outros discursos que freiam ou diminuem a potência do sujeito, ou de um grupo. A literatura infantil não está fora destes processos.

Coelho (2000, p. 27), afirma que a literatura infantil representa o mundo, o homem a vida, através da palavra, e que dificilmente pode ser definida com exatidão. A autora aponta que “a defesa intransigente de sua qualidade pura de ‘entretenimento’” (Ibidem, p. 31), é uma visão que tende a esconder que a literatura transforma a consciência e a experiência de vida do sujeito. Pois, a literatura contemporânea

visa alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor. [...] desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda a ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. E quanto a Literatura Infantil? Em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. (COELHO, 2000, p. 29).

A autora ainda aponta que o texto infantil influencia na evolução e formação da personalidade do futuro adulto, e que é um fenômeno de amplo alcance na formação das mentes infantis, juvenis e da vida cultural das sociedades.

Acreditamos que a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções (COELHO, 2000, p. 32).

Se a literatura infantil tem todo esse poder de transformação e formação da consciência, da mente, do *eu*, é impossível não pensar que discursos, seja para a submissão ou subversão, não estejam presentes nas obras infantis. É difícil acreditar que a literatura para criança deva ser, ou seja, puro entretenimento. Sendo assim, cabe a nós investigarmos “como a literatura infantil se posiciona perante esses aspectos e onde eles se localizam no interior de um texto de ficção é ao que cabe proceder agora” (ZILBERMAN, 2003, p. 173), pois “o livro existe para ser questionado ou para deflagar a perquirição científica, passando a ter força de lei apenas quando filtrado pelo crivo da crítica” (Ibidem, p. 172). Portanto, qualquer livro deve ser questionado independente de quem o escreveu. O crivo crítico ao qual é submetido não deve se limitar a um grupo específico normalmente heteronormativo elitizado ou pertencente apenas às áreas dominantes como os das ciências biológicas ou da política, assim deve-se incluir com mais ênfase, linhas de pensamentos como a do feminismo, enfim pensamentos que estão preocupados em denunciar e inibir a produção de subjetividades que promovem a submissão, a sujeição e o controle do sujeito sutilmente através das obras infantis.

2.1.1 Família, escola e literatura infantil

A escola e a família, pensadas e construídas pelo poder dominante, normalmente têm se empenhado e se preocupado em preparar as crianças para o mercado de trabalho e legitimar papéis considerados “naturais” para cada sexo, direcionando-as para aceitarem a submissão e a sujeição como algo natural. Essas instituições, em geral, funcionam para fazer com que os sujeitos aceitem sem questionar sua própria existência. Vão produzindo e reproduzindo memórias capazes de fazer com que o sujeito coloque acima dos seus desejos, do seu devir, os valores que o poder patriarcal, capitalista e burguês produziram para ele, sem ter a menor ideia dessa produção, pois esse processo de subjetivação acontece sutilmente.

É na escola que

a maior parte das crianças aprende o sentido e a prática das regras hierárquicas autoritárias. Aqui é onde elas aprendem a aceitar a opressão de grupo contra si mesmas [...] aprendem a aceitar a supremacia masculina e a opressão de grupo exercida sobre

as mulheres. Aqui é onde aprendem que o papel masculino é trabalhar na comunidade, controlar a vida econômica da família e infligir punições e recompensas físicas e financeiras, e que o papel feminino é providenciar o suporte emocional associado à maternidade, sempre sob as regras econômicas do homem. Aqui é onde as relações de dominação e subordinação, superior e inferior, mestre e escravo, são aprendidas e aceitas como naturais” (HODGE apud HOOKS, 2019b, p. 71).

Enquanto a escola não se dedica aos grandes temas da humanidade “para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado [...] trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria” (MOSÉ, 2014, p. 49), e ainda “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2007, p. 85), a família, principalmente depois que foi redefinida pelo patriarcado capitalista, e que acredita e concorda com a escola, tornou-se enquanto instituição social o “melhor instrumento de reprodução social [...] o melhor que a gente conhece” (CALLIGARIS, 2019, p. 57), pois “a família é um instrumento de controle e não se inventou nada melhor até aqui. Entre outras coisas, é o lugar onde a mulher é especialmente recalcada e controlada, porque é onde existe a expectativa social de que ela seja mãe e dona do *domus*” (Ibidem, 2019, p. 58).

O poder sabendo que “nenhum indivíduo se torna sujeito sem antes se tornar subjetivado ou passar por ‘subjetivação’” (BUTLER, 2019a, p. 19), investe na família e na escola para educar e subjetivar o sujeito nas suas condições. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 41). Estas primeiras e principais instituições nas quais a criança está inserida e onde normalmente passa uma boa parte de sua vida são encarregadas, além do ensino das principais descobertas da humanidade e de comportamentos morais, sociais e culturais, de produzir subjetividades que valorizem a hierarquização dos sexos, enfim produzem memórias que as ajudam a regular os papéis e as posições de poder na esfera privada e na esfera pública, desse modo:

Somam-se, a essa percepção, estereótipos de gêneros desvantajosos para as mulheres. Papéis atribuídos a elas, com a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares, colaboram para que a domesticidade feminina fosse vista como um traço natural e distintivo, mas também um valor a partir do qual outros comportamentos seriam caracterizados como desvios. A natureza estaria na base das diferenças hierarquizadas entre os sexos (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 32).

A família e a escola desempenham na contemporaneidade, talvez, o papel principal para subjetivar as crianças de modo que elas aceitem essa concepção de um feminino submisso ao masculino. Se essas instituições assumem a tarefa de apresentar e constituir o gosto das crianças pela literatura, é comum que valorizem essa condição do sexo/gênero que, infelizmente, são

fundamentais para a reprodução da dominação masculina e, assim, evitem obras que mobilizem ideias contrárias. É fato que a escola é um espaço também propício à subversão da normatividade, mas isso se dá não porque é um de seus objetivos, mas devido à diversidade de culturas e pensamentos que circulam no seu espaço a qual ela não tem total controle e que de alguma forma promovem a subversão. Apesar de não parecer, a subversão é combatida o tempo todo na escola através de provas, notas, castigos, suspensões, reprovações, imposições de normas e regras institucionais, morais e religiosas que funcionam como controladores dos corpos.

A escola, na qualidade de instituição é importante para o capitalismo, pois através dela ocorre a manutenção do sistema que impõe “seus próprios modelos de desejos, faz com que as massas que ele explora o interiorizem, sendo essa condição essencial para sua sobrevivência” (SOUZA, 2008, p. 40). Além de sua estrutura e organização física, social, cultural e de pessoal serem objeto de interferência de uma minoria dominante, muitos de seus recursos pedagógicos, função e até mesmo seu papel social também determinados, produzidos, construídos, pensados por esse mesmo grupo interferem ideologicamente no processo de ensino e aprendizagem. Essa intromissão se dá, inclusive na formação de professoras(es), principais mediadoras(es) no processo de inserção da criança no mundo da leitura.

A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si) (KOHAN, 2005, p. 79).

Diversas obras infantis que os(as) mediadores(as) disponibilizam para as crianças têm temáticas que quase sempre asseguram a manutenção da norma. Um pequeno número de obras, todavia, as subvertem. Talvez isso aconteça devido aos pais, as mães, tutores(as) e professores(as), enfim, muitos dos responsáveis pela educação inicial das crianças estarem mais preocupados(as) com os ensinamentos morais, religiosos e normativos que as obras têm para oferecer para seus/suas filhos(as), alunos(as) do que o questionamento desses ensinamentos, talvez por entenderem que tais ensinamentos são verdades inquestionáveis.

Toda boa literatura aguça a curiosidade e provoca o leitor, fazendo-o questionar aquilo que está a sua volta. Mas, quando se trata de crianças, nós, adultos, preferimos livros que reafirmem aquilo que elas já conhecem, que reafirmem o *status quo* social, familiar etc., e não os ponha em xeque. Assim, a literatura passa do “dever” de

questionar para o “dever” de reafirmar, o que de certa forma é muito mais cômodo para nós, que não teremos que repensar o mundo com nossas crianças (AMARANTE, 2019, p. 54).

Muitas obras que apresentam modelos que estejam distantes da norma-padrão, como as de temática homoafetiva e homoparentais, ficam do lado de fora dos muros da escola e do meio familiar. Essas obras normalmente são atacadas por representantes populares do poder, sejam eles da religião ou da política partidária, em um movimento que visa controlar e garantir que elas não só entrem nas escolas, mas também se mantenham inacessíveis às famílias, pois poderiam atrapalhar os processos de subjetivação voltados para o controle dos corpos, da sexualidade ou da aceitação da heteronormatividade como a única forma possível e saudável de relações entre os sujeitos.

Desse modo, cabendo ao espaço escolar a garantia de aproximar a literatura infantil da criança, dificilmente tais estabelecimentos oferecerão ao seu público textos que coloquem a heterossexualidade compulsória na balança, pois o controle dos corpos ainda se mostra bem organizado e eficaz.

Em primeiro lugar, e sem querermos retirar o mérito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – que foi desativado em 2015, o processo de escolha das obras estava “condicionado à escolha das obras literárias inscritas pelas editoras, cuja produção subordinava-se aos interesses do mercado. Em outras palavras, antes mesmo de o avaliador escolher as obras, as obras já foram escolhidas pelas editoras” (FERNANDES, 2017, p. 230). A referida autora ainda aponta que os editais não facilitavam “uma produção literária nacional mais plural, que rompa com o silêncio imposto pelas classes dominantes ao longo de séculos” (2017, p. 238) capaz de “transformar as relações de poder tanto no campo literário quanto na sociedade brasileira” (Ibidem, p. 238).

Nesse contexto, três pontos são importantes destacar: o primeiro é que essa dinâmica mesmo que seja ou tenha sido combatida, já fez circular uma série de obras com ideias e pensamentos do poder dominante, onde o seu efeito garantirá mais algumas décadas de circulação, portanto ganharam tempo e terreno; o segundo, é que mesmo que uma determinada obra de temática subversiva da heterossexualidade compulsória consiga passar pelo aval das editoras e dos avaliadores normalmente os sujeitos das famílias e das escolas já subjetivados não a aceitará, e por último, mesmo que a comunidade escolar queira, tudo indica que não serão aceitas pela maioria de outros campos – religioso, médico, psicológico, político – que, juntos, controlam também o que se dá a sentir às crianças. Um exemplo bastante significativo foi o que

aconteceu em Araguaína, no Tocantins²⁴, em 2016, com os livros distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, que apresentavam modelos familiares formados por pessoas do mesmo sexo, enfim revelavam aos alunos a existência de famílias homoparentais, o que para a comunidade heterossexual suou como uma afronta à verdade estabelecida sobre sexo, gênero e sexualidade. Esse fato despertou revolta de pais, mães, professores(as), políticos e representantes religiosos.

O imaginário coletivo está fortemente construído dentro de uma concepção do que é ser homem e mulher em nossa sociedade. Isso se dá porque há uma produção de discursos e de memórias que insistem em afirmar que sexo, gênero e sexualidade estão interligados e seguem uma tendência natural dos corpos: machos são homens, mandam e gostam de mulheres; fêmeas são mulheres, submissas e gostam de homens; e os que não são considerados homens nem mulheres são corpos doentes ou que vivem no pecado. São imagens limitadas desses corpos que nos são dadas, que são repetidas à exaustão e que limitam a nossa percepção e aceitação de outras imagens possíveis dos corpos, como os corpos homoafetivos. Um exemplo claro disso é que mesmo com mudanças nas decisões do Poder Judiciário, que vem concedendo direitos aos homoafetivos nos últimos anos, a sociedade patriarcal ainda se mantém firme para não abrir mão do sexismo instaurado a milênios, que hierarquiza e legitima poderes dando ao homem e a heteronormatividade posição privilegiada cujos termos são aceitos sem questioná-los.

Se ser homem, ser mulher, são verdades absolutas e naturais, como propõe o paradigma do patriarcado, por que existe um medo tão intenso de que sejam apresentadas para as crianças outras possibilidades de se relacionar com o igual? Por que quando a literatura infantil coloca em xeque a heteronormatividade ela é proibida, censurada e atacada tão ferozmente? Será que a literatura infantil pode mudar o natural, profanar o sagrado, subverter os corpos, desconstruir discursos, desobedecer a lei, transgredir a norma, contestar a política? Será que essa preocupação com o que se dá a sentir à criança é realmente o medo que o patriarcalismo tem de ir perdendo território, portanto controlam e organizam o que é disponibilizado para a criança? E o que é mais contraditório, por que algumas obras com temática homoafetiva masculina ao se valerem da possibilidade de redimensionar as concepções acerca da homoafetividade, acabam por resvalar no mesmo processo de marginalização do feminino?

Na *Apologia de Sócrates* (PLATÃO, 2005, p. 58), Sócrates, segundo Platão, afirma que teme mais seus acusadores que foram convencidos quando crianças do que os que foram convencidos quando adultos. Rousseau (1979), em *O Emílio da educação*, afirma que para as

²⁴ Para saber mais (reportagem e vídeo): <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/02/livros-didaticos-que-falam-sobre-uniao-entre-gays-geram-polemica-no.html>. Ou ver Anexo 4.

meninas a educação deve ser voltada para os serviços do lar e submissão ao homem. Sempre houve preocupação no que se dá a sentir à criança. A potência nessa fase da vida nunca foi negada e controlá-la sempre foi uma constante nas sociedades. Inclusive para utilizá-las na indústria e em forças militares (STEARNS, 2006, p. 170).

Por isso, as ideias que envolvem a criança independentemente do que almejavam ou almejam para subjetivá-las, devem ser vistas e revistas com olhares críticos. A criança ou a infância sempre foram reivindicadas, e assim, é preciso que prestemos mais atenção a ambas, pois é a partir da criança, através da infância, que o processo de construção do sujeito se inicia. É neste período que se pode obter os melhores resultados para um tipo de sujeito desejado pela sociedade, seja para a formação de uma consciência voltada para a aceitação das diferenças, subversão das normas, ou para perpetuar o sexismo, a misoginia, o machismo, o patriarcalismo.

As instituições primárias, família e escola, como produtoras de subjetividade, tem potencial para orientar ou influenciar nas imagens que o sujeito constrói sobre o mundo, sobre a sexualidade, gênero, papéis sociais repetindo-os e reforçando-os durante uma boa parcela da vida de seu público. Família e escola normalmente concordam com a norma, aliando-se na alienação, combatendo discursos que venham a questionar o que para uma maioria deles já estão instituídos como verdadeiros e naturais. A criança é bombardeada pelos modelos de subjetividades que são reproduzidas por estas instituições durante um bom tempo de sua vida, que a impedem e/ou limitam sua existência e a vivência de experiências com o mundo real. Desse modo, a criança, sem outras possibilidades para sentir o mundo, tende tanto a seguir quanto repetir as normas e regras destas instituições que operam na memória e regem a sua formação. É a partir da criança, visando a um futuro adulto subjetivado, submisso, assujeitado, que este processo de formação sexista se inicia, e sua produção acontece de maneira eficaz. O sexismo é uma ideia, um discurso, que ajuda a promover a submissão nos sujeitos. A literatura infantil é um excelente instrumento para ajudar nessa promoção e, devido ao seu caráter lúdico, o sexismo quando inserido em uma maioria das obras de forma sutil, passa despercebido pelo(a) mediador(a), e principalmente pelo(a) leitor(a).

2.2 O FEMININO NA LITERATURA INFANTIL

§ 4. Os contos e fábulas que lhes convém ouvir nesta idade serão do cuidado dos juízes encarregados da fiscalização das crianças. Todos esses jogos devem preparar o caminho para os exercícios que eles mais tarde seguirão; para a maior parte, outras tantas imitações dos exercícios que farão, depois, de maneira séria (ARISTÓTELES, 2005, p. 152).

Aristóteles na *Política* já delimitava o que deveria ser dito para as crianças. Contos e fábulas (literatura oral) deveriam ser selecionados por um supervisor. Podemos supor, desse modo, que já era uma prática comum, mesmo antes de Aristóteles, assim como na contemporaneidade, escolher o que pode ou deve ser dito e lido para as crianças, pois desde então já se compreendia o poder da palavra para a formação do sujeito. Se a literatura para crianças é palavra e poder, ela acaba por cumprir também um papel político, não que política seja poder, mas é através dela que o poder se organiza. Segundo Rancière (2007, p. 11), “a literatura faz política enquanto literatura”. De acordo com o autor “a atividade política reconfigura a partilha do sensível: ela introduz no cenário comum objetos e sujeitos novos; ela torna visível o que estava invisível; ela torna audíveis como seres dotados de palavra aqueles que apenas eram ouvidos como animais ruidosos” (Ibidem, p. 12).

A literatura infantil vai além de ensinamentos práticos e morais. Isso porque o texto literário pode propiciar ao leitor afinidades com o que lhe é apresentado, como também sugerir novas possibilidades para relacionar-se com o meio, com a sociedade, na qual está inserido, e ainda, o contato com o texto literário pode contribuir para a estruturação dos seus pensamentos e de buscar novas alternativas para lidar com conflitos sociais e existenciais. Durante o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo, social e cultural, a criança enfrentará tipos específicos de conflitos característicos do seu período de desenvolvimento, e muitos desses conflitos podem ser superados ou minimizados a partir do contato com textos infantis que tem uma certa familiaridade com seus conflitos.

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade e beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver a sua própria situação – superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio (COELHO, 2000, p. 55).

A criança, identificando-se com o texto, com o protagonista, com a trama que se apresenta, pode encontrar respostas para conseguir lidar melhor com seus conflitos. É importante ressaltar que muitos dos conflitos que o sujeito enfrenta é estimulado ou causado pelo poder dominante capitalista e patriarcal que tem como seu mediador o adulto, suas instituições e instrumentos subjetivantes. Muitos são os textos infantis escritos por adultos que não estão preocupados em ajudar a criança a lidar com seus conflitos. Limitam-se à domesticação ou a perpetuação de estereótipos pejorativos, identidades fixas, normas e regras,

enfim, com o intuito de produzir memórias e imagens através dos textos que reforçam a perpetuam suas ideias. Existe uma cultura específica marcada pelo binômio da dominação: capitalismo e patriarcado que atuam como modos de diferenciação, discriminação e de estímulo ao consumismo que se fundamentam em práticas discursivas do poder hierárquico de grupos dominantes e que se refletem nas histórias para crianças. Portanto, essa forma de lidar com os conflitos mediados pela literatura será importante para contribuir ou não com a formação da criança dependendo de como o texto provoca o sujeito a pensar sobre eles. De qualquer modo, embora tenhamos o(a) mediador(a) como elemento importante, é possível em certas circunstâncias pensar na criança como alguém capaz de realizar suas próprias ponderações.

Não estamos afirmando que a literatura infantil é feita propositalmente ou simplesmente com este objetivo, mas ela também o faz, visto que por trás do texto há um sujeito (autor), adulto, que não é livre, nem centrado, não é pleno nem dono da verdade, e que também está inserido em paradigmas como o do patriarcado e envolvido no modo de ser heteronormativo, capitalista. Assim o sendo, “uma mesma e única obra literária pode dar lugar, simultaneamente, a tipos de discursos bem distintos [...]” (FOUCAULT, 2014a, p. 23). Talvez seja por isso que Aristóteles se preocupava em que houvesse controle ao que se era dado a criança, pois se ele também acreditava, por exemplo, na inferioridade das mulheres, não se poderia estimular que quem era contra a hierarquização dos sexos e as próprias mulheres de sua época pensassem fora da caixa: saber que Sócrates, segundo Johnson (2012, p. 96), teve como professora uma mulher – Diotima de Mantinea – e que o método socrático foi iniciado pela mesma, colocaria em xeque o seu sexismo e de seus contemporâneos, e que conseqüentemente evitaria talvez o apagamento da história e da produção feminina, como também, a reprodução de sentimentos misóginos e machista.

As histórias infantis, mesmo as mais consagradas pela crítica, não estão livres de fazer referências ao patriarcado, ao capitalismo, ou qualquer outro tipo de poder. Muitas reivindicam o corpo, no mínimo, para sugerir modelos de desejos e de estética visando, por exemplo, o aumento do consumismo que vai se popularizando, ou melhor, se afirmando na memória como algo natural. Vários textos como estes destinados à criança, inclusive como os do século XIX que tinham como objetivo de “[...] armazenar na cabeça da criança conhecimentos, fatos e conceitos dentro dos padrões sociais e educacionais então vigentes” (ARROYO, 1968, p. 83), são representações de um mundo desejado pelo adulto, e ainda é uma realidade no cenário da literatura disponível para esse público. Assim, muita dessa literatura apresenta o feminino como uma categoria menor sugerindo certos valores, hábitos e comportamentos socialmente definidos para os sexos e que tendem a “[...] manter os privilégios do adulto” (ZILBERMAN, 2003, p.

65), porém de um adulto branco, homem, capitalista. Cecília Meireles, por exemplo, já entendia que este é um dos principais problemas da literatura infantil:

[...] o ‘livro infantil’, se bem dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1979, p. 27).

Nesse sentido, espera-se dessa linha de textos destinados às crianças que sejam a representação do que o “adulto ali deposita: valores e hábitos sociais” (ZILBERMAN, 2003, p. 65), enfim modelos padrões de uma subjetividade²⁵ adultocêntrica e sexista para que as crianças as incorporem. De Cecília Meireles (1979) a Dirce Waltrick do Amarante (2019), encontraremos críticos²⁶ da literatura infantil que vão tratar do que Regina Zilberman (2003) chama de traição da literatura infantil, “uma vez que lida com as emoções e o prazer dos leitores, para dirigi-los a uma realidade que, por melhor e mais adequada que seja, eles em princípio não escolheram” (Ibidem, p. 68). Não escolhemos livremente a nossa sexualidade ou identidade de gênero. Existe toda uma produção objetiva e subjetiva para que adequemos o nosso sexo biológico ao gênero determinado para cada sexo. Não determinamos e nem participamos da aprovação para tornar as mulheres inferiores, mas normalmente a aceitamos, e à aceitamos porque a linguagem, por ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento e na produção e perpetuação de memórias, nos levam a isso.

A linguagem e a educação sejam reproduzidas pela escola, família, literatura, mídia, normalmente operam com o binarismo de gênero: uma destinada aos meninos e outra, às meninas. “Este tipo de pensamento dualista é básico para todas as formas de dominação social na sociedade ocidental” (HOOKS, 2019b, p. 187). Enquanto uma direciona para o mundo, para uma possível independência, para uma vida de aventuras, para a virilidade, a outra limita a criança a estar a serviço ou na dependência da primeira. “Assim a passividade que caracterizará essencialmente a mulher ‘feminina’ é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. [...] É um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade” (BEAUVOIR, 2016b, p. 24). Porém, para que essa dinâmica entre dominante e dominado dê certo é necessário que tanto a menina quanto o menino sejam mergulhados nessa cultura a qual não escolheram, pois ambos precisam aceitar os seus papéis: um para explorar e o outro para ser explorado.

²⁵ Se subjetivação são os processos para subjetivar o sujeito, subjetividade é o seu produto idealizado: é o próprio sujeito subjetivado.

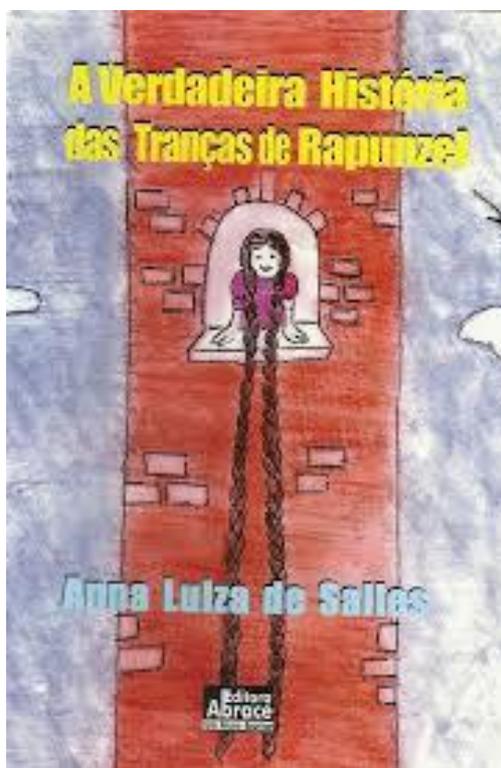
²⁶ Arroyo (1968, p.37); Peter Hunt (2010);

Mesmo que seja considerada a educação dos meninos “libertadora”, isso não quer dizer que o menino deseje ser como definiram que ele deva ser. Afinal, como aponta Woolf (2019, p. 153), “os homens também são, afinal, vítimas desse sistema”, o que nos sugere pensar que nem todo homem ou mulher desejam ser identificados a partir das categorias naturalizadas dos sexos. Ser homem ou mulher exige do sujeito um padrão, uma norma, um discurso, uma posição que deve mantê-los ou como dominante ou como dominado. O interessante é que o domínio do homem, na cultura em que ele é mergulhado, não se limita apenas em relação a bens e lugares sociais – contempla injustificavelmente o poder que este acredita ter sobre a mulher, e muitas são as mulheres que acreditam que esta é a pura verdade, pois também são afetadas por essa cultura.

Sob a regência do capitalismo, o patriarcado foi estruturado de modo que o sexismo restringe o comportamento das mulheres em alguns âmbitos, ao mesmo tempo que propicia liberdade de movimento em outras esferas. A ausência de restrições extremas leva muitas mulheres a ignorar os domínios nos quais elas são exploradas ou discriminadas; isso pode inclusive levá-las a imaginar que nenhuma mulher é oprimida. (HOOKS, 2019b, p. 32).

Esse sentimento de que não são exploradas, discriminadas ou oprimidas é algo comum entre muitas mulheres. O feminismo preocupado em realizar releituras do que nos é dado a sentir vem nos alertando da repetição de discursos sexistas e misóginos em obras infantis que ajudam a fortalecer esse sentimento. Butler no seu livro *Problemas de gênero* (2017, p. 254), aponta para a necessidade de questionarmos “a construção do sexo como binário, como um binário hierárquico”, ideia bastante presente em obras destinadas ao público infantil. Tanto a repetição, quanto a perpetuação desse discurso ainda presente em obras infantis, sugerem que a memória de uma maioria ainda é dominada por tais ideias e que normalmente desfavorecem o feminino enquanto sujeito social, político, criativo. As ações contra o feminino contribuem para o afloramento de um sentimento na mulher de impotência e inferioridade em relação ao masculino, pois “as mulheres, em grande parte, não se dão conta das formas de poder a elas disponíveis” (HOOKS, 2019b, p. 144). O efeito desse binarismo sexista e atuante desde a infância pode ser percebido na obra *A verdadeira história de Rapunzel* escrita por uma criança.

Figura 1 - Rapunzel contemporânea



Fonte: SALES, 2012.

Anna Luiza de Salles, aos sete anos de idade, escreveu *A verdadeira história de Rapunzel* (Figura 1), que foi publicada em 2012 no Rio de Janeiro pela editora Abrace Um Aluno Escritor. Esta obra reconta a história de Rapunzel afirmando que o motivo de ela cortar as suas tranças foi por estarem cheias de lêndeas e piolhos. Mas nos parece que o motivo que realmente a obrigou a cortá-las, nessa versão de Salles, foi para não perder o seu encontro com o príncipe. A proposta de cortar o cabelo vem do seu cabeleireiro pessoal, após passarem horas tentando resolver o problema sem sucesso algum.

Já estava anoitecendo, eu estava preocupada com meu encontro com o príncipe.
 — Ande depressa, Sr. Cabeleireiro!
 — Não vou conseguir tirar essas lêndeas a tempo, Rapunzel.
 — O que vou fazer? Não posso perder meu encontro!
 — Só se você cortar seus cabelos, assim será mais fácil tirar o restante das lêndeas.
 (SALLES, 2012, p. 13)

Rapunzel, mesmo não gostando da ideia, prefere cortá-los, já que nem ela nem o seu cabeleireiro encontraram uma outra solução.

Então não havia outro jeito. O que eu poderia fazer...?

— Decidi cortá-los, para não perder meu encontro com o príncipe. (Ibidem, p. 14)

À mulher “ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia” (BEAUVOIR, 2016b, p. 25). O conflito da história está em não perder o encontro com o príncipe. O cabelo e a própria saúde de Rapunzel não são importantes.

Essa versão de Rapunzel, além de revelar uma visão naturalizada de comportamentos idealizados para homens e mulheres absorvida por uma criança, funciona como lugar de memória, pois repete e regulariza um conjunto de sentidos e saberes dominantes patriarcais já existentes na e da memória coletiva e que é passada e compartilhada de geração em geração. A memória, segundo Indursky (2011, p. 66), materializa-se no discurso. Já nos dizia Spinoza que os homens por estarem conscientes de suas escolhas, decisões e de seus apetites “se crêem livres, mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter essas vontades e esses apetites, porque as ignoram” (2009, p. 42).

É a partir de uma série de discursos que se repetem sócio, cultural e historicamente e que circulam em torno do sujeito produzindo sentidos que a memória vai se constituindo e, por esquecimento, provoca uma sensação de que o que se diz é algo próprio de quem fala, causando-lhe a impressão de que o seu dito é algo natural e verdadeiro. Há um esquecimento da autoria, mas não dos discursos, pois há um esforço significativo para que os discursos dominantes não sejam esquecidos, sejam sempre repetidos, pois “a repetibilidade está na base da produção discursiva. É ela que garante a constituição de uma memória social que sustenta os dizeres, pois só há sentido porque antes já havia sentido” (INDURSKY, 2011, p. 88). Portanto, tais discursos se ligam a outros que confirmam o seu dito, o que acaba gerando um processo de coidentificação entre os sujeitos, aumentando o efeito de verdade sobre os discursos. Então o efeito de verdade causado pelos discursos que se repetem tanto pode se dar no coletivo quanto no individual. O que é percebido como verdade em um determinado período, comunidade, grupo, a partir de um dito, normalmente tem a ver com a forma como um determinado discurso se propagou e se propaga na memória dos sujeitos. Enfim, a propagação e validação de um discurso depende de sua repetição constante nos vários instrumentos e instituições que são produtoras de subjetividades.

Conseqüentemente, é comum discursos naturalizados aparecerem em obras destinadas às crianças por esse regime de repetibilidade e regularização que reforçam a submissão e a sujeição, e que influenciam na formação da identidade e subjetividade dos sujeitos, e estes já podem aparecer até na produção escrita de uma criança. O poder do sexismo, do machismo, da

misoginia, do patriarcado, enfim da dominação masculina, depende dos variados processos e meios de repetibilidade que se repetem com persistência através do tempo naturalizando-os.

A opressão sexista é de importância primordial não apenas porque é a base de todas as outras opressões, mas porque é a prática de dominação que a maioria das pessoas experimenta, quer no papel de quem discrimina ou é discriminado, de quem explora ou é explorado. É a prática de dominação que a maioria das pessoas aprende a aceitar antes mesmo de saber que existem outras formas ou grupos de opressão. (HOOKS, 2019b, p. 70)

Continuando nessa linha de pensamento de que a literatura destinada à criança também produz memória e repete discursos, algumas obras infantis, apesar de problematizarem determinadas ações de personagens consideradas discriminadoras, podem, paralelamente, reforçar posturas e comportamentos que repetem e regularizam sem perceber outros discursos com status de verdade construídos a partir de ideias que marginalizam outros corpos, como a ideia de que a felicidade da mulher depende de um casamento heteronormativo, ou que elas necessitam da aprovação dos homens em relação a sua imagem física, seu comportamento ou postura.

Lugares de memórias aqui são entendidos como lugares que são criados para preservar discursos tanto para que não sejam esquecidos quanto para que sejam aceitos, garantindo que estes sejam transmitidos e cristalizados (INDURSKY, 2011). A literatura infantil funciona como este lugar de memória, pois conforme Nora (1993, p. 9), a memória “se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto”, e a literatura infantil consegue contemplar esses lugares para o seu enraizamento. Se é no imaginário que acontece o enraizamento, a literatura infantil, que atua no imaginário, é um instrumento que contribui com o movimento contínuo de transmissão e repetição de memórias e formação da consciência. O sujeito vai absorvendo discursos através das várias instituições e instrumentos que lhes cercam, e que pertencem a mesma matriz de sentido. Para que os discursos se cristalizem e regularizem seus sentidos não basta dizê-los uma vez, devem estar o tempo todo sendo ditos, reditos, lembrados, retomados e vivenciados para a sua transmissão, perpetuação e produção de subjetividades.

É comum que o texto destinado à criança apresente o cotidiano da humanidade e exponha modelos sociais e culturais. Ele não pode ser pensado que serve apenas para ajudar na resolução de conflitos infantis, ou ensinar comportamentos e posturas necessários e básicos para viver em sociedade, ou ainda, simplesmente divertir, pois se todo o conhecimento apresentado no texto infantil parte de um dito, e muito do que é dito é fruto de discursos dominantes que determinam como os corpos devem ser, o texto funciona como esse lugar de

memória que cristaliza o dito e que possivelmente refletirão na vida adulta. Não estudar o texto infantil como instrumento que produz e reforça ideias sexistas, misóginas, racistas, é afirmar que as obras infantis estão livres dos processos de subjetivação dominantes e que não interferem na produção de memória seja ela individual ou coletiva.

Preocupo-me não só com a influência que, estou certa, eles (os contos infantis) exercem sobre a mente plástica da criança, como com as consequências que se refletirão no adulto. [...] Ao cabo de uma série de pesquisas e de observações, convenci-me de que eles (contos infantis) concorrem decisivamente para a formação da personalidade [...] Não é necessário dizer mais nada, para comprovar a atenção que deve ser dada à Literatura, na formação da criança, e conseqüentemente o valor da Literatura Infantil. [...] A sua importância, como vemos, justifica a preocupação que deve ser canalizada para a Literatura Infantil (CARVALHO, 1982, p. 20)

Nesse sentido, a literatura infantil atua como um instrumento para subjetivação em potencial que age no imaginário coletivo e individual, visto que os textos infantis são resultantes do pensamento cultural, social, político, artístico, científico e filosófico de cada período histórico e têm servido como lugar de memória destes pensamentos. Com a ideia do pedagogismo tão presente no uso da literatura infantil, servindo muitas vezes apenas para distrair, ensinar a ler, determinar comportamentos e posturas, obras com estas características são entendidas, por uma maioria, como básicas e essenciais para o desenvolvimento prático e social da criança, sem levar em conta seus discursos. A ideia minimalista sobre a literatura infantil e de que estes sejam seus principais objetivos já está materializada nos discursos de muitos sujeitos deixando a entender que não carece de olhar crítico, pois, determinados seus objetivos pedagógicos, comportamentais, a partir de um padrão dominante normativo e aceito por uma maioria, a literatura infantil é pensada normalmente como um instrumento que não causa perigo à criança nem à sociedade, exceto aquelas obras que não compactuam com a norma, com a moral, como as obras de temática homoafetiva e feministas, porém “grande parte da ideologia presente nos livros para criança e em torno deles está oculta – e na verdade mascarada como o oposto do que realmente é” (HUNT, 2010, p. 207).

Se a literatura infantil é de invenção e intenção do adulto, a experiência da criança com tal literatura está subordinada à visão deste, e ainda, além de ser escrita pelo adulto é ele quem recomenda ou censura uma obra para a criança. A experimentação do mundo exterior a partir de uma literatura infantil baseada na visão adulta e androcêntrica pode, de alguma forma, influenciar nas formas de ver o mundo, de se relacionar com o outro, com o social, com o cultural, podendo aparecer nos discursos de uma criança escritora, como no caso de Salles (2012). Por haver literaturas infantis também interessadas na produção de sujeitos subjetivados

a partir de ideias androcêntricas, crianças e adultos que são educados dentro desta perspectiva, quando expostos a este tipo de literatura normativa inclinam-se a aceitar suas condições sem questionar. “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 2014, p. 46). São vistas como naturais, porque foram educados, ou melhor, subjetivados a acreditar que essas ideias são verdadeiras.

A compreensão de mundo se dá sempre a partir do olhar de um outro, o que acaba produzindo validação do que pode e o que não pode ser dito e sentido. É importante pensarmos que paralelamente ao início do feminismo no Brasil no século XIX²⁷, as obras pioneiras destinadas ao público infantil que circulavam no país revelavam

facilmente a natureza da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX. Uma educação orientada para a consolidação dos valores do Sistema herdado (= mescla de feudalismo, aristocracismo, escravagismo, liberalismo e positivismo). [...] São esses valores que encontramos na obra dos precursores e que, em certa medida, persistem latentes na criação literária posterior (COELHO, 1985, p. 168)

E fazendo parte desse contexto, os contos de fadas destinados às crianças (sejam adaptações ou traduções), muitos deles, reforçavam e reforçam papéis menores atribuídos às mulheres. Apesar de alguns textos que representam a mulher como potência terem sobrevivido ao apagamento patriarcal, “entre os contos que sobreviveram até os nossos dias, o número que contém anciãs cativantes e jovens mulheres ativas e inteligentes é pequeno demais para que haja um equilíbrio” (PHELPS, 2016, 23) entre os sexos. O apagamento desse feminino potente foi uma prática comum do poder patriarcal por contrariar a “idealização da mulher, que está na base da civilização cristã” (COELHO, 1987, p. 13), como aconteceu com alguns contos nórdicos e eslavos²⁸ que apresentavam mulheres heroínas e salvadoras do sexo oposto. Enquanto de um lado se iniciava um movimento de luta para conceder direitos às mulheres, como o de poder frequentarem as escolas de primeiro grau (SAFFIOTI, 2013), muitas histórias destinadas as crianças faziam um movimento inverso e silencioso.

²⁷ Apesar de encontrarmos registros anteriores de mulheres que reivindicaram seus direitos como Esperança Garcia em 6 de setembro de 1770, baseamo-nos em Nísia Floresta (1810-1885), como o início da luta feminista no Brasil. Nísia Floresta publicou o livro *Direito das mulheres e injustiça dos homens* em 1832 (Recife) e uma terceira edição em 1839 (Rio de Janeiro). Segundo Duarte (2002), foi “esse livro que deu à autora o título de precursora do feminismo no Brasil”. (CASTRO, 2019, p. 122)

²⁸ Nos contos nórdicos e eslavos, encontramos com frequência a busca inversa: a princesa (ou plebeia) sai em busca do príncipe, vencendo terríveis provas, até que ela possa “desencantá-lo” e ambos se unirem para sempre [...] Compreende-se que esse esquema da *busca feminina* tenha desaparecido dos *contos de fadas*, assimilados pelo espírito cristão (COELHO, 1987, p. 13).

“Calculou-se que nos contos de Grimm oitenta por cento das personagens negativas são mulheres”. Não existe, por mais que se procure encontrá-la, uma figura feminina inteligente, corajosa, ativa e leal. [...] Falta absolutamente a figura de uma mulher cheia de motivações humanas, altruísticas, que escolha lucidamente e com coragem o próprio comportamento (BELOTTI, 1975, p. 103).

Apesar de Perrault fazer um movimento talvez contrário ao que se estava produzindo para o corpo feminino, pois segundo Coelho (1987) ele era um defensor dos direitos intelectuais e sentimentais da mulher²⁹, as histórias recolhidas por Perrault (2002), como também pelos Irmãos Grimm (2013), como *A Gata Borralheira*, *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*, estão recheadas de discursos patriarcais e são conhecidas pelas crianças desde a mais tenra idade, pois essas histórias “[...] se antecipam à alfabetização” (CARVALHO, 1982, p. 79). A maioria dessas obras reforçam papéis de gênero, pois o papel do protagonista homem é sempre o de aventurar-se, o dono do poder, o salvador, o herói. Já o da mulher, na sua maioria, o seu contrário, enfim na sua maioria apresentam a mulher como submissa, fraca, dependente do homem para sua “felicidade”, categorizada como boa/incapaz ou malvada/rebelde.

Foucault (2017), aponta que o século XVII encerra o debate sobre a sexualidade e o que se segue é a produção de regras³⁰, morais e valores que visavam enquadrar o sujeito a partir das novas ideias que surgem a partir deste período e que se estende até os dias atuais. Sendo assim, inicia-se neste período a produção de discursos sobre o sexo e a sexualidade que norteará toda a produção de subjetividades do sujeito que regulará seus comportamentos e suas ações. As instituições se encarregam de classificar e objetivar os sujeitos determinando seus lugares de acordo com a sua classificação. A literatura destinada à criança nasce no encerramento dessa sexualidade e vai se desenvolver e se transformar nos séculos seguintes XVIII e XIX arrastando consigo as ideias desse encerramento. Segundo Foucault (2014b), as formas de controle dos corpos, nesse período, foram sofrendo mudanças significativas nas sociedades, como por exemplo, a passagem de uma sociedade punitiva para uma sociedade disciplinar. Nesse contexto, a literatura para criança, assim como as instituições primárias, não podiam ficar de fora dessa investida para esses novos modelos de controle, pois entende-se que estes são os principais instrumentos para colocar em prática uma educação voltada para o ideal de sujeito pensado pelo poder dominante. Sendo assim, os autores de obras infantis com interesse no mercado capitalista que estava em pleno desenvolvimento, contribuíram de alguma forma para

²⁹ Os contos escolhidos por Perrault “para a sua coletânea (praticamente todos centrados em mulheres injustiçadas, ameaçadas ou vítimas) confirma sua intenção de apoio à *causa feminista*, da qual uma das líderes era sua sobrinha Mille Hérítier” (COELHO, 1987, p. 66).

³⁰ Ver Foucault (2017, p. 107) das Regras ou prescrições da prudência.

a produção, reprodução das ideias sobre o sujeito que se desejava tanto para aquele momento histórico quanto os que estavam por vir.

Várias obras infantis são representações de saberes dominantes, muitos dos quais são formados devido a acumulação e circulação de discursos que servem para promover a formação e a construção da subjetividade dos sujeitos. Desta maneira, não é difícil encontrarmos textos, músicas, brinquedos, jogos e desenhos animados destinados ao público infantil que interligados valorizam ou simplesmente repetem discursos androcêntricos, sexistas e misóginos, discursos que estão ligados entre si formando redes de memórias (INDURSKY, 2011, p. 74), e que favorecem o poder dominante. Como uma criança, como a pequena escritora Salles, poderia fugir dessas redes de memórias se tudo que é dado as crianças pertencem ou fazem parte dessas redes?

Críticas feministas sustentam que na história da *Branca de Neve*, os anões aceitam-na por que ela desempenharia papéis domésticos e assumiria uma posição de subserviência (CASHDAN, 2000, p. 71).

Existe alguma validade nessa observação, que vim apreciar melhor durante a psicoterapia de uma cliente chamada Vivian. Durante nossas sessões, Vivian, a quem o marido abandonara, começou a questionar seu papel como esposa [...] Não era só o fato de o marido tê-la trocado por outra mulher; ela também chegou à conclusão que o tempo desperdiçado em atender às necessidades dele poderia ter sido melhor empregado no desenvolvimento de uma carreira própria (Ibidem, p. 71).

Vivian, assim como várias protagonistas de histórias para crianças, inclusive a *Rapunzel* de Sales (2012), investem no que a norma vem lhe fazendo sentir. Muitas meninas são criadas dentro desse contexto, e talvez um dia, assim como Vivian, descubram, esperamos que não muito tarde, que abandonaram seus desejos, sua potência, o seu devir por uma ideia que se acreditava como natural, e quem sabe tomem o mesmo rumo das protagonistas como as do conto *O que aconteceu com as seis esposas que comeram cebola* (PHELPS, 2016, p. 48) que desprezadas pelos maridos resolveram se livrar deles, e se libertem das amarras da dominação masculina. Em alguns textos infantis contemporâneos, mesmo que não tenham como objetivo cristalizar saberes dominantes, burgueses, patriarcais, os processos de repetibilidade desses discursos parecem estar bastante ativos e se reinventando. A obra *Menino brinca com menina?* de Regina Drummond (1999) é um exemplo claro de discursos que insistem em se repetir mesmo quando sua temática está relacionada a crítica ao sexismo. Essa obra conta a história de Carlão, que vive em um ambiente patriarcal tradicional e que inicialmente não aceita que ele brinque com meninas. O pai trabalha e a mãe cuida da casa, do filho e da alimentação da família.

A história finaliza com a aceitação dos pais de que Carlão brinque com as meninas, pois acabam percebendo que não há mal algum que meninos brinquem com meninas.

A temática da obra é interessante e nos proporciona pensar sobre papéis de gênero, homoafetividade, patriarcalismo, mas o que nos chamou a atenção é que o sexismo apesar de questionado não é eliminado. Os pais de Carlão só aceitam que ele brinque com as meninas porque eles perceberam que a forma como ele brinca com elas, mantendo os papéis masculinos e femininos, não compromete a sua sexualidade e o seu sexo/gênero, enfim a heterossexualidade compulsória está segura. O problema e o medo dos pais de Carlão não era o de ele brincar com as meninas e sim passar a se comportar como as meninas, afeminar-se. Tornar-se feminino é perder privilégios que o sexo masculino usufrui. O feminino é apresentado como submisso ao masculino na história. Se a subjetividade do sujeito é construída a partir do encontro e da troca de experiências com outros corpos, e esses corpos os quais interage tem em comum a ideia naturalizada da hierarquia entre os sexos e gêneros é provável que esse sujeito as assimilem como verdades absolutas.

O texto afirma que o pai do protagonista é enorme e se comporta com uma postura severa e poderosa e a mãe é uma pessoa mansinha e assustada, imagem reforçada pela ilustração (Figura 2).

Figura 2 - Papéis normativos



Fonte: DRUMOND, 1999, p. 8.

A mãe de Carlão é o típico modelo idealizado pelo patriarcado (Figura 2), que aguarda o marido chegar do trabalho toda arrumada, de batom e sapato alto para servir o jantar, cuida

do marido e do filho, a típica mãe recatada, bela e do lar. Os papéis e os modelos patriarcais de homem e de mulher estão bem definidos. Para a mulher o patriarcalismo “cumprir-lhe instrução e cultura, proibir-lhe tudo o que lhe permitiria desenvolver sua individualidade, impor-lhe vestimentas incômodas, [...] as mulheres são escravizadas à cozinha, ao lar [...]” (BEAUVOIR, 2016a, p. 162), e ainda, aceitar o paradigma do patriarcado como condição natural dos sujeitos. Mary del Priore (2013) aponta que, mesmo com as várias mudanças que vem acontecendo na sociedade em relação as mulheres, o século XXI é repleto de permanências do modelo patriarcal.

“uma mulher livre” não é, absolutamente, aquela que faz escolhas, e sim a que se conforma aos modelos da mídia; que só se enxerga através da visão do homem. Ou seja, as leis mudam mas o essencial continua intocado: mulheres continuam a educar seus filhos e tratar os maridos, reforçando a ideia de superioridade do sexo masculino. Filhos não lavam louça. Maridos não fazem a cama. Em casa, elas devem agradá-los. Só gostam de ser chamadas do que for comestível, tipo “gostosa” e “docinho”. Mulher inteligente? “É sapatona! Mulher fruta? “Linda” – as outras querem ser iguais a elas. (Ibidem, p. 7)

A autora ainda afirma que a maioria das mulheres dependentes financeiramente dos homens, tendem a tornar maridos e filhos dependentes dela em assuntos domésticos (Ibidem, p. 279), da mesma forma aponta Biroli (2018), que mesmo com a participação das mulheres na atualidade na renda familiar

meninas e mulheres continuam a ser as principais responsáveis pelo trabalho doméstico. A gratuidade do trabalho desempenhado pelas mulheres no âmbito doméstico foi definida como cerne do patriarcado, exploração matriz, que torna possíveis outras formas de exploração. Daí a compreensão de que “na família, na nossa sociedade, as mulheres são dominadas para que seu trabalho possa ser explorado e porque seu trabalho é explorado” (BIROLI, 2018, p. 65)

Este modelo de mulher/mãe/esposa fruto do patriarcalismo e do capitalismo atua como instrumento que ajuda os processos de subjetivação dominantes para reproduzir nos sujeitos modelos normativos. Enfim, dissemina e acaba ajudando a validar o sexismo nas mulheres desde criança, afinal “mulheres podem ser tão sexistas quanto homens” (HOOKS, 2019a, p. 13). A mãe de Carlão ainda reproduz a ideia de que ser maricas, ou melhor estar próximo do feminino, não é condição interessante para o sujeito homem e não deve ser aceito em uma família educada dentro das normas e padrões considerados naturais. Os gêneros nessa perspectiva estão ligados, além dos seus respectivos sexos – macho-masculino e fêmea-feminino – a ideia de macho-masculino-dominante e de fêmea-feminino-dominado.

“O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora e altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2017, p. 69). Percebe-se que os discursos da mãe, o seu comportamento, suas vestimentas e os papéis atribuídos a cada sexo na narrativa, são reflexos e repetições do que o patriarcalismo vem impondo as mulheres historicamente, enfim repetem essas imagens e promovem sutilmente sentimentos sexistas, machistas e misóginos.

A mãe de Carlão não

admitia duas coisas de jeito nenhum: primeiro, que Carlão chorasse; segundo, que Carlão brincasse com as meninas. Ela não se cansava de repetir: – Não botei um homem no mundo para ter um maricas em casa. E o pai achava que ela tinha toda a razão (DRUMMOND, 1999, p. 2).

O pai concorda com a mãe por ela estar repetindo um discurso que pertence a uma discursividade normativa que lhe favorece. Brinquedos de meninas e chorar, a partir dos ditames patriarcais, não devem fazer parte do universo dos meninos, pois vivenciar essas experiências podem fazer do menino um sujeito mais próximo do feminino, e estar próximo do feminino é sinônimo de algo menor.

O protagonista é autorizado a brincar com as meninas, mas a experiência está sendo policiada e a família deixa bem claro o que pensa e como ele deve atuar, o que parece estar bem entendido e assimilado por ele, pois o protagonista, ao revelar ao pai que brincou com meninas, se preocupa em informar de imediato que ele desempenhou papéis considerados masculinos, o que de forma nenhuma comprometeria o sexo masculino.

– Eu era motorista delas... Fui também médico, dentista, professor de caratê das bonecas... Depois, polícia, mecânico... Consertei o encanamento do salão de beleza, fui maquinista e até pilotei uma nave” (DRUMMOND, 1999, p. 9)

Esses discursos produzem imagens que já vem há séculos sendo mobilizadas, ganhando regularização, e que ainda são muito fortes na memória coletiva. A fala de Carlão sugere ao(à) leitor(a) pensar que suas atribuições na brincadeira com as meninas foram todas aquelas que o feminino não é estimulado a exercer ou desempenhar. Apesar de Carlão brincar com as meninas, parece haver um cuidado na obra de que alguns discursos não deixem que os papéis sociais dos sexos determinados pela heterossexualidade compulsória se confundam, o que está bem representado pelos pais, ilustrações e pelo próprio protagonista.

Enfim, há uma propagação de discursos considerados memoráveis que determinam que alguns lugares devem ser ocupados por homens, o que pode causar no(a) leitor(a) reafirmação do que ele/ela já vem vivenciando nas principais instituições de formação primária, pelos meios de comunicação etc. Carlão e suas colegas já se identificam com o modelo heteronormativo dos sexos-gêneros. Existiu e existe aí um processo de subjetivação que fez e faz com que as crianças se apropriem e interiorizem os modelos e padrões para os sexos considerados válidos por sua cultura. Há uma identificação ou imitação desses modelos que esses personagens acreditam serem a verdade para os sexos-gêneros, e acreditar neles, funciona como uma das garantias de aceitação social.

As brincadeiras destinadas a cada sexo estão bem marcadas na narrativa. “Carlão convidou as meninas para brincar com ele também” (DRUMMOND, 1999, p. 13). O brincar com ele também é, na verdade, um chamado para brincar com brincadeiras consideradas típicas do universo masculino. “Elas acharam engraçado ser bandido, polícia, jogar futebol, rastejar feito cobra para fugir do inimigo, ser um índio escondido nos galhos mais altos... E curtiram muito” (Ibidem, p. 13). A narradora nos revela que elas nunca brincaram dessa forma e que elas concordam que se tratam de brincadeiras masculinas. Quando as meninas participam das brincadeiras dos meninos não há divisão nos papéis desempenhados para cada sexo, pois nas brincadeiras de meninos não há papéis para as meninas desempenharem e nem a preocupação em criá-los, e assim se elas quiserem participar das brincadeiras de meninos devem se tornar jogadoras de futebol, policiais, bandidas e soldadas numa relação igualitária com os meninos. Meninos e meninas acabam ocupando os mesmos lugares, o que não acontece nas brincadeiras das meninas, pois nas brincadeiras de meninas, papéis são criados para que os meninos possam brincar com elas, como acontece nessa obra.

Brincar brincadeiras de meninos pode revelar às meninas que elas podem fazer as mesmas coisas que os meninos fazem, enfim, pode revelar que não existem brincadeiras exclusivas para cada sexo, existe nesse brincar a possibilidade de revelar outras potencialidades femininas – o que soa interessante para o feminino, mas as brincadeiras de meninos são para meninos, como revela o texto na figura 3 “Carlão só brincava de coisas de menino”, e assim as meninas não devem ser encorajadas a participar delas. Já ao contrário isso não acontece, pois para o homem evita-se a possibilidade de fazer o que as meninas fazem. Na obra fica claro, pois quando necessita que o menino execute algo tipicamente feminino isso se dá em forma de favor.

– 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... (DRUMMOND, 1999, p.16)

Figura 3 - Brincadeira de meninos e meninas



Fonte: DRUMMOND, 1999.

A obra faz questão de informar ao(a) leitor(a) quais são as brincadeiras para cada sexo desde a capa do livro (Figura 3) para os meninos aquelas que estão relacionadas a aventura, esporte, estratégia, comando, e para as meninas boneca ou participar como coadjuvantes em uma aventura espacial, e para não deixar dúvidas no(a) leitor(a) são reforçadas em um texto na contracapa:

Futebol, carrinho, trem, avião, videogame, polícia e ladrão, guerra e luta... Carlão só brincava de coisas de menino. Até que, num feriado, todos os amigos foram viajar, e Carlão ficou sozinho. Ele foi andar pelo edifício, tentando afastar o tédio, e descobriu as meninas brincando de casinha num canto... (DRUMMOND, 1999)

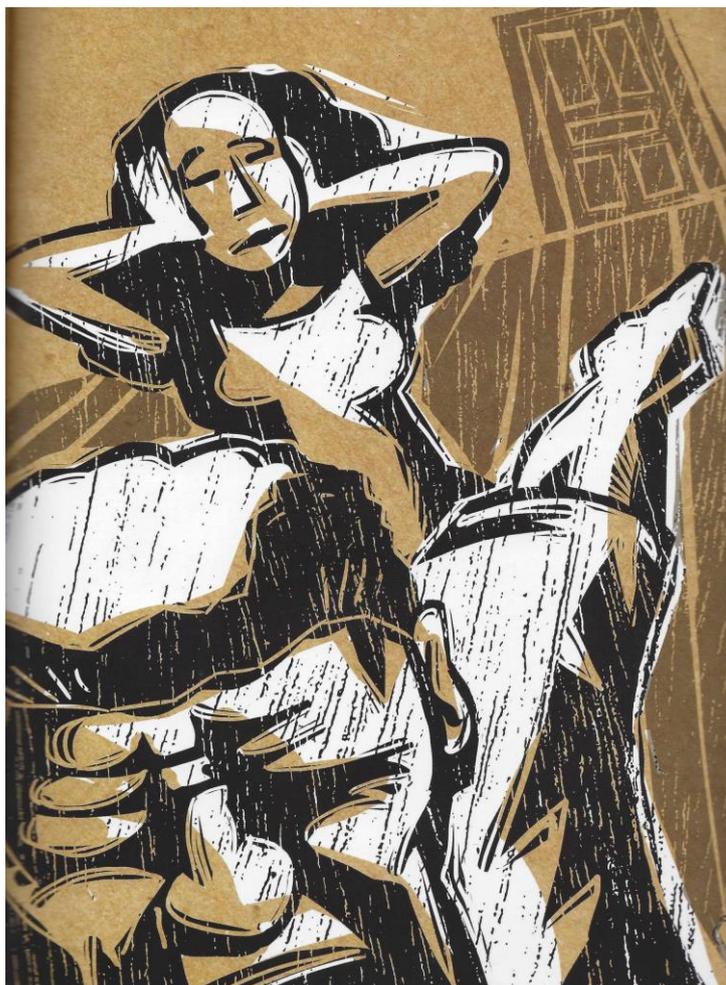
Essa história já faz parte de um processo de subjetivação para afastar as meninas das brincadeiras de meninos, pois só a ideia de que existem brincadeiras específicas para cada sexo já é o início desse processo. Obras infantis que são escritas baseando-se em saberes que

priorizam um padrão normativo dos sexos, muitos de seus/suas mediadores(as) oferecem-nas às crianças sem conhecê-las ou sem colocar sobre elas um olhar mais atento aos discursos presentes. Talvez isso aconteça por ainda serem vistas, por muitos adultos, “como algo *pueril* (nivelada ao brinquedo), ou *útil* (nivelada à aprendizagem) como meio para manter a criança entretida e quieta” (COELHO, 2000, p. 30). Portanto, muitos(as) ainda veem a literatura infantil pura e simplesmente como um instrumento pedagógico.

Em *Tal pai, tal filho?* Martins (2015) conta a história de um menino que começa a sofrer na própria família preconceitos por ter comportamentos e gostos considerados mais próximos do sexo feminino. O sofrimento piora quando o protagonista decide dizer ao seu pai que queria ser bailarino, ideia que não agrada ao homem, o que acaba dificultando a convivência entre ambos, obrigando a criança a sair de casa. Nesta obra de Georgina Martins (2015), a imagem da mulher representada pela figura da mãe do protagonista é repleta de estereótipos atribuídos ao corpo feminino. Vejamos alguns:

a) A mulher como disseminadora de discursos patriarcais: a mãe do protagonista ao perceber o comportamento do filho, afirma que falar fino e andar mexendo as mãos não é coisa de homem, o que revela sua participação na disseminação de discursos que fazem parte de algumas das ideias centrais do paradigma do patriarcado, pois o homem tem que falar grosso e manter o corpo firme; b) A mulher como um ser frágil e incapaz para a resolução de problemas: quando a mãe se depara com um problema, desmaia ou simula um desmaio, apresentando o desmaio como um dos primeiros sintomas que uma mãe, enfim uma mulher tem ao se deparar com um problema, no caso da obra um problema familiar, insinuando que ela é menos apta a resolvê-lo em comparação ao pai, o que sugere como comportamentos ou características naturais dos sexos; c) A mulher não tem voz na sua própria casa: O pai, irritado, diz: “filho meu não cria asa, pois sabe que a porta da rua é serventia da casa” (MARTINS, 2015, p. 18). A mãe consegue segurar o filho por algum tempo em casa, porém sabe que o pai é quem manda e a tendência é que a opinião do pai prevaleça. “– Não faça isso, meu filho, que tudo vai se ajeitar, é só você desistir dessa história de dançar” (MARTINS, 2015, p. 20).

Figura 4 – Mãe desesperada, pai com postura de superioridade



Fonte: MARTINS, 2015, p. 19.

É perceptível que o comportamento, falas e a postura da mãe do protagonista enfatizam a ideia de submissão, de não ser contrária ou evitar contrariar o pai. Enquanto o pai aponta o caminho da rua para o filho, a mãe se desespera colocando as mãos na cabeça (Figura 4). Como ensinou Rousseau (1979, p. 316), “a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo”, ensinamento este ainda vivo na memória coletiva em várias sociedades, culturas e presente também em obras infantis. Neste aspecto, a opinião da mãe e o desejo da criança não importam. “– Mas o seu pai não concorda e você tem que aceitar. Não adianta, menino, pois ele não vai mudar” (MARTINS, 2015, p. 20). Enfim, cabe à mãe, diante da situação e da decisão do filho de ir embora, viver “pobre coitada, só pelos cantos chorando” (MARTINS, 2015, p. 22).

Em uma determinada parte dessa história a mãe se impõe e exige do marido que fosse buscar seu filho; no entanto, o pai para não entrar em discussão, em vez de acatar a decisão, resolve dar uma volta, já “que nunca tinha visto a mãe com tanta revolta” (MARTINS, 2015,

p. 25). Já fora de casa, começa a refletir e pensa no seu filho e “com o coração apertado observava as crianças. Seu filho estaria perdido no meio de tanta andança? Foi então que decidiu: – É melhor voltar pra casa” (MARTINS, 2015, p. 25). Ao retornar para casa, ele já estava decidido a encarar a esposa e manter sua posição, mas durante o seu retorno presencia a conversa de um menino com o pai e ouve quando o pai diz ao filho que ele poderia ser o que ele quisesse e que só não poderia deixar de ser o seu amor. É a partir deste acontecimento que ele decide trazer o filho de volta. Desse modo, subentende-se que o pedido da mãe não tem poder nenhum sobre sua decisão.

2.2.2 Para adormecer meninos e assombrar meninas

Durante séculos muitas das narrativas orais ou escritas, lendas, canções, tendem a contar as histórias dos homens: de suas aventuras, dos seus mitos, dos seus desejos, do seu poder, enaltecendo o gênero masculino e apagando ou eliminando possibilidades de aparecimento significativo de histórias do feminino, apresentando um mundo em que todos os sujeitos sejam direcionados para a construção de um mundo cultural, social, político, a partir do olhar e do gosto masculino. E a culpa não está, como aponta Nochlin (2016, p. 8), “em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais”. A maioria de nós somos educados para aceitar a superioridade que foi dada ao masculino.

A menina cresce ouvindo, lendo, vivenciando histórias de heróis masculinos como verdades únicas, o que acaba minimizando as probabilidades de pensar em ser heroína. “Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fechando-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito” (BEAUVOIR, 2016b, p. 25). Quando adulta, perpetua essas narrativas para seus filhos e filhas, netos e netas, crianças e adultos(as) que estejam aos seus cuidados ou simplesmente próximos, em um ciclo difícil de ser quebrado, e tais narrativas são reforçadas paralelamente por outras instituições e seus instrumentos.

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, [...] com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2016, p.84).

O poder masculino vai se propagando, enunciado também pelo dominado por acreditar na sua condição como natural, produzindo identidades, induzindo a uma única forma de desejo, determinando padrões e normas, construindo corpos, dividindo a existência do ser em duas partes. A mulher nesse contexto acaba aceitando “a opressão que lhe é imputada, tornando-se cúmplice da própria escravização” (ZOLIN, 2009, p. 188). Se pensarmos nas mulheres mais conhecidas historicamente por grandes feitos, notaremos que muitos destes feitos que permitem chegar até nós, em sua maioria, não passam de “atuações coadjuvantes”, sejam em narrativas religiosas ou de ficção, e quando não o são, a maioria normalmente são apagadas.

Na Idade Média, várias foram as rainhas que durante muito tempo reinaram com pulso fortes da mesma forma que seus maridos/reis até que seus filhos pudessem assumir o trono (VALERIO, 2010), mas essas histórias não aparecem costumeiramente nas narrativas, ou melhor dizendo, não fazem parte dos acervos escolares e nem familiares, como os contos feministas organizados por Phelps (2016) no livro *Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*. O que está em questão aqui é pensar que os processos de subjetivação que inferiorizam a mulher diminuindo sua potência de pensar, agir e existir assim o faz através, além de uma educação que nega a ela a possibilidade de produção e criação, do apagamento de suas conquistas, pois quando ocultam imagens de mulheres fazendo com sucesso as mesmas coisas que são consideradas exclusivas do universo masculino, diminuem a possibilidade de despertar o seu interesse em explorar esse universo. É aquele questionamento que Nochlin (2016, p. 18) faz no seu texto *Por que não houve grandes mulheres artistas?* “E se Picasso tivesse nascido menina? Teria o senhor Ruiz prestado tamanha atenção ou estimulado a mesma ambição de sucesso na pequena Pablita?”. É fato que o senhor Ruiz não tem culpa de pensar dessa forma, pois foi subjetivado para pensar assim. Mas essa produção que afetou Ruiz continua afetando a tudo, todos e todas e o resultado disso é a produção de comportamentos que privam a mulher da possibilidade de ver e viver experiências com a esperança de não serem afetadas por outros corpos, outras ideias, outros pensamentos que podem aumentar ou revelar a sua potência. Pois,

o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tomam sua potência de agir nem maior nem menor [...] A nossa mente [...] à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece (SPINOZA, 2009, p. 99).

Se para as mulheres o que é dado a sentir é normalmente o simples, o menor, sua mente e suas ideias tendem a padecer, e quando assim não acontece, outros mecanismos de proteção do masculino são criados para que suas ideias acabem não tendo muita visibilidade. Normalmente as histórias de mulheres heroínas permitidas pelos homens são apagadas e esquecidas devido à propaganda massiva e à quantidade bastante significativa de narrativas dos feitos masculinos. Dito de outra forma, a heterossexualidade compulsória atua para expor padrões sexistas e apagamento da mulher, pois serve como estratégia para dar ao homem posição privilegiada, a qual é reforçada pelas construções simbólica histórica e cultural do masculino pensadas para dar ao que é produzido pelo homem status de genialidade.

A cultura ocidental desde, no mínimo, a cultura grega antiga – ou seja, antes do judeocristianismo, mas piorando na tradição judaica cristã – é uma cultura não apenas machista; ela é misógina. Ou seja, a nossa cultura é fundada não apenas no domínio sobre as mulheres, mas no ódio pelas mulheres (CALLIGARIS; HOMEM, 2019, p. 15).

Logo, toda uma cultura em torno do sexo, do gênero, do desejo, foi e ainda é montada com base no modelo ditado pelo homem. O mundo é sentido pelos sujeitos a partir desta perspectiva. Cabe a maioria seguir esse modelo. Mas, para os que não o seguem, a cultura normativa se encarregará de privá-los de direitos, privilégios, enfim, serão vítimas de punições disciplinares ou de exclusões, pois quem está fora da norma está sujeito a tais intervenções e até mesmo a violências, como aconteceu com muitas mulheres nos séculos XVI e XVII que por serem corajosas, agressivas, inteligentes, não conformistas, curiosas, independentes, sexualmente liberadas, revolucionárias, indomáveis (MORGAN apud FEDERICI, 2017, p. 292), enfim, desafiadoras da estrutura de poder, foram consideradas bruxas, e portanto, milhares foram assassinadas e torturadas cruelmente (FEDERICI, 2017, p. 292).

É oportuno reafirmar que é através das mais variadas formas de subjetivação dominante que os corpos normalmente são construídos e vão se popularizando e se afirmando no pensamento coletivo como naturais. O conto *A ursa* de Basile (2018, p. 205), mais conhecido pela versão de Perrault (2015, p. 115) como *Pele de Asno*, considerado por Carvalho (1982, p. 80) o início da literatura infantil, conta a história de um rei cuja esposa, no seu leito de morte, orienta-o para que se case de novo, mas só se fosse com uma mulher mais bela e mais bem formada do que ela. A mulher que cai nas graças do rei é a sua filha, que, horrorizada pela proposta do seu pai, depois de várias tentativas para escapar de tal investida, foge. Depois de algum tempo ela se casa com um príncipe e o seu pai acaba encontrando alguém para casar-se também.

Mas o mais magnífico e o mais poderoso foi o próprio pai da infanta, que felizmente tinha esquecido seu amor desregrado e se casado com uma rainha viúva, muito bela, com quem não tivera filhos. A infanta correu para recebê-lo; ele logo a reconheceu e a beijou com grande ternura, antes que ela tivesse tempo de se jogar a seus pés (PERRAULT, 2015, p. 128).

Esta é uma obra em que, mesmo que o rei deseje possuir sexualmente sua filha, que foge e experimenta a pobreza, no fim ele será feliz para sempre. O incesto que estava para ser provocado pelo rei é esquecido, a princesa é quem se ajoelha aos pés do rei, como se a culpa do acontecimento fosse dela. Talvez alguns leitores(as) possam interpretar que este perdão cause certa segurança para incestuosos continuarem com esta prática e insegurança para as vítimas em potencial, pois histórias assim, podem causar efeito no imaginário coletivo³¹.

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (CANDIDO, 2000, p. 29).

Apesar das obras clássicas pioneiras da literatura destinada a criança serem escritas em outro contexto histórico, exemplar da expressão de sua época, de sua cultura, na atualidade normalmente são lidas e interpretadas independentemente do período em que foram escritas, ganhando outro, ou outros sentido(s). Histórias como *Pele de Asno* que apresentam, mesmo como crítica a estas práticas, a mulher em condição de inferioridade, submissão e exploração quando se alinham com discursos sexistas, machistas e misóginos e com a deficitária formação de leitores(as), assim como a baixa qualidade de vida de uma maioria, essa violência contra a mulher na narrativa pode ser entendida apenas como uma prática comum e natural entre homens e mulheres. É difícil para o sujeito que é subjetivado em um processo carregado de ideias patriarcais, sexistas e misóginas fugir desse entendimento. Não é à toa que a violência contra a mulher, assim como a sua banalização só vem aumentando. “É um fato que a violência contra as mulheres é uma constante cultural e continua a crescer em todas as sociedades” (TIBURI, 2019, p. 106). Entende-se assim, que muitas histórias infantis, mesmo consideradas grandes obras de arte, não deixam de perpetuar comportamentos e posturas almejadas por poderes e micropoderes. “Temos de aceitar, assim, um tanto à moda de Christopher Robin de A. A. Milne em suas orações, que os livros para criança podem parecer doces e inocentes, mas que eles não o podem ser assim – e tampouco o podem ser seus críticos” (HUNT, 2010, p. 217)

³¹ Para relembrar: caso Araceli, em Vitória, Espírito Santo (1973). Araceli, uma menina de oito anos, foi raptada, drogada, estuprada e assassinada, e os criminosos, pertencentes às famílias de classe média, foram absolvidos.

Muitas personagens femininas ainda são pensadas a partir de um modelo criado e ditado pelo paradigma do patriarcado, e a literatura infantil produzida dentro dessa perspectiva “reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos [...] Reforçam, dessa maneira, inúmeros estereótipos da feminilidade e da masculinidade” (CHAUÍ, 1984, p. 32). Além dos estupros e assédios, crimes comuns no Brasil, várias mulheres são mortas diariamente simplesmente por terem se separado de seus companheiros, pois estes acham que tem direito sobre o corpo e a vida dessas mulheres. Os homens ainda se sentem como possuidores de direitos exclusivos do seu sexo inclusive o de poder invadir e decidir sobre a vida e o corpo da mulher. A ideia de que o homem tem direito sobre o corpo feminino, são vestígios de direitos patriarcais de séculos anteriores onde estes podiam tudo, muitas vezes, acobertado pela lei ou pela igreja, restando a maioria das mulheres a aceitação dessa violência (DEL PRIORI, 2013). Esta prática masculina, infelizmente, ainda é comum no dia a dia, não só das mulheres, mas de muitos sujeitos marginalizados, como as crianças. É fato que tem havido também um aumento expressivo nas últimas décadas da violência e abusos sexuais contra crianças³², principalmente no espaço familiar.

As crianças precisam ser orientadas desde cedo para possibilitar um enfrentamento ao patriarcalismo no futuro, pois, mesmo que a família não as eduque a partir desse paradigma, seus discursos chegarão até ela, pois ninguém está livre dos processos de subjetivação dominantes. E é ao livro, “à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000, p. 15). Tanto a oralidade quanto a escrita estão recheadas de fantasias que seduzem adultos e crianças e que estão carregadas de moral, de normas, de regras, de estereótipos, de apagamento do outro considerado inferior. A lei ou a igreja sempre se utilizaram da oralidade e da escrita para produzir verdade sobre seus discursos, suas normas e sua moral.

As normas, padrões e símbolos produzidos que se instauram para controlar os corpos, na sua maioria, educam para a aceitação da heteronormatividade. Só de pensar em ter um(a) filho(a) os pais já idealizam que se for menina será de um jeito e se for menino, de outro, investindo na postura e no comportamento, tipo de vestimentas e brinquedos criados para cada gênero. Segundo Ariès (2006), toda essa nova produção em torno do corpo do menino e da menina é datado e foi iniciado pelas classes burguesas. A diferenciação dos objetos destinados

³² Boletim Epistemológico, v. 49, jun. 2018 da Secretaria de Vigilância e Saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/imagens/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>>. Acesso em: 13/08/2019.

a cada sexo acabou, com o passar dos séculos, por serem assimiladas por povos fora da realidade ocidental. Sendo assim, as crianças são mergulhadas pela cultura e pela linguagem na heteronormatividade e no patriarcalismo de tal forma que poucas se atreverão, quando maiores, a fugir deles. Além disso, muitas obras infantis fizeram, e ainda fazem parte deste processo de inserir e seduzir o sujeito para a aceitação dessas ideias. Qualquer sujeito, instituição, grupo ou instrumento, que subjetivam para subverter a norma é marginalizado ou (re)subjetivado para a norma. Os clássicos da literatura infantil e suas adaptações são exemplos claros deste pensamento a partir da norma-padrão.

Tem se publicado versões “modernas” dos contos de fadas, justamente “em nome do moralismo, do didatismo, do realismo ou do ‘politicamente correto’”. No entanto, essas novas versões, como afirma Ana Maria Machado, “na melhor das hipóteses costumam combinar duas características [...] arrogância e ignorância. A arrogância desses adaptadores está em se considerarem donos da verdade, mais sábios e muito melhores do que aqueles que os precederam (AMARANTE, 2019, p. 3).

Diversas obras clássicas infantis que foram adaptadas conforme a ideia do que é ser criança ou do conceito de criança foram sendo transformados historicamente a partir de interesses sociais, culturais, econômicos, de cada período histórico, suas afirmações centrais se mantiveram presentes nas adaptações. “Isso ocorre porque a literatura infantojuvenil de agora não rompeu inteiramente com a ideia iluminista de que ela deve fornecer ao jovem leitor modelos de bom comportamento social” (AMARANTE, 2019, p. 16).

Com o interesse do capitalismo e do patriarcalismo em controlar os corpos, e, por conseguinte, a construção de gênero (BUTLER, 2017) e a patologização da homossexualidade, talvez as mudanças mais relevantes para a infância enquanto categoria estejam relacionadas ao gênero/sexo/desejo, pois estes temas se tornaram o grande achado para a conservação do domínio das camadas privilegiadas, visto que controlá-los lhes favorece para administrar e definir o que pode ou não ser compartilhado pelo sensível³³. “É a primeira vez em que [...] uma sociedade afirma que seu futuro está ligado não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamento e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo” (FOUCAULT, 2017, p. 29). Podemos citar um exemplo para refletirmos sobre a hierarquização dos corpos no binômio homem/mulher na sociedade a partir de Saffioti (2013),

³³ O que é visível e não visível é dividido, é compartilhado de acordo com os interesses de quem tem o poder. Nem tudo pode ser compartilhado com todos. O que pode (o comum, o básico, o visível, o simples, estes são compartilhados, pois não comprometem o poder); o que não pode (partes exclusivas, o não visível, define-se o que uns e outros podem tomar parte na partilha). (RANCIÈRE, 2005). Para Rancière (1995, p. 7) “uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas”.

quando ela diz que: devido ao sistema de produção não poder absorver toda força de trabalho potencial da sociedade de economia do mercado, cabe aos homens o direito de ocupar em maior número estes espaços e, é claro, os melhores postos. Portanto, nos sistemas de produção quando o trabalhador é mulher, ela era descartável e sua mão de obra era mais barata. Nesse sistema sua força de trabalho, inteligência, suas potências eram ignoradas mesmo se exercessem as mesmas atividades dos homens.

O que é importante pensar nesse contexto é que quando o(a) leitor(a), durante a sua infância, entra em contato com várias obras que colocam a mulher como inferior ao homem, principalmente aquelas que a fazem de forma sutil e apresentam a mulher como portadora natural de inferioridade ele/ela vai internalizando aos poucos essas hierarquias. Como normalmente uma obra lida ou disponibilizada para a criança é mediada por um adulto – lembrando que o adulto também passou por esse processo –, os(as) leitores(as) serão afetados(as) pelas hierarquias. O sujeito contemporâneo já está tão naturalizado com as relações de poder entre os sexos e com os papéis de gênero que discursos sexistas, misóginos e machistas são produzidos e repetidos sem serem questionados por uma maioria. É fato que os clássicos infantis fazem parte da vida das crianças na contemporaneidade e que estes sofrem adaptações para adequar-se ao momento atual, como também inspiram outros escritores e escritoras a escrever novos textos, porém muitos autores vêm seguindo a mesma linha de discursos que valorizam a moral e a norma patriarcal. “A literatura infantil, a mitologia, contos, narrativas refletem os mitos criados pelo orgulho e os desejos dos homens: é através de olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino” (BEAUVOIR, 2016b, p. 34), e ainda, concorda-se com Amarante (2019, p. 53) quando ela diz que sempre que a crítica consagra algum(a) autor(a) de livros infantis normalmente conclui-se precipitadamente que tudo que ele/ela escreve deve ser apropriado e bom para as crianças. Amarante (2019, p. 187) também nos chama a atenção, no seu texto *Politicamente correto?*, a partir de uma breve análise da obra *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, para outras questões além da questão racial. E afirma: “Por trás dessa trama superficial, existe, no entanto, um conteúdo controverso.” (Ibidem, p. 187), afirmação esta que deve ser levada em consideração e fazer-se presente nas reflexões de qualquer texto.

Não só a menina, como também o gay, a lésbica, o negro, o pobre, enfim todo aquele que é classificado e categorizado como outro do homem branco, burguês, heterossexual, é submetido a aceitar as condições que são impostas a eles/elas desde criança. Porém, quem vem sofrendo mais significativamente com esta trama são as mulheres, e se forem negras, pobres e lésbicas, o nível de sofrimento é maior. Ao poder patriarcal não bastou à mulher ter sido “o

primeiro ser humano a ser submetido à escravidão. Ela foi escrava antes que o escravo fosse escravo” (SAFFIOTI, 2013, p 131), precisaram desumanizá-la para justificar suas ações cruéis assombrando-as durante toda a sua vida.

2.3 LITERATURA INFANTIL, HOMOAFETIVIDADE E SEXISMO

Desde a consolidação da literatura infantil brasileira no século XX, paralelamente aos ditos avanços nas ciências humanas, e mais ainda pelos movimentos sociais das minorias, que cresceram durante este período, a literatura destinada à criança vem se tornando um instrumento importante para abordar problemas que tanto a criança quanto o adulto vem enfrentando relacionados principalmente a questões de racismo, discriminação, sexismo, homossexualidade, enfim violências contra todos(as) aqueles(as) vítimas de uma marginalização promovida pelo poder.

Novos valores estão presentes no mundo contemporâneo e “tais valores se transformaram em argumentos das histórias, tipos de personagens, em linguagem literária, em temas, etc.” (COELHO, 2000, p. 23) na literatura infantil. É a partir dessa mudança em torno da literatura infantil que novas funções lhes foram atribuídas, pois assim como ela contribui para a perpetuação e legitimação do patriarcalismo, também pode contribuir para subvertê-los: questionando identidades, valorizando subjetividades, dando voz ao marginalizado, enfim, coloca em xeque o que é considerado natural e reproduzido por grupos específicos que reivindicam para si o mundo do sensível. Enfim, essa “literatura infantil nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação, no abrir caminho aos que estão chegando, em direção à nova mentalidade a ser conquistada por todos” (COELHO, 2000, p. 27)

As obras infantis de temática homoafetiva, um exemplo claro de subversão da heteronormatividade, começam a surgir visando a iniciar no sujeito um processo que possibilita questionar a heteronormatividade. Apesar de serem alvo de críticas machistas patriarcais, burguesas e até desumanas, estas obras vêm timidamente surgindo e trazendo para o mundo adulto e infantil reflexões importantes acerca das diferenças, não só relacionadas às discussões em torno da sexualidade desses sujeitos, mas também o modo como eles expressam sua afetividade, buscando expressar tais elementos a partir da perspectiva desses sujeitos marginalizados. A literatura de temática homoafetiva nos leva a questionar modelos construídos histórica e culturalmente em relação a identidades consideradas fixas da mulher, do homem, da

lésbica, do gay. Transitar pela ficção homoafetiva possibilita ao(à) leitor(a) entrar em relação com a realidade, permitindo-lhe, desse modo, posicionar-se em relação às intolerâncias e às violências da sociedade contra sujeitos homoafetivos. Talvez esse seja o primeiro passo para se combater a ignorância do patriarcalismo, da heterossexualidade compulsória contra esses corpos.

Apesar de as obras de temática homoafetiva serem poucas e não fazerem parte do repertório das narrativas lidas e disponibilizadas para as crianças pelas instituições primárias, o movimento de produção e divulgação destas com essa temática vem lentamente crescendo. Nos últimos anos alguns fatos importantes vêm contribuindo para esse crescimento de novas obras com essa temática como: o avanço do feminismo, a legitimação do casamento igualitário, adoção de crianças por sujeitos homoafetivos, aumento da homofobia e da lesbofobia e do preconceito contra famílias homoparentais, o que vem impulsionando o aumento de estudos de textos infantis que tratam da homossexualidade.

Com o aumento significativo das discussões sobre homossexualidade e dos direitos que vêm sendo conquistados por essa categoria (gays e lésbicas), uma das principais preocupações da sociedade patriarcal dominante está relacionada à subversão que vem sofrendo, ou do próprio aniquilamento dos papéis que ela atribuiu ao masculino e ao feminino historicamente, papéis estes considerados pelo paradigma do patriarcado como parte importante e saudável para a formação da criança e manutenção da sociedade.

É importante ressaltar que, se algum texto de literatura infantil homoafetivo chega até a criança, normalmente isso acontece devido a algum sujeito ou sujeitos (professores (as), tutores(as), pais) entenderem a importância, na atualidade, de se apresentar às crianças trabalhos literários que abordem temas sobre diferença sexual, famílias homoparentais, relações homoafetivas. Primeiro por saberem que essas relações fazem parte do cotidiano das crianças; segundo porque problematizar o preconceito, a violência, o sexismo, o patriarcado, desde pequeno(a) é uma tentativa significativa para amenizarmos a intolerância e o ódio que os processos de subjetivação dominante produzem e que nos afetam independente de gênero, sexo, sexualidade; e por último, ajudar a compreender porque alguns corpos, mesmo sofrendo diversos tipos de violências promovidas por uma minoria moralista que insiste em dominá-los, preferem não abrir mão dos seus desejos.

Um dos principais problemas para a aceitação, autorização e circulação de obras de temática homoafetiva para as crianças é devido ao fato de em sociedades de base patriarcal circularem a ideia de que as crianças quando tem acesso a materiais que tratam da

homoafetividade, abordam a adoção de crianças por casais homoafetivos, ou simplesmente quando estão em contato com pessoas homoafetivas, se tornarão gays ou lésbicas:

por acreditar que existe uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, a não-heterossexualidade acabaria também perturbando o pertencimento/identificação com o gênero. Assim, se o menino é gay, ele será menos homem. Se a menina é lésbica, ela será menos mulher (SOUSA, 2021)³⁴.

De acordo com Uziel (2004), existe um receio da sociedade da probabilidade de crianças adotadas por homossexuais se tornarem homossexuais, ou desenvolverem patologias, por viverem em um ambiente ou em uma família formada por casais do mesmo sexo. Este pensamento reforça a ideia de que quando se vive em uma família homoafetiva não é possível “[...] desenvolver uma identidade de gênero e um comportamento sexual saudáveis. Além disso, a reprodução do modelo homossexual para os filhos seria inevitável, visto o ódio que permeia a atitude de lésbica para com os homens” (UZIEL, 2004, p. 101). Este modo de pensar afirma que não podem existir famílias heterossexuais que tenham filhos homossexuais? A formação subjetiva do sujeito não se dá apenas nas relações familiares, mas também pelo contato e pela interação com o outro, com instituições, mídias, literaturas, culturas, pois o corpo é afetado por outros corpos o tempo todo. Todas essas e outras investidas do poder apenas revelam a existência de processos utilizados para nos convencer, pela repetição e promoção do ódio aos corpos, que a “verdade” da heterossexualidade necessita ser constantemente retroalimentada para evitar o seu declínio.

A construção da identidade homoafetiva tem, pelo menos, duas vertentes que orientam o indivíduo: a da sociedade machista que estigmatiza, e a do próprio grupo de homossexuais. A primeira, na tentativa de combater a homossexualidade como se fosse uma doença, seja através de violência simbólica e física, da religião, das ciências, dos movimentos sociais contra a homossexualidade, consegue fazer com que vários indivíduos permaneçam “dentro do armário”, associando-os ao mal, ou a doença, enfim negam o desejo, e priva esses sujeitos de uma vida, quem sabe, mais feliz. A segunda com sua luta social, jurídica, contribui para que muitos que compartilham desse mesmo sentimento em relação ao outro do mesmo sexo, assumam sua homossexualidade, possibilitando vivenciá-la.

A sexualidade, nessa perspectiva, é uma construção social, difundida e aprendida por meio de nossa inserção na cultura e que orienta nosso imaginário e comportamentos.

³⁴ Este foi um comentário pertinente retirado da fala da orientadora deste trabalho quando discutíamos sobre a aceitação de obras de temática homoafetiva nas escolas/famílias em uma das orientações on-line. Orientação realizada no dia 22/03/2021 que se iniciou às 17h.

Mesmo sendo uma atividade privada e específica, que é percebida e vivenciada por nós individual e psicologicamente, a sexualidade é influenciada pelo contexto histórico e depende não só do universo simbólico que versa sobre os corpos na cultura, mas também da estrutura social e dos meios de produção da sociedade (PRADO; MACHADO, 2008, p. 34).

Porém, independentemente da orientação que alguns sujeitos teve ou terá, as vezes, o que está por trás de suas escolhas, é o seu desejo, e não o que a sociedade, as instituições e a cultura determinam. Mesmo que as categorias de gênero e sexualidade produzidas pelo poder dominante tentem determinar o que corresponde para cada sexo, refreando ou tentando diminuir o desejo ou a potência do sujeito, sua investida não será plena, pois assim como as produziram, estas podem ser reproduzidas, subvertidas, e ainda, atravessadas pelo real dos corpos que sentem o contrário do que pregam em seus discursos devido, como afirma Spinoza (2009), ao próprio esforço do sujeito em perseverar o seu próprio ser, o seu desejo a sua potência. Sendo assim, a ideia da existência de um binarismo natural do sexo, do gênero e da sexualidade cai por terra, pois o que vai determinar a identificação de um sujeito com um gênero e com uma sexualidade não se limita a um condicionamento comportamental regido pelas várias culturas e suas instituições. O desejo sexual vai além de discursos e ideias, ele não pode ser explicado nem determinado pela genitália ou pela estrutura social.

[...] A identificação com um determinado gênero está na cabeça, e esta identificação independe dos órgãos genitais. Sabemos também que o sexo é um significante cujo significado tem sido modificado ao longo da história das ciências sociais e que, devido aos dados obtidos mais recentemente, não podemos reduzi-lo aos genitais (VIÑUALES, 2002, p. 60, tradução nossa)³⁵.

Mesmo que o sujeito esteja sendo subjetivado para tornar-se heterossexual, caso este não se sinta heterossexual, o seu desejo, o seu devir não heterossexual sempre o atravessará, seja pelo próprio desejo ou por experiências esporádicas que viverá em momentos específicos de sua vida que poderá despertar sentimentos antes nunca sentidos ou imaginados por ele. Outro ponto é que resumir as relações entre indivíduos homoafetivos apenas ao sexo ou ao ódio ao sexo oposto³⁶ é afirmar que estes não vivenciam responsabilidades e respeitos conjugais, não compartilham suas angústias e sucessos na sua vida social, cultural, não têm amigos

³⁵ [...] La identificación con un determinado género está en la cabeza y que esta identificación es independiente de los genitales. Sabemos también que el sexo es un significante cuyo significado ha ido cambiando a lo largo de la historia de las ciencias sociales y que, por los datos obtenidos más recientemente, no lo podemos reducir solo a los genitales.

³⁶ Rich (2010, p. 42) afirma que o discurso de que as mulheres desenvolvem um sentimento lésbico devido ao ódio que sentem pelo homem, não passa de uma mentira promovida pela instituição da heterossexualidade.

heterossexuais, enfim, não desenvolvem nenhum tipo de atividade seja com grupos homossexuais ou heterossexuais que não seja apenas o de viver a vida em sociedade.

Viñuales (2002) e Rich (2010) afirmam que o que caracteriza ser gay ou lésbica não é o ódio pelo sexo oposto, e sim o seu desejo pelo mesmo sexo. Rich (2010), aponta que essa é uma das mentiras promovidas pela heterossexualidade compulsória e que funciona como retaliação à existência lésbica. Essa e outras mentiras criadas para afetar as mulheres:

aflige não apenas a produção acadêmica feminista, mas toda profissão, todo trabalho de referência, todo currículo, toda tentativa de organização, toda relação ou conversão por onde ela se apresenta. Cria, especificamente, uma profunda falsidade, hipocrisia e histeria no diálogo heterossexual, pois toda relação heterossexual é vivida através do nauseante estroboscópico dessa mentira (RICH, 2010, p. 40).

2.3.1 Sentimento homofóbico e misógino

Segundo Viñuales (2002), o termo homofobia foi utilizado pela primeira vez em 1971 nos Estados Unidos para se referir aos sentimentos de rejeição, ódio e medo da homossexualidade. Borrillo (2016, p. 7), também compreende que esse conceito “tem sido utilizado para fazer referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio ou medo) em relação às homossexualidades”. A rejeição e o ódio de pessoas homo e lesbofóbicas estão relacionados, entre outras possibilidades, ao medo de que a identidade e a subjetividade homoafetiva sejam reconhecidas socialmente como naturais. Esses sentimentos se manifestam normalmente na individualidade, mas são aprendidos e colocados em prática com o coletivo. É vítima da homofobia todo indivíduo que tenha qualquer tipo de atitude que contraria a heterossexualidade.

No âmbito da sexualidade, o preconceito social produziu a invisibilidade de certas identidades sexuadas, garantindo a subalternidade de alguns direitos sociais e, por sua vez, legitimando práticas de inferiorizações sociais, como a homofobia. O preconceito, neste caso, possui um funcionamento que se utiliza, muitas vezes de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui denominamos hierarquia sexual, a qual é embasada em um conjunto de valores e práticas sociais que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas (PRADO; MACHADO, 2008, p. 70).

Viñuales (2002) afirma que o sentimento de rejeição ao homoafetivo fundamenta-se em quatro características básicas: o sentimento de superioridade que os heterossexuais se colocam em relação aos homossexuais; o homossexual é um ser estranho; ser heterossexual é ser

merecedor de direitos e privilégios sociais, culturais (religiosos); e, por último, que o homossexual representa perigo para o heterossexual. Tais características quando interiorizadas por um sujeito heteronormativo podem se converter em ações, até mesmo violentas, contra pessoas homoafetivas, bem como dificultar a construção de sentimentos respeitosos em relação às pessoas homoafetivas. Estes posicionamentos mencionados pela autora são perceptíveis e estão disseminadas na sociedade, pois mesmo com um aumento significativo do combate à intolerância contra homoafetividade, a quantidade de gays e lésbicas que são vítimas das mais diversas violências ainda é uma realidade absurda.

A homofobia ou a lesbofobia, além de ser o medo que assusta os/as heterossexuais e vitimiza o/a homossexual, “nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância do gênero’, porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade” (BORRILLO, 2016, p. 26)³⁷. Sendo assim, as pessoas que não estiverem correspondendo a essa estrutura, pois o parâmetro foi dado, “permite excluir gays e lésbicas do direito comum (universal), inscrevendo-os(as) em um regime de exceção” (BORRILLO, 2016, p. 39). Essas sanções da potência identitária de gays e lésbicas funcionam como controladores do comportamento e do desejo dos sujeitos. Ela serve de punição para uns, enquanto para outros são indicadores de comportamento, exemplificando quais as consequências ao se adotar comportamentos homoafetivos, pois, por medo de sofrer as mais variadas formas de violência, gays e lésbicas preferem viver no anonimato, assim como heterossexuais evitam quaisquer gestos que os associem a homossexualidade.

A homoafetividade, ou melhor o desejo, a atração entre pessoas do mesmo sexo, sempre esteve presente na história da humanidade nas mais variadas culturas e sociedades. Já a homofobia como conhecemos hoje, não, pois seus “elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã” (BORRILLO, 2016, p. 43), portanto é datado o seu início. E é a partir do século XIX que a homofobia é potencializada pelas ciências e o seu sucesso depende da sua inclusão nos processos de produção de subjetividade e de memória para a formação de uma consciência que negue a homoafetividade. “Mulher, homem, história, cultura, lei, sexo... são conceitos implícitos da heterossexualidade, que tem em sua base a ‘diferença entre os sexos’, como se fosse dogmas que definem as pessoas e as relações

³⁷ E no caso da lesbofobia a feminilidade “deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do masculino e rejeição da homossexualidade” (BORRILLO, 2016, p. 26).

humanas, assim como a produção mesma das ciências³⁸” (CURIEL, 2013, p. 54. Tradução nossa). A homofobia é uma criação discursiva ideológica sexista, branca, burguesa, que promove uma superioridade inventada que gera um sentimento tanto de poder aos que acreditam nesta condição apresentada como algo indispensável para o sujeito, para a sociedade, quanto de submissão e aceitação da inferiorização por outros porque ela “torna-se a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino) (BORRILLO, 2016, p. 16). A homofobia atinge o sujeito na sua individualidade no meio social, no cognitivo, afetivo, exigindo do indivíduo um autopolicimento de suas ações, dado que um deslize pode torná-lo motivo de injúrias, alvo de violência simbólica, física, e até levá-lo à morte como a Bíblia³⁹ orienta e inspira muitos a cometerem tais violências contra o sujeito homoafetivo.

Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a campanha de promoção da heterossexualidade não hesita em proferir o anátema não só contra a homossexualidade, mas também contra qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. Assim, a homofobia cognitiva⁴⁰ serve de fundamento a um saber sobre o homossexual e a homossexualidade baseado em um preconceito que os reduz a um clichê (BORRILLO, 2016, p. 25).

É a partir da aceitação da existência da homofobia e da lesbofobia que os pensamentos críticos em relação a elas nasceram e impulsionaram movimentos para combatê-las. Porém, é perceptível outro problema: o ódio ou o medo da lesbianidade ou da mulher são sentimentos compartilhados tanto por heterossexuais – o comum, mas também por homossexuais. Devido à legitimação histórico-cultural do macho, a situação do gay na sociedade em relação à lésbica é mais confortável. Não queremos afirmar que os gays vivam uma relação de igualdade com os que se consideram normais, no entanto não é difícil encontrarmos narrativas que abordam a homossexualidade entre homens aceitas por sociedades, desde a Grécia Antiga e em alguns países ou cidades na atualidade, como também a própria dinâmica na conquista de direitos que foram, normalmente, iniciados a partir do homossexual masculino. Mas como se não bastassem as injustiças que o corpo feminino vem sofrendo a séculos, algumas histórias de temática homoafetiva masculina parecem insistir nessas injustiças.

Algumas obras infantis de temática homoafetiva masculina e não-sexista nos apresentam violências e conflitos que os protagonistas vivenciam simplesmente por estarem

³⁸ Mujer, hombre, historia, cultura, ley, sexo... son conceptos implícitos en la heterosexualidad, que tiene en su base la ‘diferencia entre los sexos’, como si fuesen dogmas que definen las personas y las relaciones humanas, así como la producción misma de las ciencias.

³⁹ “Se um homem tiver relações com outro homem, os dois deverão ser mortos por causa desse ato nojento; eles serão responsáveis pela sua própria morte” (LEVÍTICO 20-13).

⁴⁰ A homofobia cognitiva é toda aquela que perpetua a diferença entre homo/hétero: “ela preconiza a tolerância, forma civilizada da clemência dos ortodoxos em relação com os heréticos” (BORRILLO, 2016, p. 24).

mais próximos do feminino. Nessas obras, o alvo da discriminação e de violência são destinadas ao masculino por apresentar comportamentos ou posturas consideradas femininas e diferentes ao que é determinado para o seu sexo biológico, e assim, quando constatada a sua feminilidade, o protagonista passa a ser julgado, diagnosticado como doente, ridicularizado e violentado, pois há séculos “a pior humilhação para um homem é ser transformado em mulher” (BOURDIEU, 2014, p. 32).

Diferente do gay, “[...] a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual [...] ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade” (BORRILLO, 2016, p. 27), principalmente quando “rejeitam ser esposas e mães” (Ibidem, p. 29), visto que, após a Idade Média, “seus úteros se transformaram em território político, controlados pelos homens e pelo Estado: a procriação foi colocada diretamente a serviço da acumulação capitalista” (FEDERICI, 2017, p. 178). Assim, passaram a produzir discursos para provocar um policiamento ou até mesmo uma caça (caça às bruxas) às mulheres. Não é à toa que as mulheres e mulheres feministas vem travando batalhas judiciais e discursivas, que se estendem até a contemporaneidade, reivindicando autonomia sobre o próprio corpo, e ainda sofrem com a discriminação do homem gay machista que estigmatiza a mulher, a mulher lésbica, e também gays afeminados.

Um dos fatores relacionados à leitura que as lésbicas fizeram do machismo se referia à alcunha “racha” utilizada pelos gays em referência às lésbicas. Segundo MacRae (1990, p. 260): “Este termo é de uso comum no gueto homossexual masculino e sua carga de misoginia é transparente, dando a entender que as mulheres seriam defeituosas de alguma forma” (PINAFI, 2010, p. 904).

Portanto, dentro desse contexto misógino e lesbofóbico construir ou assumir uma identidade ou subjetividade lésbica é algo difícil, isso sem apontar que até pouco tempo atrás as lésbicas não dispunham de espaços, oportunidades, literatura específica e reconhecimento social que pudessem vivenciar suas escolhas e assumir sua sexualidade (VIÑUALES, 2002). A ideia homogênea imposta e aceita pela sociedade sobre o papel do gênero feminino podava, e ainda poda, as mulheres para uma possível libertação de sua sexualidade, do seu desejo. Entretanto, apesar de haver na contemporaneidade uma dinâmica que possibilita *ser* ou *estar* lésbica, seja através das leis, da literatura, dos meios de comunicação, as lésbicas ainda sofrem duplamente com violências, discriminações, por serem homossexuais e mulheres.

Isso talvez aconteça porque as mulheres sempre foram dadas a se perceber cultural e historicamente como inferiores em relação aos homens seja na vida familiar, amorosa, no

trabalho, enfim na sociedade, e desta forma, em se tratando das lésbicas, essa inferiorização e apagamento são maiores. Muitas são as literaturas com protagonistas mulheres, que apresentam essa duplicidade de violência simbólica ao feminino.

[...] É a imagem de personagens mulheres que não se libertam das amarras patriarcais e machistas e atuam, na estrutura narrativa, como actantes que têm um papel predeterminado a desempenhar e não se importam com as consequências ou sequelas da relação de sujeitamento a que se impõem, uma vez que agem, segundo já foi afirmado, como indivíduos vinculados a uma ordem que estabelece papéis de gênero fixos, quase imutáveis, impedindo, assim, uma discussão em torno daquilo que faz as mulheres, na representação, serem interpretadas o mais negativamente possível (SILVA, 2010, p. 133).

A imagem da mulher foi, e ainda é, apresentada em muitas obras literárias com características de submissão e como modelos impostos de subjetividades para serem seguidas e que normalmente são ocultados pelos mecanismos de poder e de dominação apresentando-os como verdades absolutas. E as obras de temática homoafetiva masculinas ajudam nesse processo de impor e ocultar subjetividades criadas pelo poder dominante em relação a mulher como veremos no próximo capítulo.

Se é através dos processos de subjetivação, que agem na memória e investem na submissão e na sujeição do sujeito, que o mesmo é subjetivado, espera-se que a literatura infantil possa contribuir com os processos subversivos fornecendo ao público a que se destina novas imagens de si mesmo, do outro, do mundo. Assim, apresentemos obras que regulem, pois aprender regras sociais é importante para garantir direitos e deveres para o bem-estar da maioria, mas que também apresentemos obras que desregulem sentidos sociais que são criados para favorecer grupos específicos e que possam ajudar os sujeitos a resgatarem suas potências, seus devires abalados devido às discriminações e às violências que sofrem, principalmente as mulheres, cabendo aos seus mediadores – pais, professores, tutores – a missão de possibilitar tanto o encontro com as obras infantis subversivas quanto ir além do dito nas obras destinadas à criança, e o mais difícil, crítica e sabiamente, pois não podemos perder de vista o prazer da leitura pela leitura.

Como afirmamos neste capítulo, o investimento nos processos de subjetivação dominantes para a dominação e controle dos corpos estão presentes nas instituições primárias formadoras, nas obras infantis e em outros instrumentos utilizados para educar e controlar o sujeito desde criança que se utilizam do conhecimento que se tem sobre memória para atingir a consciência. Portanto, esses instrumentos e instituições que atuam também nessa perspectiva contribuem para reforçar o sexismo, o machismo e a misoginia. Esses discursos, desse modo, acabam se fazendo presentes em algumas obras de temática homoafetiva. Pensa-se que o acesso

a produções literárias de temática homoafetiva masculina poriam em xeque os discursos, a produção de memória e a produção de subjetividade que favorecem a heterossexualidade compulsória, mas não é bem assim que acontece, pois não é difícil encontrarmos discursos sexistas, misóginos e machistas presentes em muitas dessas obras.

O objetivo do próximo capítulo é o de perceber elementos literários e imagéticos em obras de temática homoafetiva masculina que ainda insistem em colocar a mulher em condição submissa. Enfim, buscar imagens que insistem em reproduzir discursos patriarcais que não favorecem ao feminino. Pois o patriarcado com o seu caráter dogmático consegue penetrar em qualquer lugar com seus discursos, inclusive em obras de temática homoafetiva, devido “aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe” (BOURDIEU, 2014, p. 50).

3 LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA MASCULINA

3.1 MASCULINIDADES

“Os animais são machos e fêmeas. É mais perfeito o macho, e dirige; é-o menos a fêmea, o obedece. Essa lei é aplicável naturalmente a todos os homens” (ARISTÓTELES, 2005, p.18). Fruto de uma herança e ampliação do pensamento grego clássico, ainda é comum mulheres serem rotuladas como inferiores, consideradas naturalmente submissas, malignas, inválidas, discursos dos quais a teologia cristã e o absolutismo político se apoderaram e promoveram. Sobre a autoridade do homem em relação à mulher, Badinter (1980, p. 31) afirma que “três discursos se entremeavam e se auxiliavam para justificar o princípio dos fatos: o de Aristóteles, que demonstrou ser a autoridade natural, o da teologia, que afirmou ser ela divina, e finalmente o dos políticos, que a pretendiam divina e natural, ao mesmo tempo”.

Sendo assim, esses discursos conseguiram se naturalizar por estarem alinhados e serem reforçados por séculos e por vários pensadores, representantes religiosos, filósofos, escritores e livros sagrados como: Bíblia – antigo e novo testamento (1500-45 a.C.), Buda, Péricles (Séc. IV-V a.C.), Eurípedes (Séc. V a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), São Paulo (5-67), Shakespeare (1564-1616), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778), Oscar Wilde (1854-1900), Hegel (1770-1831)⁴¹. “Vemos uma impropriedade comum no tratamento da mulher, um conjunto de desaforos, literalmente, um conjunto de ‘fora de lugares’. Historiadores, filósofos, teólogos, dramaturgos, políticos, enfim, a inteligência, os que pensam, pensam muito mal a mulher” (FORBES, 1996, p. 11). Os discursos dos que pensam para interferir no mundo sensível contribuíram tanto para a produção da ideia de homem como superior quanto a ideia de que o que não for considerado homem é submisso e passível de ser explorado. Ideias que serviram e servem para potencializar uns e escravizar outros, com graus diferentes de exploração seja devido ao sexo, gênero, etnia, cor da pele, poder aquisitivo.

O alvo não é simplesmente a mulher, mas o feminino. Sculos (2017) vai denominar essas práticas como pertencente a uma masculinidade específica: a tóxica. Uma masculinidade que afeta diretamente mulheres, crianças, homens e a sociedade em geral, pois ela é prejudicial a tudo e a todos⁴². Entende-se que essa masculinidade tóxica pode estar presente em muitas

⁴¹ (FORBES, 1996, p. 9).

⁴² “‘toxic masculinity’ [...] are harmful to women, men, children, and society more broadly. [...] Norms, beliefs, and behaviors often associated with toxic masculinity include: hyper-competitiveness, individualistic self-sufficiency (often to the point of isolation nowadays, but still, and more commonly in the preInternet days, in

masculinidades, se não contaminada por inteira, contaminada por algumas de suas ideias principais.

De acordo com Connell (1995), existem várias masculinidades, mas todas são produzidas pelo social, são complexas, contraditórias, abertas às mudanças históricas e estão relacionadas ao poder. Portanto, elas existem, estão presentes nas sociedades e se adaptam ao tempo histórico. Porém, independentemente do tipo de masculinidade que é formada num sujeito, o que interessa aqui é perceber a presença de discursos, imagens, pensamentos, ideias, modelos de masculinidades que têm como objetivo a manutenção da supremacia masculina à custa do feminino e que se faz presente em obras de literatura infantil de temática homoafetiva. Além disso, é importante alertar aos(as) mediadores(as) para a importância de conhecerem a obra antes da mediação na tentativa de identificar algo que se aproxime das ideias dessa masculinidade para evitá-las, isso quando não puderem problematizá-las com as crianças.

As masculinidades sempre estiveram em transformação, mas essa masculinidade misógina e sexista sempre acha uma forma de se reinventar ou de voltar ao topo. Connell (1995), chama à atenção para as características dessa masculinidade presente nas sociedades, a exemplo do estado colonial cujo esforço tentou controlar a violência masculina, mas depois precisou estimular o seu retorno para participar de guerras imperiais; “Grupos de homens lutam por domínio através da definição social de masculinidade” (p. 191); “Através da difusão da técnica e da industrialização militar, ocorreu uma certa remasculinização da periferia” (p. 193);

É possível que estejamos testemunhando agora, [...] a criação de novas formas de masculinidade hegemônica [...] A masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é calculativa, como uma abertura para a violência autoritária como uma forma de ação econômica; sexual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco controle cultural sobre a auto-gratificação; e uma falta de vínculo notável com relacionamentos de parentesco ou com relacionamentos locais [...] não existe razão alguma para suspeitar que o predomínio desse tipo masculinidade possa significar qualquer coisa de bom para as mulheres (CONNELL, 1995, p. 193)

Sobre tal perspectiva continua o autor: “A nova indústria internacional do vestuário e as linhas de montagem de microprocessadores, por exemplo, são arenas de um sexismo extremo. A violência contra as mulheres não tem, comprovadamente diminuído” (p. 197). É esse modelo

a parochial patriarchal sense of the male role as breadwinner and autocrat of the family), tendency towards or glorification of violence (real or digital, directed at people or any living or non-living things), chauvinism “(paternalism towards women), sexism (male superiority), misogyny (hatred of women), rigid conceptions of sexual/gender identity and roles, heteronormativity (belief in the naturalness and superiority of heterosexuality and cisgenderness), entitlement to (sexual) attention from women, (sexual) objectification of women, and the infantilization of women (treating women as immature and lacking awareness or agency and desiring meekness and “youthful” appearance)” (SCULOS, 2017).

e expressão de masculinidade tóxica, preconceituosa, que esta investigação quer lançar luz e, de algum modo combater.

O sucesso de um conjunto de normas, crenças e comportamentos produzidos por essa masculinidade tóxica e impostos por ela sobre as sociedades só é possível porque seus discursos conseguem produzir memória, atingir os sujeitos no âmbito individual e o coletivo independente de idade, raça, classe, sexo, gênero, masculinidades, feminilidades, influenciando, sobremaneira, no comportamento dos sujeitos. A importância do feminismo nesse contexto se dá devido aos seus estudos e críticas ao patriarcalismo nos ajudarem a perceber a presença dessa masculinidade tóxica em produções destinadas às crianças; assim como, perceber como ela se reproduz e o que devemos fazer para combatê-la.

Nesse caminho, o combate é essencial, pois tais ideias e pensamentos ainda circulam nas sociedades e que acabam de alguma forma valorizando a competitividade, o racismo, a misoginia, o sexismo, produzindo sentimentos, principalmente nos homens, que alimentam a ideia desse masculino como superior, uma vez que, “os homens, ainda hoje, trazem uma consciência sobre eles mesmos produzida por conceitos vagos de autoridade e tradição como referência para definirem o masculino” (NOLASCO, 1993, p. 32). Se tudo e todos são vítimas dessa masculinidade, é devido suas normas, crenças e comportamentos nos atingirem feroz e constantemente sem que percebamos, muitas vezes, essas investidas.

Uma masculinidade construída a partir de ideias patriarcais leva o homem a sentir que é superior às mulheres e, portanto, merecedor de direitos exclusivos e de melhores oportunidades do que as mulheres. Estas regalias dadas ao homem e que ajudam a promover sexismo, misoginia e machismo são os efeitos de ideias e memórias que circulam na sociedade como: os sexos e a sexualidade correspondem às relações exclusivas entre o macho e a fêmea o que fortalece a heteronormatividade. Para esse propósito ideológico masculino, é legítima a dominação das mulheres e de crianças pelo homem, desse modo, tudo que estiver fora de um contexto relacional binário entre os sexos é inferior, menor, doentio, pecaminoso o que ajuda a produzir as diversas fobias em relação aos gays, lésbicas, transsexuais, transgênero. Ele ainda faz emergir a noção falocêntrica de que ter um pênis é sinônimo de privilégios independente da identidade de gênero.

A perpetuação de uma masculinidade nos ditames patriarcais alimenta a violência e a discriminação à mulher, ao feminino. Para uma maioria que acredita que a heterossexualidade compulsória é o natural, independentemente do seu sexo e gênero, a ideia de superioridade masculina os atravessa e influencia, o que acaba por legitimá-la. Para os homens, independentemente de sua identidade de gênero ou de sua sexualidade, sempre terão o pênis,

ou melhor, a virilidade, como uma arma guardada no coldre e que em algum momento da vida poderão utilizar, pois mesmo que sejam tratados ou considerados afeminados, poderão sacá-la, mesmo que inconscientemente, em uma tentativa de usufruir de certas regalias conquistadas e impostas histórica e culturalmente para o seu sexo biológico, pois como afirma Connell (1995, p. 191), a posição dominante da ordem do gênero propicia tanto vantagens materiais bem como vantagens psicológicas.

A virilidade, sinônimo de valorização social, associada a superioridade, força, competitividade, características consideradas exclusivas do sexo masculino, pode contribuir para que o sujeito não se sinta o tempo todo como pertencente a categoria dos fracos que normalmente são privados de vantagens o que os tornam vulneráveis à violência, e assim, sua potência de agir, pensar e existir são diminuídas.

Para que um sujeito tenha direito a mais vantagens do que um outro, é necessário que exista esse outro que seja educado ou forçado a abrir mão dessas vantagens. Se até não muito tempo a cessão de direitos se dava pela força, na contemporaneidade isso se dá principalmente pelos discursos através dos processos e instrumentos formadores de subjetividade que educam os sujeitos a aceitarem as condições e os lugares que lhes são determinados e impostos para garantir sua submissão, sujeição e aceitação da forma como o mundo é compartilhado na sociedade. Nesse contexto, a categoria que é mais prejudicada na divisão de bens e vantagens, como já dito em outros momentos nesse estudo, são as mulheres, pois foram, e ainda são educadas para, além da aceitação da condição naturalizada dos sexos, ajudar e reforçar a perpetuação da desigualdade social, cultural e econômica criadas para os sexos/gêneros, e de estar a serviço e a disposição do homem. A educação da mulher é organizada para produzir e reproduzir o que o poder quer que sintam, e assim, controlar o que desejam e o que devem desejar fundamentados em uma moral que nega seu corpo e o seus desejos.

O padrão de comportamento dominante considerado natural é aceito tanto por homens quanto mulheres. Ele reproduz valores que controlam seus desejos e suas ações, mas também reproduzem valores diferenciados para cada sexo/gênero. Os mais comuns são os valores que dão ao masculino a sensação de superioridade em relação ao feminino, e para o feminino a sensação de que é legítimo sua condição de inferioridade. É a partir deste padrão que os sujeitos passam a acreditar que ser masculino é ser portador de forças específicas que os tornam superiores (NOLASCO, 1993, p. 18). Essa superioridade pensada para o masculino quando assimilada e experienciada pelo sujeito vai produzindo nele um aumento de sua potência e causando no outro a diminuição de sua potência. Para a mulher, só em aceitar esse padrão de comportamento, já se inicia aí uma diminuição de sua potência.

Os discursos que colocam o não masculino como submisso atuam atingindo tanto o lado do dominante quanto do dominado, pois dá ao dominante o desejo de dominar e ao dominado a aceitação da dominação. A ideia principal na produção de subjetividades na contemporaneidade é fazer com que dominados e dominantes aceitem essas relações entre eles da maneira mais natural possível evitando conflitos. Ambos, homens e mulheres, quando afetados por essa ideia como uma verdade, mesmo que em alguns momentos sintam-se incomodados em aceitá-la, ela normalmente prevalecerá na maioria dos sujeitos. Isso se dá devido ao fato de que a inscrição de ideia ou ideias dominantes na memória, diferentemente de ideias que as subvertem, estas estão em maior número; são defendidas pelas principais instituições primárias e nos mais variados espaços sociais, culturais e midiáticos; circulam nos principais mecanismos e instrumentos sociais e culturais e que participam diretamente e indiretamente na formação da subjetividade dos sujeitos

Já é sabido que existem várias masculinidades, como aponta o livro *Masculinidades* organizado por Schpun (2004). Mas aqui pensamos nas diversas masculinidades que tem a ideia da hierarquização dos corpos como algo natural e que atribuem vantagens e privilégios em especial para o corpo masculino, e que se diferenciam apenas na flexibilidade de algumas dessas atribuições, mas de tal forma que não comprometa significativamente a masculinidade. Entendemos que a maioria das masculinidades estejam intoxicadas devido a produção histórica, cultural e política do sexismo e que são reforçadas pelas religiões, pela ciência, pela mídia, pelo capitalismo, ou seja, por um vasto tecido social. Símile: todas e todos que são controlados pelo poder ou discursos dominantes.

Mesmo com a melhoria do acesso das mulheres em alguns espaços ou a própria valorização de sua mão-de-obra, elas ainda acumulam desvantagens em comparação ao homem, pois “as mulheres continuam a ter responsabilidade exclusiva ou principal na criação dos filhos e no trabalho em casa. Além disso, a violência doméstica e sexual se mantém em patamares significativos [...] mulheres continuam sendo mortas por serem mulheres” (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 11). O que justifica sujeitos cometerem violências contra a mulher na contemporaneidade? Talvez seja pelo motivo de ainda sermos insistentemente bombardeados(as) em nossas memórias por discursos androcêntricos e sexistas com valor de verdade desde a mais tenra idade e que propiciam a aceitação e a naturalização de violências cometidas contra às mulheres.

Welzer-Lang (2004, p. 112), aponta que existe obstáculos que impedem os homens de desconstruir o masculino. O referido autor afirma que os homens precisam parar de pensar em si mesmos como os únicos do mundo. Porém, como esse homem pode parar de pensar nesse

androcentrismo se foi subjetivado desde criança a acreditar que isso é o natural? Não estamos querendo dizer que não seja possível ao homem por si só subverter tais pensamentos e sentimentos em relação ao que se é dado a sentir, mas entendemos que esse processo, para que possa atingir uma quantidade significativa de sujeitos e começar uma possível mudança nessa forma de pensar em relação as hierarquias entre os sexos, se faz necessário conseguirmos, se não eliminar, equilibrar discursos misóginos, androcêntricos, sexistas com discursos feministas, humanistas, homoafetivos. É possibilitar aos sujeitos o acesso a conhecimentos específicos: conhecimento de si, do outro, da diferença, fora do que se é normalmente dado a sentir. Grosso modo, é tentar fazer com que sujeitos possam ter acesso a outras memórias, produzir conhecimentos a partir de si mesmos e das suas experiências, de tal forma que possam perceber que existem processos de subjetivação que insistem em nos dominar a partir de uma ordem moral do mundo predominantemente heterossexual, capitalista, sexista.

Uma forma de nos familiarizarmos com a existência desses processos é a partir do contato com a literatura feminista, porém, nem todos tem acesso aos discursos feministas atuais. Pensar que a literatura feminista é hoje acessível a todos e todas é crer que somos uma maioria leitora; que todos e todas estão, pelo menos, em contato com ideias feministas atuais; que a maioria tem acesso à internet e a utilizam como um instrumento de pesquisa que possibilite a mudança no pensar; que os livros têm preços acessíveis; que as escolas, as famílias, as religiões, universidades e faculdades estão combatendo a heterossexualidade compulsória e disponibilizando informações diretamente aos marginalizados que reforçam o combate. Se para os pesquisadores como aponta Welzer-Lang (2004) é difícil romper com esse paradigma, num contexto que normalmente inclui professores universitários ou profissionais bem-sucedidos, imaginemos para uma maioria que é pobre, não-branca, às vezes assalariada!?

Acreditamos que o combate para esse rompimento deva se iniciar na base da formação do sujeito. E uma das primeiras ações para fortalecer esse combate é analisar o que se é dado a sentir e que tipos de conhecimentos e de memórias sobre o feminino são apresentados às crianças nas obras infantis. No ensejo deste trabalho, analisar obras destinadas a esse público que são consideradas de temática homoafetiva e em especial, neste capítulo, as de temática homoafetiva masculina, é o de buscar elementos que produzem imagens sobre o feminino para verificar que tipos de feminino ambicionam para as sociedades.

3.2 PRODUÇÃO DE MEMÓRIA DO FEMININO

A literatura infantil, desde o seu surgimento, sempre esteve alinhada com o paradigma do patriarcado e do capitalismo. Do patriarcado, devido a própria história de dominação masculina sobre o que se dá a sentir, e ao capitalismo, devido ao seu surgimento da literatura infantil acontecer no período do seu pleno desenvolvimento. Dois poderes que sempre investiram na criação e reprodução de papéis e estereótipos para os sexos/gêneros que normalmente dão ao masculino posição privilegiada em relação ao não-masculino. Até hoje, as principais ideias desses dois poderes sobre sexo, gênero, identidade e sexualidade persistem, inclusive em muitas obras atuais destinadas ao público infantil, no imaginário coletivo e no cenário educacional brasileiro, pois mesmo “nesse momento de crise de paradigmas, tomamos consciência de que a modernidade continuou oprimindo os instintos” (PONDE, 2018, p. 29).

De acordo com bell hooks (2019a, p. 46), houve sim um aumento significativo das críticas ao sexismo presentes nos livros destinados às crianças durante o ápice do movimento feminista contemporâneo, mas que após esse momento “os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos”. Os paradigmas dominantes continuam vencendo na tentativa de apagamento do feminino e no processo de hierarquização dos sexos o que é perceptível principalmente com o aumento da violência contra o feminino.

Essa violência é um reflexo e a confirmação do poder que a linguagem e o simbólico tem sobre os sujeitos, a sociedade e a cultura e que reforçam a perpetuação dessa violência ao feminino, pois a hierarquização dos corpos no real só é possível graças a ambos, pois as categorias, sejam elas quais forem, ampliando o pensamento de Maria Homem (2019, p. 11), “só conseguem existir no âmbito das palavras, do simbólico, e não na realidade vasta e complexa da natureza e muito menos na realidade mais vasta e mais complexa das relações humanas concretas”.

Dessa forma, obras de temática homoafetiva masculina destinadas ao público infantil, que seriam, no mínimo, capazes de produzir na memória possibilidades para minimizar ideias sexistas, opressoras e a própria exploração patriarcal dos corpos, muitas não conseguem se libertar de discursos dominantes que produzem subjetividades que reforçam na memória do(a) leitor(a) estereótipos do feminino que ensinam e a perpetuam ideias e sentimentos sexistas, machistas e misóginos.

Se a proposta de produzir obras de temática homoafetiva destinadas à criança for pensada para estimular a subversão das representações normativas de gênero e lutar contra a hierarquização dos sexos, como propõe o movimento feminista, tais obras devem ser tencionadas a produzir memórias nos sujeitos que visem a apresentar as relações afetivas e os direitos jurídicos, sociais e culturais entre os sexos-gêneros de forma horizontalizada, possíveis

e valorizando as diferenças. Ainda de acordo com hooks (2019a, p. 161), “o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade, é um movimento fundamental e radical”. É fazer com que os sujeitos percebam que esta possibilidade de horizontalização entre os corpos deve ser uma luta constante e comum a todos e todas, e que grupos ou sujeitos marginalizados ou não, precisam se unir em favor de grupos e/ou sujeitos que tem suas vidas colocadas em condições de vulnerabilidade simplesmente pelo fato de pertencerem ou se identificarem com grupos, sexos ou gêneros que são considerados muitas vezes como não humanos. Saffioti (2013, p. 106) aponta que “os problemas que as mulheres enfrentam nas sociedades competitivas [...] devem ser atacados conjuntamente por homens e mulheres”.

Enfim, independente do gênero, os problemas que sujeitos considerados diferentes da norma sofrem devem ser constantemente discutidos e combatidos por todos em busca da igualdade de direitos entre os sexos-gêneros respeitando os desejos afetivos, sexuais e performativos de cada um. Pois, “sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar. Todos, nós, mulheres e homens, temos que melhorar” (ADICHE, 2015, p. 50).

Sendo assim, se uma obra de temática homoafetiva masculina se preocupa em problematizar apenas o que sofre o masculino e não há uma certa preocupação em repetir a marginalização dos outros corpos presentes na narrativa de forma naturalizada se torna uma obra contraditória e até condenável, pois é seguida a mesma linha de raciocínio do patriarcalismo que defende a superioridade de uns sobre os outros como algo natural. O próprio feminismo teve que se reinventar para fugir do radicalismo de alguns grupos feministas, pois não se trata de uma troca de lugares e sim o seu compartilhamento igualitário independente de sexo, gênero, etnia etc. Todos os corpos importam.

Algumas obras destinadas às crianças de temática homoafetiva masculina que, apesar de apresentarem problemas contemporâneos importantes no que se refere ao pensamento sobre a produção de subjetividades dominantes que colocam em xeque os papéis e os comportamentos masculinos e femininos, muitas delas ainda mantêm a ideia naturalizada de que ser mulher é ser dominada, submissa, frágil, dócil, boicotando a formação de futuros adultos capazes de entrar na luta a favor da igualdade entre os sexos/gêneros na sociedade.

Poulain de la Barre ao dizer já no século XVII que “tudo que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte” (apud BEAUVOIR, 2016, p. 18), chamava a atenção para desconfiarmos dos discursos dos homens

sobre as mulheres e que estes, em sua maioria com características misóginas, já circulavam nas sociedades há milênios. Hoje entende-se que esses discursos não são só promovidos pelo homem, mas também pelas mulheres, elas dizem de si mesmas. Pois, tais discursos filiam-se ao paradigma do patriarcado milenar e atinge significativamente qualquer sexo, gênero, idade, etnia, instituições, sociedades e todos(as) estão propensos(as) a reproduzi-los(as).

De acordo com hooks (2019, p. 46), “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas”. O problema, a nosso ver, é que a educação patriarcal muito à frente do feminismo pensa e age da mesma forma. Nessa mesma linha do pensamento de hooks (2019a), encontramos outras pensadoras como Belotti (1975, p. 91), Chauí (1984, p. 32), Coelho (2000, p. 21), Beauvoir (2016b, p. 34), que entendem a importância da literatura destinada à criança como um instrumento capaz de produzir memória tanto para aceitação da heterossexualidade compulsória quanto para a sua subversão, pois, atualmente, já se tem o entendimento de que a literatura infantil é um fenômeno e que tem amplo alcance na formação da mente das crianças (COELHO, 2000, p. 27-30). Sendo assim, a literatura pode servir, além do proporcionar prazer, para produzir memória sobre os corpos que possibilita pensar na sua libertação das amarras do patriarcado, como também “transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29) em relação a tudo que se é dado a sentir seja pelas instituições primárias ou pelos instrumentos sociais e culturais que produzem subjetividades e identidades.

Partindo da ideia de que todos participamos da disseminação de ideias patriarcais, veremos no próximo tópico que essa disseminação está presente em obras de temáticas homoafetiva masculina destinadas à criança. Essas obras, consideradas como uma das formas de luta contra a heterossexualidade compulsória, que mesmo denunciando a violência que sujeitos considerados desviantes da norma, do sexo e do gênero sofrem acabam, contraditoriamente, apresentando a imagem do feminino de modo secundário, subalterno ou menor. Esta imagem pode, como já dissemos anteriormente, gerar assimilação, repetição e naturalização de uma série de práticas sociais misóginas, sexistas e machistas para as(os) leitoras(es) que contribuem, alinhada com outros instrumentos e instituições, para reforçar as principais ideias deste paradigma.

Como já dito em outros momentos, é importante reforçar que o conflito das obras aqui apresentadas de temática homoafetiva masculina se dá pelo fato de que tanto os protagonistas quanto personagens secundários estarem mais próximos do comportamento feminino (com exceção de *Olívia tem dois pais* (2010)). Apesar de o nosso foco estar voltado em verificar como

a mulher é apresentada nessas obras, seja pelas imagens ou pelos textos, cremos ser importante relembrar que o homoafetivo masculino nessas obras são normalmente ridicularizados e discriminados devido à proximidade comportamental e gestual com o que é considerado feminino. Não queremos dizer com isso que, na obra *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 1999), devido a cenoura associada a um símbolo fálico, seja de desejo exclusivo do desejo feminino, porém para uma sociedade heteronormativa esse é o considerado normal, ou seja, apresentam e vivenciam comportamentos e desejos considerados naturais do feminino, comportamentos e desejos estes que por serem caracterizados como femininos normalmente são entendidos por uma maioria como fracos e submissos, e assim passível de discriminação, violência, independente do corpo que habita.

3.2.1 Desvalorização do feminino: a mulher, a mãe e a menina

Ser homem é sinônimo de força e agressão, bem como da vontade de dominar e cometer violência contra outros; ser mulher é sinônimo de fraqueza, passividade, e da vontade de nutrir e afirmar a vida de outras pessoas. Esse tipo de pensamento dualista é básico para todas as formas de dominação social na sociedade ocidental (hooks, 2019b, p. 187).

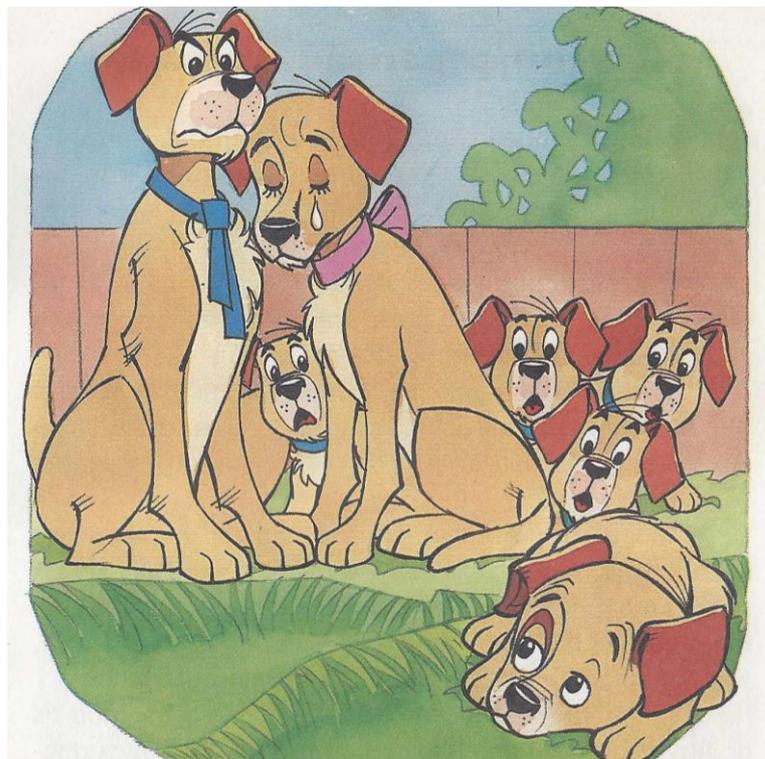
Iniciaremos nossa discussão apresentando a obra *É proibido miar* (BANDEIRA, 1995), que conta a história de Bingo, um filhote de cachorro que é expulso do lar por não corresponder com o comportamento esperado por seus donos e pais, enfim pela norma padrão, pois, em vez de latir, Bingo mia, decepcionando a todos e todas. E é devido ao seu miado, que Bingo foi desprezado e expulso de casa, foi preso, quase linchado e só pôde talvez encontrar a paz quando, ajudado pelo gato que lhe inspirou a miar, conseguiu fugir e sumir, pois “ninguém mais pôde encontrar Bingo. Nunca se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas” (BANDEIRA, 1995, p. 44).

É fato que a linguagem produz e pretende fixar diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2007, p. 65). Desse modo, ela também se mostra sexista, o que pode ser observado pelo apagamento do feminino. Bingo tem irmãos e irmãs, mas só sabemos da existência das irmãs em uma passagem textual rápida onde o narrador nos revela a existência delas “A dona da casa escovou todos os filhotes e amarrou fitas cor-de-rosa no pescoço das cachorrinhas...” (BANDEIRA, 1995, p. 8), e pelas ilustrações. Em nenhum momento aparecem as palavras irmã ou irmãzinha(s), ao contrário de irmão(s) ou irmãozinho(s) que aparecem várias vezes no texto. Toda ação, violência e poder são atribuídos ao masculino, além dos personagens principais, os funcionários da carrocinha, os cachorros do canil, os carcereiros do canil todos são machos.

Os estereótipos de sexo e gênero seguem o padrão considerado normal nas sociedades ocidentais. O sexo feminino é identificado nas imagens com um laço cor-de-rosa. Essa é uma ideia ainda muito presente e forte na atualidade de que menina veste rosa e menino azul. Tudo leva a crer que essa metáfora funcione também como reforço heteronormativo, pois atribuiu-se na nossa sociedade atual as cores rosa e azul aos sexos e junto com elas as características que foram determinadas pelo poder para cada sexo/gênero. Não se trata apenas de identificar os sexos às cores, também é atribuído o que se é esperado para cada corpo.

O corpo feminino que é identificado pela cor rosa na obra, é marcado com comportamentos de fragilidade, medo, submissão, apagamento e aceitação da moral e da norma patriarcal. Já o masculino, azul, representado principalmente pela figura do pai do protagonista como podemos perceber na figura 5, sugere superioridade, poder, sobre tudo e todos que fazem parte da cena. O pai de Bingo é quem determina que Bingo não é mais bem-vindo a família expulsando-o do local onde dormem: “Quando a noite caiu, todos os cães foram para o galpão ajeitar-se em suas almofadas [...] Bingo aproximou-se, exausto, só pensando em dormir. Mas Seu Bingão levantou a cabeça e rosnou ameaçadoramente, mostrando os dentes” (BANDEIRA, 1995, p. 24) A mãe, assim como os irmãos e irmãs de Bingo, não tiveram nenhuma participação na decisão do pai de expulsá-lo do galpão. A obra reproduz fielmente os papéis atribuídos para cada sexo.

Figura 5 - Mãe triste e o pai com ar de superioridade



A narrativa, paralelamente ao que acontece com o protagonista, vai reproduzindo ideias patriarcais a partir do feminino. No capítulo “Uma decisão de respeito”, a mãe do protagonista, Dona Bingona “por mais que ela quisesse proteger Bingo, não poderia, como boa mãe que era, permitir que a presença de seu filhote continuasse dando péssimo exemplo como aquele.” (BANDEIRA, 1995, p. 22).

Dona Bingona considerou o comportamento de Bingo como desviante da norma, algo inaceitável, pois, “em condições normais, ela teria se oferecido para ser presa pela carrocinha” (BANDEIRA, 1995, p.22), e ainda, perigoso – “era carrocinha para um ou a perdição para toda a ninhada” (BANDEIRA, 1995, p. 22), mas como não se trata de um problema normal, Dona Bingona prefere aceitar a condenação de Bingo, de entregá-lo à carrocinha, por também concordar que o seu comportamento não corresponde ao padrão, portanto, não sendo merecedor de viver nessa família. “O sistema patriarcal só funciona com a cooperação das mulheres, adquirida por intermédio da doutrinação, privação da educação [...] da coerção [...] Como apontou Simone de Beauvoir ‘o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos’” (LERNER, 2019, p. 21).

A mãe do protagonista é subjetivada dentro das ideias do patriarcalismo. Seu comportamento corresponde ao que foi idealizado pelo homem. E é em prol desse paradigma, aceito como verdadeiro, que ela aceita as regras que ele impõe como também aceita as punições para aqueles que não se submetem às normas que são consideradas universais e naturais. O foco da história não é a mãe e nem as irmãs de Bingo, e assim, normalmente, o(a) leitor(a) dará pouca importância a estas personagens e nem ao modo que elas são apresentadas na obra. Prender-se ao tema ou a trama principal faz com que nós leitores(as) não percebamos outros conteúdos que são introduzidos na história como: a submissão destinada as mulheres e os estereótipos criados para o feminino.

Em um determinado momento da história o pai precisava verificar como estava a educação dos filhotes e para tal eles(as) deveriam mostrar como estavam suas vozes (latido), e até o momento do latido de Bingo apenas os machos tiveram a oportunidade de latir. Essa avaliação, que é um direito do pai para verificar como anda a educação dos filhotes, nada mais é do que uma espécie de fiscalização para saber se a mãe estava educando-os corretamente o que sugere que cabe à mãe essa função e ao homem o de cobrar: “tinha chegado a hora de Dona Bingona mostrar para Seu Bingão como ia bem a educação daquela cachorradinha que havia de continuar a tradição dos vira-latas de respeito” (BANDEIRA, 1985, p. 16). Dona Bingona precisava prestar contas ao pai dos seus filhotes.

Em vários momentos na história o texto vai dando a partir da imagem criada para Dona Bingona características e estereótipos de comportamentos e performances atribuídas ao feminino: Quando os filhotes saem pela primeira vez é ela, diferentemente do pai, quem se preocupa que alguns deles(as) não sejam atropelados(as), e ela que deve tomar conta dos filhotes; No momento em que Bingo emite o seu miado Dona Bingona finge uma espécie de desmaio; Dona Bingona se assusta com o Seu Bingão por estar bravo com Bingo; A mãe de Bingo se treme de medo e se agarra ao marido quando sabe que o destino de Bingo será a carrocinha, é ela quem fica com o coração partido. Todas essas características (cuidadora, frágil, medrosa, sensível) da mãe de Bingo na obra nos leva a crer que há uma reprodução de estereótipos que são considerados pelo patriarcado como típicos do feminino e que determinam como o corpo feminino deve se comportar.

As características associadas aos sexos não são naturais e nem biológicas, são, como aponta Scott (1995) construções sociais. Essas construções orientam os sujeitos desde criança através da educação familiar, escolar, religiosa, midiática e instrumentos subjetivantes para desenvolverem e reproduzirem comportamentos e hábitos que negam seus devires.

Bingo, seus irmãos e irmãs são educados(as) desde cedo dentro das ideias principais do patriarcado e que provavelmente ganharão status de verdade em suas vidas, pois serão repetidas e impostas constantemente a eles(as). Se uma ideia é ouvida com frequência suficiente, tudo indica que se tornará verdade. Muitas ideias sobre os corpos com status de verdade, validadas e reproduzidas pelas principais instituições formadoras de subjetividades, se cristalizam facilmente na memória de uma maioria. Quando uma ideia ganha esse *status* é porque sua origem foi esquecida e, assim, garante-se sua naturalização e universalidade. “Dona Bingona deu as costas para o filhote e foi juntar-se ao marido [...] Os outros cachorrinhos, mesmo sem saber a razão de tudo aquilo, logo descobriram quem era mais forte e trataram de se juntar aos pais, por via das dúvidas” (BANDEIRA, 1995, p. 22), melhor dizendo, indiretamente toda a família de Bingo está seguindo uma norma que é defendida pelo pai e validada pela mãe.

Todas as decisões contra Bingo são tomadas pelo patriarca e, observando a postura e o comportamento da mãe e dos filhotes, é perceptível que eles e elas apenas as reproduzem. A decisão do pai não é explicada apenas imposta e seguida. O forte aqui é o discurso patriarcal que determina o comportamento de todos(as). Para o macho, o direito de decidir sobre a vida de todos(as), e para a fêmea e os filhotes, aceitar o que o patriarca lhes impõe. Os filhotes não entendem o porquê da condenação de Bingo, mas já começam a aceitar que, entre machos e fêmeas, são os machos que mandam, e nessa divisão de lugares de poder, para as fêmeas restam-

lhe a submissão ao macho, a maternidade e a educação dos filhos, como acontece também na narrativa que analisaremos a seguir *O menino que brincava de ser*, (MARTINS, 2000).

O menino que brincava de ser (MARTINS, 2000) conta a história de Dudu, uma criança que adorava se fantasiar de mulher e que um dia resolveu que queria ser menina. Diante dos seus comportamentos considerados patológicos, sua família tenta a todo custo curá-lo desta doença levando-o ao médico, psicólogo etc. O pai tenta, através de atividades e objetos considerados tipicamente do universo masculino, convencê-lo a gostar do mundo dos homens, mas não obteve sucesso. De acordo com Beauvoir (2016b, p. 15), é comum que adultos persuadam “a criança de que é por causa da superioridade dos meninos que exigem mais deles [...] insuflam-lhe o orgulho da virilidade”. É comum em uma sociedade patriarcal persuadirem a criança, ou aos filhotes, como também na narrativa *É proibido miar*, para mostrar que ser homem é sinônimo de orgulho, poder e virilidade. Depois da interferência da avó de Dudu, uma avó com discursos não-sexistas que o leva para passar por debaixo do arco-íris com a possibilidade de se tornar definitivamente menina (Figura 6), o protagonista acaba desistindo da ideia de querer ser menina.

Figura 6 - A caminho do arco-íris



Fonte: MARTINS, 2000, p. 78.

Segundo Facco (2009, p. 230), essa obra foi considerada por alguns homossexuais como uma narrativa gay, mesmo sem estar presente a questão da orientação sexual. Silva (2006, p. 174), afirma que há um homoerotismo muito sutil de Dudu que só acontece quando ele é atraído pela troca de roupas dos atores, o que, na verdade, ele havia mais gostado de ver. Araújo (2016,

p. 227), aponta que essa obra adquire um duplo sentido “sair ou não sair do armário?”. Talvez para alguns a narrativa pode se tratar de uma questão de transexualidade, ou de transgênero, ou de performatividade de gênero como Araújo (2016) aponta em sua tese. Da mesma forma pode-se pensar nas várias interpretações possíveis das obras aqui analisadas consideradas de temática homoafetiva como a obra *O Passarinho Vermelho*. Vê-se nessas várias possibilidades interpretativas como algo normal, afinal tratam-se aqui de obras de arte, e sabe-se que a obra de arte está aberta para várias interpretações, mas aqui o que importa é como o feminino é apresentado nessas obras independente do corpo que habita, como a mãe de Dudu.

De acordo com a obra, quando o protagonista revela que queria ser menina, a mãe, preocupada diz:

- Seu pai nem pode saber de uma coisa dessas, viu?
- Mas, mãe, por que eu não posso ser menina? Você não é?
- Mas eu nasci assim; você não, você nasceu como o seu pai. (MARTINS, 2000, p. 8)

Pelo desenrolar da história essa sua preocupação em não contar ao pai de Dudu pode estar associada a violência física com que o mesmo normalmente aplica no filho quando quer castigá-lo, e assim, a preocupação inicial da mãe é de tentar esconder do marido a revelação do filho ao invés de direcionar sua preocupação em ajudar ou tentar compreender Dudu. Está implícito que a mesma não tem autoridade alguma para evitar que o marido castigue física e psicologicamente seu filho. Outro ponto que caracteriza a mãe de Dudu é que esconder o comportamento de seu filho pode estar relacionado a preocupação de que seu marido a responsabilize pelo comportamento não padrão de Dudu, pois o mesmo já a acusava de educar Dudu erroneamente.

É secular a ideia de atribuir a educação das crianças como uma espécie de obrigação da mulher, lembremos também da avaliação de Bingão em relação a educação dada por Dona Bingona aos seus filhotes, e quando essa educação não corresponde com o esperado cai sobre ela a culpa. O medo do marido e a preocupação de como ele se comportaria em *O menino que brincava de ser*, pode ser indicativo de um reflexo do sentimento de submissão que o feminino normalmente desenvolve em relação ao parceiro; semelhante a isso, tem-se que a mãe de Dudu o leva para um psicólogo e um psiquiatra sem contar nada para o marido talvez para, quando for comunicá-lo do acontecido, apresentar alguma possível solução.

É comum na história atribuir ao feminino a culpa por Dudu estar desenvolvendo comportamentos que não são característicos do sexo masculino.

As mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo. Se ela é estuprada, a culpa é dela, porque sua saia era muito curta ou seu decote, ousado [...] Se a educação dos filhos [...] algo dá errado, a mãe não soube educá-los [...] eis porque é fácil as mulheres assumirem o papel de vítimas (SAFFIOTI, 2015, p. 67).

O pai de Dudu coloca a culpa na mãe e diz: “– Eu não falei que você estragava esse menino com cuidado demais? Tá vendo só? Agora ele quer ser menina. Meu Deus!” (MARTINS, 2000, p. 18). Posteriormente atribui a culpa à avó materna: “– Tá vendo!? Descobri, a culpa é da senhora, sempre achei que a senhora fazia vontades demais pra esse menino. Agora veja só no que deu!” (MARTINS, 2000, p. 42). A mãe de Dudu também procura uma figura feminina para culpar, e chega a pensar que foi culpa da professora de Dudu “– Tudo culpa dessa professora que fica incentivando essas coisas – pensava ela” (MARTINS, 2000, p. 8).

Atribuir culpa ao sexo feminino é tão forte e comum em nossa sociedade que até mulheres que sofreram e sofrem violências são ridicularizadas em delegacias e, às vezes, por funcionários da justiça que alegam que são as mesmas que provocam os homens a cometerem tais crimes, e muitos desses criminosos e estupradores acabam saindo impunes ou tem a pena abrandada por entenderem que foi a mulher que os provocou a cometerem os abusos contra elas.

O livro *Masculinidades* (2004), organizado por Schpun, aponta, a partir dos entrevistados, que tanto as violências e os estupro cometidos contra as mulheres se dão devido aos seus executores entenderem que as mulheres são objetos sexuais por excelência e que devem obediência a eles, e assim o sendo, acham que são portadores de direitos sobre os corpos das mulheres, disciplinando-as. Talvez seja por isso que muitas mulheres vítimas de violências em vez de serem acolhidas por parentes e instituições responsáveis em proteger os sujeitos passam por ridicularização. Para o organizador “Masculinidade liga-se a uma percepção da sexualidade em que o masculino-sujeito se contrapõe ao feminino objeto [...] masculinidade liga-se ao controle dos desejos e das vontades [...] masculinidade traduz-se numa encenação ritualizada do poder e do controle” (SCHPUN, 2004, p. 10). Desenvolver na mulher um sentimento de que são culpadas pelas desgraças da humanidade, e assim seguir o que o homem ordena para que seja perdoada e aceita pela sociedade ajuda a eliminar as possibilidades de ter que compartilhar igualmente o mundo sensível com ela. E é a partir dessa investida na identidade desse modelo de feminino submisso e/ou maligno, que garante e vem garantindo ao homem o lugar de poder que ocupa a milênios, pois através dessas e outras práticas sexistas e

misóginas que diminuem a potência de agir, pensar e existir das mulheres que muitas não se sentem capazes ou estimuladas para ocupar ou ao menos almejar esses lugares.

Supõe-se que o problema de Dudu é causado pelas mulheres e as possíveis soluções só poderiam vir dos homens: médico, psiquiatra ou pelo próprio pai, como a avó paterna afirma “– Tudo culpa sua, meu filho, que não dá atenção pro Dudu. Sempre te avisei: ‘Leva esse menino pro futebol!... Leva ele pra passear com você!...’ Mas você nunca me ouviu! [...] Menino homem quem tem que educar é o pai” (MARTINS, 2000, p. 34). A culpa atribuída ao pai de Dudu é vista como a solução do problema de Dudu, o que não acontece com a culpa atribuída as personagens femininas que soa apenas como uma má influência na construção da identidade e subjetividade tão desejada para os sexos-gêneros. Cada culpa age de uma forma no culpado. Enquanto no homem apenas afirma que só ele pode educar meninos e salvar a heterossexualidade, nas mulheres restam-lhe o título de incompetentes para educá-los. Solucionar o problema de Dudu se resume a experimentar e vivenciar o mundo masculino.

A ideia sobre sexo-gênero que está sendo construída por Dudu é a de que existe sexismo, o homem é superior a mulher, os homens devem ser violentos, existem brincadeiras para cada sexo-gênero, existe um poder que coloca o homem e suas ideias como verdades e que são respeitadas por ambos os sexos, e todo sujeito que estiver fora das referências que são apresentadas na obra é doente ou tem problemas e, assim, deve ser repreendido por isso.

A principal e mais próxima referência do que é ser um homem na sociedade, um exemplo a ser seguido, dado ao protagonista, sua característica principal é o machismo, como o próprio Dudu relata:

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

Voltando ao pensamento da avó paterna, que insinua que a figura masculina e feminina na educação da criança é o que ajuda a criança a determinar sua sexualidade e identidade sexual, tal discurso se alinha com outros discursos que tentam afirmar que crianças, quando se tornam homoafetivas, está relacionado com a forma como foram criadas, ignorando o seu desejo e o seu devir. Há um medo declarado do contato das crianças com as diferenças, principalmente as ligadas às identidades de gênero, pois esse contato pode desempenhar papel importante para a

formação de uma subjetividade fora da norma no sujeito, algo não interessante para o poder heteronormativo dominante.

É uma mulher, a avó materna, que introduz um discurso não-sexista na história e consegue dar uma certa segurança no que Dudu deseja ser, mas, seu discurso fica direcionado apenas ao protagonista. Para se posicionar diante da situação com o neto a avó materna precisa ir com ele para um local reservado, o quarto dele. A avó sabe como os outros familiares pensam sobre o comportamento de Dudu, pois quando ela tenta dialogar com os pais de Dudu recebe a seguinte resposta do pai:

– Acho melhor a senhora não se meter nisso. Deixe que do meu filho cuido eu (MARTINS, 2000, p. 56).

A mãe de Dudu em nenhum momento se posiciona na defesa de Dudu ou da própria mãe. A avó materna sabe que o pai, a mãe e os avós paternos de Dudu não aceitariam o que ela pensa sobre o problema, pois o seu discurso vai contra o que eles acreditam como verdade. Quando a avó paterna, que também se mostra violenta na educação de crianças toma a frente para tentar solucionar o que eles consideram problemático em relação ao comportamento de Dudu, o pai de Dudu fica aliviado, pois é a sua mãe que sabe das coisas (MARTINS, 2000, p. 56).

A avó falou: – Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada (MARTINS, 2000, p. 40).

A voz da avó paterna não é proibida porque sua fala é uma repetição de um discurso naturalizado ou de uma memória cristalizada que faz referência a ideia do poder dominante o qual a maioria dos familiares de Dudu acreditam. Já as vozes ou as imagens das mulheres como a da avó materna e da professora o apagamento ou desprezo é fato. Essa necessidade de apagar, ignorar ou de não dar destaque ao que vem do feminino é também comum na obra *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 1999).

Rubem Alves conta nessa obra a história de um gato que por gostar de comer cenouras é diagnosticado como doente pela família e discriminado pelos seus colegas. Nesta obra bastante atual a única mulher que aparece é a mãe do protagonista. Apesar de apresentar criticamente o pensamento de alguns personagens (família, amigos da escola) que valorizam a normatividade e que veem a homossexualidade como uma patologia etc., a obra é tendenciosa a destacar o sexo masculino como superior.

De conformidade com a obra, a solução dos pais para tentar resolver o problema do filho, o que eles consideravam uma patologia, foi ir em busca de especialistas. Levaram-no ao médico, um padre, um psicanalista, o que não surtiu nenhum resultado. E é um professor, no final da história, que ajuda o protagonista a entender e aceitar-se do jeito que é. Todos os especialistas e donos de saberes autorizados pela sociedade na obra são homens. A narrativa ainda apresenta uma temática interessante, quebra com um discurso normativo, mas, ao mesmo tempo, perpetua outros: lugares de saber e poder ocupados só por homens. É claro que não há problema que um texto ou outro não apresentem personagens femininos que ocupem determinados lugares de poder e saber nas histórias, mas, quando várias obras mantêm essa característica cria-se um pensamento comum de que esses lugares de saber e poder ocupados por homens é o normal, o que vemos, concordando com Deleuze (2008, p. 216), como uma das principais formas de controle contínuo sobre os corpos em favor de uma terrível formação permanente que ajuda a legitimar lugares específicos para cada sexo, dando ao homem os melhores lugares.

Sendo assim, é ainda bastante comum encontrarmos em muitas produções literárias destinadas, atualmente, à criança a naturalização de lugares e posições de destaque e de poder como exclusivos do homem, e em torno disso crenças e identidades são criadas, formadas e perpetuadas tendo como parâmetro o androcentrismo. Entendemos que fazer com que os sujeitos pensem que as coisas são como são por serem naturais dá a alguns o direito de se considerarem melhores e superiores; a outros, de se aceitarem como inferiores, submissos; e a todos, em perpetuarem tais ideias de hierarquização dos corpos. Da mesma maneira como em *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves (1999), e em *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins (2000), o protagonista Dudu, que gosta de se vestir de mulher e resolve que queria ser menina, também é levado para alguns especialistas, todos também homens. Essas imagens nessas obras reforçam a narrativa insistindo na produção de memórias que induzem o(a) leitor(a) a pensar que profissões ou cargos importantes do mundo sensível pertencem à identidade masculina. A dinâmica de apagamento e exclusão da mulher de lugares de poder e saber é uma prática antiga e comum nas sociedades patriarcais e que beneficiam significativamente o sexo masculino. É claro que alguns dos conselhos dados aos familiares dos protagonistas por personagens que ocupam lugares de saber nessas duas obras não foram eficientes, mas insistir em apresentar esses lugares como exclusivos dos homens, alinhados com outros discursos que afirmam que o lugar da mulher é mais limitado, reforça a produção e a repetição do sexismo. Alguns dos personagens que aconselham a família dos protagonistas entendem que o problema está nos pais, outros não sabem explicar, enfim certo ou errado são

os homens que pensam, aconselham, e até determina – como o gato padre da obra *O gato que gostava de cenoura* – sobre o problema dos protagonistas.

Desde o século XV, “a exclusão das mulheres dos ofícios forneceu as bases necessárias para sua fixação no trabalho reprodutivo e para sua utilização como trabalho mal remunerado na indústria artesanal doméstica” (FEDERICI, 2017, p. 190). Até aqui nenhuma das mulheres apresentadas nas obras tiveram participação significativa ou ocupam lugares de destaque, são sempre apresentadas como coadjuvantes, sem voz e limitadas ao que o padrão e a norma dominante determinam, o que na próxima obra não será diferente.

O texto *O Passarinho Vermelho* (2007) conta a história de um passarinho que queria ter um filho para poder fazer as mesmas coisas que a mãe fazia com ele. O protagonista encontra um ovo, faz um ninho, e, ajudado pelo sol, realiza o seu desejo. A figura da mulher na referida obra aparece apenas para deixar claro que “só as pássaras botam ovos” (CAMARGO, 2007, p. 1), ou que cabe a elas o papel de criar, ou melhor, voar com os filhos, como o protagonista nos relata: “Eu queria tanto ter um filho [...] voar junto com ele, como a minha mãe fazia comigo” (CAMARGO, 2007, p. 11). Segundo Pondé (2018, p. 48), “antes do aparecimento da literatura feminista, o romance de aprendizagem dirigido à mulher se restringia à preparação da personagem para o casamento e a maternidade, pois, na maioria das vezes, era produzido pela ótica masculina”. A obra apresenta o papel predestinado e considerado natural para a mulher, mas não exclusivo, pois o protagonista pretende exercê-lo. Portanto, reforça a ideia principal de papéis minimalistas atribuídos às mulheres, a saber: aptidão para a maternidade e criar os filhos.

De acordo com Zolin (2009, p. 188), a mulher foi desde muito tempo “impossibilitada de ir à caça e de dedicar-se a trabalhos em razão das limitações físicas e dos cuidados com o bebê, ela foi privada de afirmar-se em relação à natureza, como fizeram os homens”. Sendo assim, a figura da fêmea representada pela mãe do Passarinho Vermelho nessa obra resume-se a dar à luz e criar os filhos. O pai não aparece obra nesta obra, talvez porque: as cenas acontecem como se estivessem se reportando ao espaço doméstico; as atividades são consideradas mais próximas do feminino e os horários em que as cenas acontecem devem ser, para o homem, normalmente dedicados ao trabalho fora de casa. A figura masculina que interage significativamente com o protagonista para ajudá-lo a chocar o ovo é o Sol. O Sol sempre vinha no final da tarde, o que supomos que o mesmo, durante o dia, estava trabalhando. O macho não aparece em nenhuma das obras para educar, passear ou alimentar, seus/suas filhos(as) ou

filhotes, exceto o passarinho vermelho, mas nesse caso, ele, segundo Silva (2006, p. 165)⁴³ apresenta comportamento homoerótico, o que justificaria o seu comportamento considerado mais próximo do feminino. É fato que a insistência dessas atribuições ou funções a determinados sexos dá ao homem menos responsabilidades no cuidado tanto dos(as) filhos(as) quanto na execução das atividades domésticas. Já para a mulher o reflexo dessas imagens do feminino na vida real converte-se em jornadas duplas, às vezes triplas, como no caso de mulheres casadas que trabalham fora em casa e cuidam do marido e do(a)s filho(a)s. O trabalho liberta economicamente a mulher, mas não a liberta das condições que lhes são impostas pela heterossexualidade compulsória.

Das obras citadas neste capítulo, a única mulher que trabalha e é bem-sucedida financeiramente é a mãe do protagonista do livro *Meus dois pais* (2010) de Walcyr Carrasco. Esta obra conta a história de Naldo, uma criança que descobre o motivo pelo qual seus pais se separaram: seu pai é gay. Conforme o desenrolar da história, Naldo entra em conflito com seu pai e o namorado deste, Celso, tendo que lidar com a proibição dos pais de seus colegas da escola de frequentar a sua casa. Além disso, o menino precisa lidar com os olhares de desprezo dos colegas e de seus pais e mães e, ainda aceitar o romance homoafetivo do pai. Em certa altura da narrativa, Naldo, vai morar com o pai, pois a mãe foi promovida no trabalho e precisou ser transferida para outra cidade. Essas serão algumas das experiências que o protagonista viverá e terá que aprender a conviver com elas. No entanto, a narrativa de *Meus dois pais* não deixa de ser um outro exemplo de reprodução de estereótipos que promovem a desvalorização da mulher em obras destinadas as crianças de temática homoafetiva masculina. Entre os estereótipos e mitos direcionados ao feminino que se destacam nessa obra temos os de fofqueira, problemática e a desvalorização da sua área de trabalho, pois o seu trabalho é considerado específico do universo feminino.

Quando o poder patriarcal dominante inicia o processo de controle do trabalho social da mulher, a esta atribui trabalhos “mais sujos, mais monótonos e mais humildes [...] elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc.” (BOURDIEU, 2014, p. 41), ou aos que são considerados como característicos das mulheres como é o emprego que a mãe de Naldo ocupa. Esse processo de controle do trabalho serve para insistir em separar lugares considerados exclusivos para homens e para mulheres produzindo memória sobre esses lugares nas crianças, nos adultos, enfim na sociedade.

⁴³ “[...] passarinho vermelho deixa sua casa e começa a viver com seu filho sozinho, tornando-se autônomo e independente, explicitando, neste caso, mais uma das estratégias do comportamento homoerótico” (SILVA, 2006, p. 165).

Um dos reflexos dessa produção podemos perceber na pesquisa de Connell e Pearse (2015, p. 32), que aponta que em 2013 os cargos de liderança em negócios mundiais são ocupados por homens, em torno de 95,6%, restando a maioria das mulheres trabalhos e/ou cargos que não tem tanta influência política e social. Portanto, assim como na vida real, na ficção infantil, o percentual, mesmo em declínio, ainda se repete.

A história não conta qual é o trabalho do pai de Naldo, mas não deixa de citar que o namorado do pai do protagonista é advogado. Nessa obra em vez de dona de casa, característica aparentemente comum na maioria das obras aqui analisadas destinadas às crianças, ela é gerente e depois diretora de uma grande empresa, porém de uma empresa de produtos de beleza. As mulheres por estarem engajadas

em uma variedade de práticas disciplinares particulares associadas à feminilidade, incluindo controle de peso, cirurgias plásticas e aplicação de maquiagem [...] sujeitam as mulheres a forças externas dominantes, mas também produzem habilidades, talentos e capacidades particulares. Enquanto engajadas na disciplina de aplicar maquiagens, por exemplo, as mulheres podem afiar sua percepção das cores, ganhar um senso mais apurado de desenho e nutrir suas habilidades criativas. No entanto, essas habilidades originam-se no contexto do imperativo patriarcal de “se embelezar” (MCLAREN apud BARTKY, 2016, p. 82).

As habilidades das mulheres com produtos de beleza se dão justamente por causa desse engajamento. Se o homem também fosse engajado nas mesmas disciplinas consideradas de exclusividade feminina também desenvolveria as mesmas habilidades, talentos e capacidades. Assim como trabalhar com salários mais baixos do que os homens não liberta “as mulheres pobres da classe trabalhadora da dominação masculina” (HOOKS, 2019a, p. 81), algumas profissões ocupadas por mulheres mesmo sendo cargos de chefia e com salários altos, também assim não o fazem.

É comum quando apresentam a mulher como subversiva da ordem considerada natural como a mãe de Naldo que: trabalha; aceita a homoafetividade do ex-marido; deixa o filho com o pai para trabalhar em outra cidade devido à promoção que lhe oferecem; discute com o pai de Naldo em pé de igualdade, não se abre mão de colocá-la em uma posição de inferioridade e submissão em relação ao homem. É importante ressaltar que as políticas patriarcais tentam a todo custo e o tempo todo naturalizar ideias que são pensadas para colocar o feminino como submisso em relação ao masculino inclusive nos empregos, trabalhos, cargos, como foi no caso da primeira deputada federal do Brasil, Cartola Pereira de Queiroz que mesmo conscientes de que era uma pessoa intelectualizada buscaram na sua aparência física formas para tentar diminuir sua potência de agir. “Ora, o fato de que uma mulher alcançou prestígio e

reconhecimento públicos, que aproximou-se realmente do poder como ela o fez, ser privada de dotes físicos, confirma quase perfeitamente demais os estereótipos misóginos ligados às mulheres intelectualizadas” (SCHPUN, 2004, p. 207). Esse tipo de pensamento direcionado a mulher é tão forte em nossa cultura que o reflexo dessa empreitada aparece em muitas obras infantis e nessa obra, especificamente em relação ao emprego ocupado pela mãe de Naldo, um cargo que normalmente atribuído ao universo feminino, ela é “gerente de vendas de uma grande empresa de produtos de beleza”. (CARRASCO, 2010, p. 12).

Outro exemplo de estereótipos depreciativos em relação a mulher para destacar nessa narrativa, é a ideia de que a mulher, como mencionamos acima, gosta de fofocas, fala demais e cria problemas. As mulheres “reunidas no tanque ou forno, detêm ainda o contrapoder da palavra, dos mexericos e outras maledicências” (LIPOVETSKY, 1999, p. 229). Vejamos trechos que podem funcionar como reforço de tais estereótipos: Quando a mãe do protagonista ia para o apartamento da sua avó lá: “as duas falavam sem parar” (CARRASCO, 2010, p. 4); Quando Naldo começa a perceber que estão falando dele na escola: “Quando o Celso ou o pai iam me buscar, **as mães dos meus amigos ficavam cochichando**. Um dia, cheguei a ouvir um pedaço da frase. – Pois é. Nem parece!” (CARRASCO, 2010, p. 20. Grifo nosso). Em um outro trecho, quando é revelado a partir de quem e como a escola toda ficou sabendo da união homoafetiva do pai de Naldo: “Me explicaram como a **fofoca** rolou. **A mãe de um colega** que eu nem conhecia ficou sabendo porque uma **amiga da mamãe falou**. **Uma contou para a outra**” (CARRASCO, 2010, p. 26. Grifo nosso); e ainda, os amigos de Naldo foram proibidos de frequentar o seu apartamento. “– **A minha mãe me proibiu** de ir no seu apartamento – disse o Fê” (CARRASCO, 2010, p. 21. Grifo nosso); e por fim, quando o pai de Naldo diz com firmeza à mãe de Naldo que o protagonista ficaria com ele, ela chega a pensar em desistir da promoção. O pai de Naldo afirma que ela pretende colocar o filho contra ele. “– Eu não vou deixar você pôr o Naldo contra mim!” (CARRASCO, 2010, p. 14).

Apesar de Naldo mudar sua opinião em relação ao romance do pai, a imagem desvalorizada da mulher apresentada na obra se manterá. A história perpetua discursos que apresentam a mulher como mexeriqueira, problemática, apavorada, malvada, castradora. O conflito da história é todo impulsionado por mulheres. O pai de Naldo afirma que tem muita gente contra ele (CARRASCO, 2010, p. 15), mas até o momento de sua afirmação, na história, as únicas pessoas que estavam contra ele eram apenas a mãe e a avó de Naldo. Parece que essa narrativa, assim como em *O menino que brincava de ser*, insistem em afirmar que as mulheres são as causadoras dos conflitos e que são tão sexistas quanto os homens, que, para o(a) leitor(a), esses discursos podem ir soando como algo natural, pois como o foco das obras de temática

homoafetiva masculina não está na mulher, acabam regularmente reproduzindo alguns discursos comuns pertencentes ao paradigma do patriarcado que vão passando despercebidos e que alimentarão a memória do(a) leitor(a) sem que percebamos. É para o que Cademartori (2012, p. 48) chama a atenção ao afirmar que o uso da literatura serve a dois princípios básicos: “para expressar a idealização de certa etapa da vida, ou a transmissão de ideias para a formação de determinado tipo de sujeito”, nesse caso o sujeito que se pretende formar passa por pensamentos sexistas, misóginos e machistas.

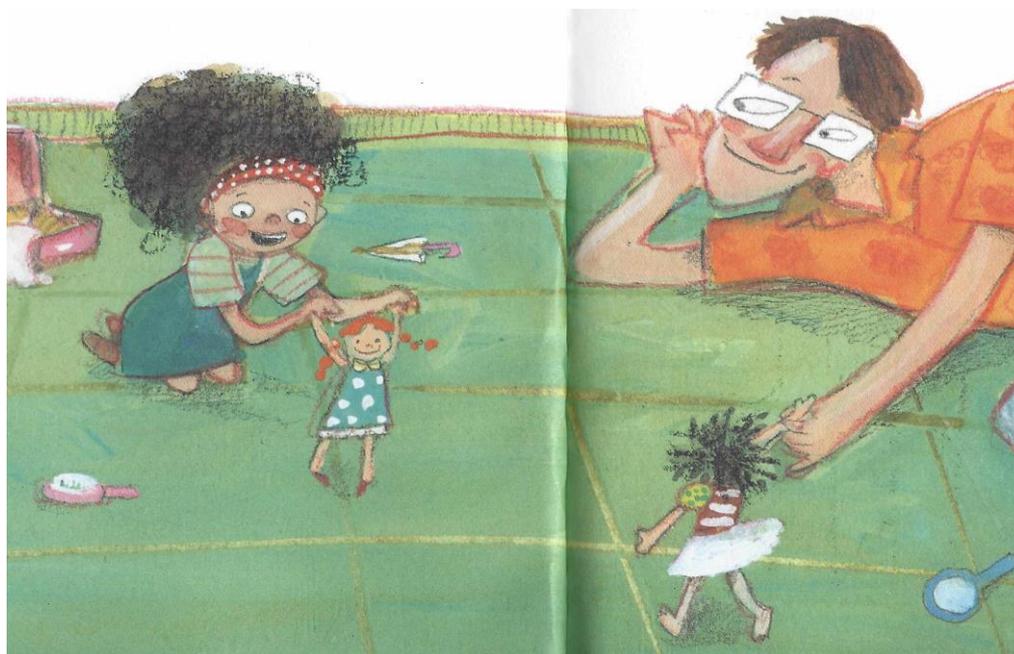
Outra produção literária de valor interessante é *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite (2010), que conta a história de uma menina negra ativa, amada e criativa que é adotada por um casal homoafetivo. Nessa obra observa-se a produção de uma subjetividade relacionada a padrões normativos de beleza. É importante ressaltar que a disseminação do sexismo também se dá através dos padrões de beleza. Baseando-se em Naomi Wolf (2018), entende-se que a indústria da beleza é impulsionada pelo patriarcado e funciona como mais um aliado na produção de subjetividade, identidade e estereótipos femininos que ajuda a controlar a mulher afastando-a do pensamento feminista o que a enfraquece e dificulta sua possível emancipação social, cultural, intelectual e econômica.

A ideologia da beleza “se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade já não conseguem impor” (WOLF, 2018). Sendo assim, o mito da beleza na contemporaneidade que chega como a ideia de que a beleza é amiga da mulher, substituiu os modelos anteriores que controlavam o feminino, e surge paralelamente aos movimentos feministas, pois via-se nesta ferramenta uma forma eficaz para ir contra os pensamentos feministas e para impulsionar a sujeição das mulheres, tornando-se algo rentável para o capital. Portanto, a beleza não é amiga da mulher, “as mulheres devem querer encarná-la, e os homens devem querer possuir as mulheres que a encarnem. Encarnar a beleza é uma obrigação para as mulheres” (WOLF, 2018).

Talvez a ideia de beleza nos dias atuais seja uma das principais violências cometidas contra as mulheres, pois conseguiu cristalizar uma memória e formar consciência que coloca a beleza como fundamental para as mulheres. Enfim, aprisiona a mulher em modelos definidos pela indústria da beleza e da medicina. E o padrão a seguir, a imitar, é construído pelo olhar masculino que determina o corpo branco, europeu: cabelos lisos, olhos claros, pele clara, magra como o padrão. “As mulheres do século XXI [...] criadas em um mundo patriarcal e machista, não conseguem se enxergar fora do foco masculino. Vivem pelo olhar do homem, do ‘outro’” (DEL PRIORI, 2013, p. 7).

Na obra *Olívia tem dois papais*, a boneca considerada linda é branca, cabelos claros e penteados e está calçada (Figura 7). “A menina sempre escolhia a boneca mais bonita para ficar com ela: [...] fazendo uma voz bem fininha, como se fosse a boneca. – Eu não sou linda? – Você é muito linda, Dani” (LEITE, 2010, p. 16). Na hora de brincar com um dos pais, Olívia ficava com a boneca mais bonita e o pai ficava sempre com a que ela gostava menos, a menos bonita. Na figura 7 pode-se perceber que o cabelo da boneca menos bonita lembra o cabelo da protagonista. Na ilustração, o que difere uma boneca da outra, apesar de não mostrar o rosto, é o cabelo, pois ambas são brancas, o que podemos sugerir que a boneca em posse do pai se trata da representação de uma pessoa mestiça, e sendo mestiça, não é branca, não é o padrão.

Figura 7 - Brincando com padrões de beleza



Fonte: LEITE, 2010, p. 16.

A pesquisa de doutorado de Nilma Lino Gomes (2019) revela a partir da análise de suas entrevistas que a relação da mulher negra com o cabelo apresenta outros efeitos de racismo e que afetam a formação de sua subjetividade. Ela conclui que “o problema não está no cabelo em si nem na sua textura, mas nas representações coletivas negativas construídas em torno do negro no contexto da cultura e das relações raciais brasileiras” (GOMES, 2019, p. 352). A protagonista elege como a boneca mais bonita a que está mais próxima do modelo padrão. O conhecido experimento de Kenneth e Mamie Clark⁴⁴ reproduzido no Brasil pela professora

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kG90mSaWUpE>. Acesso em: 7 mar. 2020.

doutora Leni Vieira Dornelles, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴⁵, em 2013 revelou que a maioria das crianças que participaram da pesquisa considerou a pele branca como bonita e a negra como má. Quando a protagonista afirma que ela tem a boneca mais bonita, não se trata apenas disso. O seu discurso está alinhado com muitos outros que nos dizem o tempo todo que este é o padrão de beleza universal e representa o bem. O(a) leitor(a) que também está mergulhado(a) nesses discursos é mais uma vez estimulado(a) a pensar a partir dessa lógica da beleza e do bem.

Como aponta Wolf (2018), o mito da beleza não se limita apenas uma questão de aparência ela influencia no comportamento das mulheres como também no dos homens, inclusive na sua potência de agir na sociedade, pois essa ideia da beleza universal que está presente nas religiões, nas mídias, na educação formal e informal, na cultura, no trabalho funciona como um instrumento de repressão que age na formação da subjetividade dos sujeitos, na construção de identidades e, assim, “o mito da beleza foi aperfeiçoado de forma a impedir o avanço do poder em todos os níveis na vida individual da mulher” (WOLF, 2018).

A boneca dada ao pai de Olívia tem cabelo aparentemente crespo e está descabelada. “Você não acha que Pat está um pouco descabelada, Olívia?” (LEITE, 2010, p. 18). Olívia não responde, mas anteriormente o narrador afirma que, para Olívia a sua boneca Dani, que é branca e tem cabelos claros, é a mais bonita. Qual a referência que Olívia tem para eleger Dani a mais bonita? O cabelo é uma das características que “fornece a matéria-prima a partir da qual foi formulada a teoria racialista” (GOMES, 2019, p. 23), e ainda, as experiências que uma criança negra, mulher, órfã que foi adotada por uma família homoparental branca em uma sociedade predominantemente patriarcal, burguesa, racista, na qual o branco é privilegiado em relação ao negro, não é difícil entender o porquê de Olívia eleger a boneca branca como a mais bonita, ou como as crianças do experimento da professora Leni Vieira, a boneca branca é a boa.

É importante ressaltar que o pensamento de Olívia não está totalmente dentro da norma, ela está propondo outras culturas não normativas, o que nos lembrou o protesto feminista no *Miss America* de 1968. Esse protesto que reuniu cerca de 400 mulheres nos Estados Unidos durante um concurso de beleza as quais colocaram “no chão do local do evento sutiãs, sapatos de salto alto, maquiagens [...]” (SILVA, 2019, p.18), afirmando que esses objetos é que representavam a beleza feminina tão propagada nas mídias sociais da época.

Voltando à narrativa, quando o pai adotivo de Olívia afirma que a sua boneca está descabelada e “nem está usando calcinha debaixo do vestido... nem tem sapatos...” (LEITE,

⁴⁵ Para saber mais ver: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2013/11/pesquisa-mostra-como-criancas-negras-do-rs-percebem-sua-imagem.html>. Acesso em: 15 mar. 2020. Também em anexo.

2010, p. 18), Olívia rápida e criativamente responde: “Você não sabe que está super na moda andar por aí sem calcinha e sem sapatos?” (LEITE, p. 18). Para justificar a aparência da boneca, Olívia subverte a norma. Ela propõe uma nova possibilidade. Pensa em uma possível forma de se vestir. Nesse caso, pode-se dizer que ela propõe uma contracultura, pois nega a cultura vigente contrariando a norma-padrão. A criança é produtora de cultura. “As crianças são contribuintes ativas na sociedade, cooperando com os adultos no fortalecimento das normas e valores [...] são coprodutoras do conhecimento” (CORSARO, 2011, p. 47). Porém, o seu pensamento que está fora da norma será combatido, no mínimo, pela família: “– Mas fique sabendo, dona Olívia, que você nunca vai sair de casa sem calcinha ou sem sapatos, ouviu?” (LEITE, p. 19). Para a felicidade das indústrias de sapato e roupas, a família, a propaganda, a medicina, as escolas, garantirão o consumo de tais objetos. Sendo assim, são tantas instituições envolvidas no processo de produção de subjetividade que tudo indica que a criança enquanto sujeito ativo a princípio, no final das contas vai cooperar, fortalecer e coproduzir conhecimentos os quais a elas são dados a sentir negando o seu devir e apagando qualquer conhecimento que ela possa produzir que comprometa ou subverta a norma.

Percebe-se em Olívia um sujeito que não carrega e não luta contra normas, tradições e a moral, ela as subverte, pois quebra com o engessamento destas, e assim, é possível pensar que até um determinado momento de sua vida ainda não desenvolveu o ressentimento, não sente culpa e é autônoma. As crianças resistem segundo Corsaro (2011, p. 181), “às regras adultas da família desde o primeiro ano de vida. [...] as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que zombam e escapam à autoridade adulta”, e, é claro, a sociedade do consumo. Essa resistência se dá justamente porque tudo que vem de fora, da norma e da moral vai de encontro com a sua natureza. Quando no seu devir a criança sente algo, e se esse sentir não for o aceitável pelo poder dominante ela é forçada a controlá-la ou reprimi-la e para isso as regras, que não se limitam a serem apresentadas e exigidas o seu cumprimento apenas pela instituição família, vai se fortalecendo no seu imaginário durante toda a sua infância se estendendo a adolescência e que será cobrada constantemente direta e indiretamente quando adulta até o fim de sua vida.

Entende-se que Olívia ainda não foi completamente subjetivada pela norma, mas está em processo. Seus desejos ainda não foram transformados em culpa. Aparentemente está na transição de conhecer o mundo pela experiência espontânea do acaso para a experiência que se efetua fora dela. Em certos momentos a protagonista interpreta os afetos⁴⁶ a partir de si mesma e em outros momentos a partir do que vem de fora e que tem caráter universal. “Eu acho que

⁴⁶ Afeto no sentido de Spinoza (2009): aquilo que nos afeta para aumentar ou diminuir a nossa potência.

você deveria mudar a cor do céu pra azul-claro e também fazer um sol bem amarelo. Todo mundo gosta de dia feliz – ela concluiu” (LEITE, 2010, p. 11). É bastante comum a maioria da população propor uma universalidade dos afetos. Nesse trecho percebe-se que a experiência espontânea de Olívia ora é substituída aproximando-a do que é desejado pelo pensamento dominante, do comum a todos, um movimento que trabalha com a possibilidade de afastamento do seu desejo do devir para aproximá-la de um desejo comum a todos, um desejo que é produzido e não sentido, um afastamento do seu poder de criação, o que Agamben (2005, p. 21) chama de expropriação da experiência que retira do sujeito a possibilidade “de conhecer com certeza alguma coisa”.

A tendência é que a protagonista vá perdendo o poder de criar e recriar a partir da sua vivência e de experiências organizadas para sua domesticação, pois os conhecimentos fundamentais para a construção da sua subjetividade que lhe são dados sócio e culturalmente como verdades prontas e acabadas, diminuirão sua potência de criação, e o bombardeio e a repetição de uma cultura que a expropria de experiências e que agirá na sua memória, levando à introjeção das normas do *status quo* e as tornando algo naturalizado na consciência, a exemplo dos padrões de beleza dominante, desencorajando-a de pensar em outras possibilidades desde o que se veste ao que é considerado belo pela norma. A beleza ou o mito da beleza difundido nas histórias infantis normalmente, como fala Wolf (2018) em outro contexto, não tem “nada a ver com as mulheres. Ele gira em torno das instituições masculinas e do poder institucional dos homens”. E é dessa mesma forma que a nossa sociedade age sobre os sujeitos diminuindo a potência de agir de uns e aumentando a de outros, pois só assim o dominante consegue potencializar, controlar ou podar a natureza, o devir, os desejos dos sujeitos. É assim, de uma simples brincadeira que ideias são introduzidas e assimiladas pelos brincantes.

Para a formação da consciência e da subjetividade, o sujeito marginalizado cultural e socialmente – negros, negras, homossexuais, lésbicas, mulheres, crianças – normalmente segue o movimento das três transformações do espírito como é proposto por Nietzsche (2006a). Para esse pensador a criança é o estágio superior do espírito. Portanto, o sujeito primeiro é criança (cria, produz) – está no estágio superior; depois torna-se leão (questiona o que lhe é imposto) e, por último, se torna camelo (aceita tudo sem questionar). Poucos conseguem voltar, ou melhor, manter esse primeiro estágio, e assim, toda a sua produção e criação é limitada ou comprometida, reflexos do que lhe é imposto. Os discursos de Olívia têm essa potência de criar e produzir, mas estão sendo o tempo todo contestados com a esperança de que ela se torne um bom camelo. Para que esse sujeito criativo, potente e subversivo continue, como Olívia o é, seria necessário que essa criança nietzschiana ou esse devir-criança, permaneça no sujeito até a

sua morte, pois apesar de não se tornar criança quando adulto for, ele ainda poderá usufruir desse devir, no mínimo da “franqueza de um olhar não obstruído pelos clichês” (SCHÉRER, 2009, p. 209).

Parece que o padrão de beleza ocidental já é uma verdade em Olívia. Ainda é perceptível que esse padrão tende a afetá-la mais fortemente, pois ela, além de ser uma criança adotada por um casal homoafetivo, é mulher e negra, duas identidades normalmente excluídas pela classe dominante. E possivelmente, para se livrar ou amenizar esse ódio, se submeterá a processos de branqueamento estético. “A ideologia do ‘branqueamento estético’ foi um fetiche muito eficaz na alienação do negro. Oficializou a brancura como padrão de beleza e a negritude como padrão de fealdade” (DOMINGUES, 2002, p. 580).

As obras até aqui analisadas, apesar de estarem envolvidas em um contexto que problematizam identidades e subjetividades produzidas e desejadas, desconsideram os interesses e os desejos das mulheres e de crianças, exceto aqueles dos quais o poder patriarcal se beneficia, pois visam, o tempo todo, a prepará-las para uma vida futura fundamentada na norma, na regra e na moral patriarcal dominante, o que gera um problema sério, visto que tornam a maioria dos sujeitos em adultos que acreditam que a diferença hierárquica entre os sexos e os padrões normativos e controladores são características fundamentais e naturais do ser humano fortalecendo o sexismo que gera misoginia, machismo, androcentrismo. “Precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo”. (HOOKS, 2019a, p. 13).

O apagamento, a inferiorização da mulher, de suas criações e produções sujeitam as mulheres à violência. Quando aceitamos ou reproduzimos ideias sexistas, assim como a produção e reprodução de estereótipos, identidades e imagens da mulher que as inferiorizam em relação ao homem, estamos legitimando a sua vulnerabilidade, e ainda, vinculando o devir mulher “a um poder de controle externo” (AGAMBEN, 2017, p. 13), pois muitos e muitas de nós sabemos quais são os discursos predominantes que tratam de como deve ser e como devem ser tratado o feminino na nossa sociedade.

O corpo feminino quando exposto a partir dos ditames patriarcais é levado a condição de uma vida precária: “A percepção de que podemos ser violados, de que outros podem ser violados, de que estamos sujeitos à morte pelo capricho de outrem: todos são motivos de medo e luto” (BUTLER, 2019, p. 9) ou de uma vida nua: “Uma vida que por não se adaptar a uma ordem existente é desprovida de direitos, e portanto matável” (AGAMBEN, 2007), é um corpo condenado a viver performativamente contrariando sua essência, ou como Spinoza (2009) aponta, contrariando o seu próprio desejo.

A partir dos anos 2000 uma nova forma de abordar a homoafetividade em obras destinadas às crianças começa a surgir no Brasil. As relações homoafetivas passam a ser apresentadas da mesma forma como as relações heteroafetivas de maneira naturalizada ou como relações amorosas possíveis e comuns nas sociedades como nas obras *Na minha escola todo mundo é igual* (2004) de Rossana Ramos, *Cada família é de um jeito* (2006) de Aline Abreu, *Olívia tem dois papais* (2010) de Márcia Leite, *Eu tenho duas mães* (2010) de Márcio Martelli, *Flor e Rosa uma história de amor entre iguais* (2011), *Famílias* (2012) de Roque Neto, *Amor de mãe* (2017) de Lô Carvalho. Até esse período as obras com essa temática normalmente apresentavam a discriminação e a violência que o sujeito homoafetivo sofria pelas instituições primárias, comunidade etc., as quais está inserido. Não havia a preocupação de apresentar histórias com pessoas homoafetivas vivendo aventuras, resolvendo conflitos que não seja por serem ou estarem próximos de gays ou lésbicas. Tira-se o foco da homoafetividade. Os sujeitos homoafetivos apenas participam da trama da história evitando-se insinuações ou violências contra esses corpos pelo fato de serem homoafetivos. A violência ou o conflito vivido pelos personagens não estão relacionados a questões de sexo e gênero.

Porém, como vimos nesse capítulo, apesar de algumas obras de temática homoafetiva masculina terem como característica apresentar a homoafetividade como algo naturalizado e possível, que pode, inclusive, estar presente em qualquer família independente de sua formação religiosa, cultural ou de sua condição econômica, o sexismo ainda se faz presente. O feminino, independente do corpo que o performatiza, ainda é considerado inferior ao masculino, o que acaba confirmando que são as identidades de gênero, a sexualidade ou até mesmo a performatividade de gênero que enquadrados em um sexo específico terá menos ou mais privilégios. Essa ideia funciona e age na memória da coletividade da seguinte forma: quanto mais um corpo estiver próximo de uma identidade ou performatividade masculina, mais direitos sobre os outros corpos terá e quanto menos o seu contrário.

Em relação as obras de temática homoafetiva feminina, tema do próximo capítulo, uma obra específica, ainda não analisada em artigos, dissertações ou teses no Brasil, e que surgiu no início dos anos 2000 aponta para um acréscimo significativo no que chamamos de uma nova forma de abordar a homoafetividade. Esta obra apresenta a homoafetividade masculina naturalizada, mas que foi construída baseando-se nos discursos sexistas, misóginos e machistas pensados e implantados pelo paradigma do patriarcado, mas também trouxe a homoafetividade feminina tentando se libertar desses discursos que em forma de lei nega a lesbianidade. Sendo assim, *As flores do mar* de André Moura publicada em 2002, é uma obra que entendemos

denunciar uma certa tendência do masculino, mesmo gay, insistir em uma suposta superioridade do homem sobre a mulher.

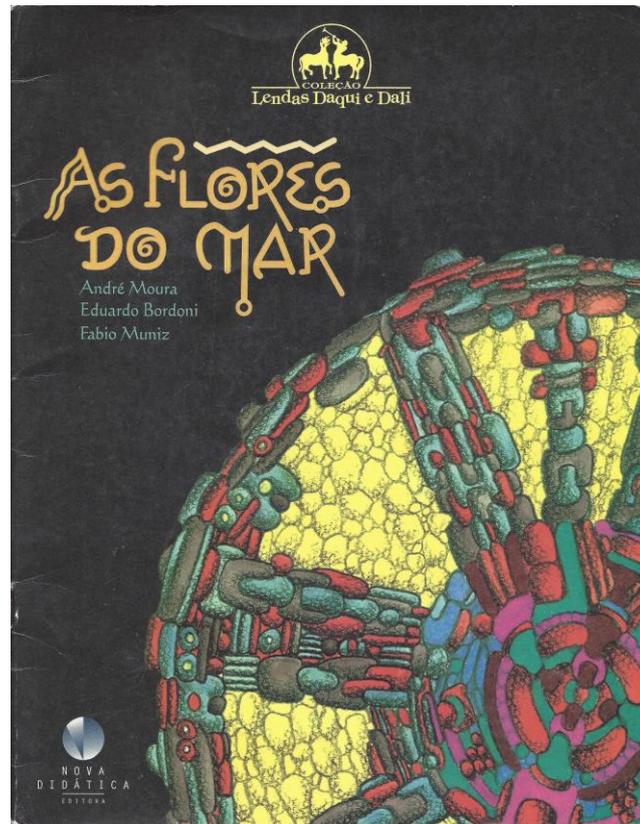
3.3 AS FLORES DO MAR

Meus beijos são sutis como asas erradias
Que afagam pela tarde os lagos transparentes,
Mas os de teu amante hão de escavar estrias
Como as carroças e os arados inclementes;
(BAUDELAIRE, 2012)

Narrativa voltada para a criança, conta a história de duas meninas “menina de água: CHUVA, filha de CÉU e TERNURA” (MOURA, 2002, p. 6), e “menina de fogo: CHAMA, filha de TERRA e CIÚME” (MOURA, 2002, p. 10), que são proibidas de qualquer tipo de contato entre elas por causa de um ditado com valor de lei da cidade em que vivem. A obra apresenta textos curtos, ilustrações que preenchem toda a página, e que apesar de utilizar muitas cores, há um predomínio de cores escuras dando um ar de mistério desde a capa do livro (Figura 8).

O local onde a história acontece é a cidade de Manhatã, a qual o narrador já afirma logo no início da obra (MOURA, 2002, p. 4) que se trata de uma cidade misteriosa. O mistério paira tanto no texto quanto nas ilustrações. O início da obra já é marcado por uma frase curiosa e afirmativa, “Asa de fogo é raiz de água”, que será negada posteriormente e por fim positivada. O que nos leva a crer que a menina de fogo e a menina de água por pertencerem a uma mesma categoria, a das mulheres, há o interesse pelo poder de Manhatã de educá-las, a partir de comportamentos fundamentados em ideias patriarcais chegando ao ponto de proibi-las de se verem e de se aproximarem para evitar que vivam experiências que possam colocar o que impõem como regra em risco.

Figura 8 - Capa *As flores do mar*



Fonte: MOURA, 2002.

As flores do mar (MOURA, 2002), fez-nos lembrar da condenação da obra de Baudelaire *As flores do mal*, publicada em 1857, que tinha como carro-chefe o poema *Mulheres malditas*, que tratava do amor entre Delfina e Hipólita. Este poema, junto com alguns outros que fazem parte desta obra de Baudelaire, foram condenados e proibidos de serem publicados em seu livro (BAUDELAIRE, 2012). A condenação se deu por trazer a homoafetividade feminina de forma diferenciada e que questiona a relação heteronormativa. Assim como acontece na vida real, da insistência em querer controlar o feminino, a condenação se repete em *As flores do mar* (MOURA, 2002), porém, afetando as personagens que foram proibidas de se ver. “No início, as meninas murcharam de tristeza. Depois, CHUVA acostumou com a proibição, e CHAMA até acreditou que VERBO estava certo” (p. 17), como uma espécie de jurisprudência da vida real que se repete na ficção, uma condenação que é anunciada e aceita pelas protagonistas como algo natural, como a verdade. Por causa de um ditado criado, tudo indica, por um ou vários sujeitos que foram subjetivados dentro do paradigma do patriarcado, há uma tentativa de roubar seus devires.

Mas antes de abordarmos o nosso foco central na análise dessa obra, a lesbianidade, trataremos inicialmente de analisar elementos literários e imagéticos que revelam o que nos fez tratá-la como uma obra de temática homoafetiva masculina e feminina, até então ainda não estudada no Brasil, e que até a escrita deste capítulo não foram encontrados estudos ou análise sobre a mesma. Um dos detalhes dessa obra, em comparação com as outras apresentadas no capítulo 3 é que esta é a única que trata da homoafetividade tanto masculina quanto feminina, e da relação afetiva propriamente dita entre sujeitos do mesmo sexo ao mesmo tempo, característica esta, pela qual a consideramos pioneira na literatura destinada às crianças com essa nova forma de apresentar a homoafetividade.

3.3.1 Da homoafetividade

Esta é uma obra que surge em um período em que só se publicavam obras de temática homoafetiva destinadas às crianças com personagens masculinos e que não abordavam o lado afetivo entre dois homens, pois durante este período (1970-2011) os(as) autores(as) e as editoras estavam preocupados(as) em apresentar a violência sofrida por sujeitos masculinos por apresentarem comportamentos afeminados e abordar a homoparentalidade por estar em voga no início do século XXI. Não havia o interesse, ou talvez entendessem que fosse desnecessário, combater essa violência através da naturalização das relações homoafetivas.

O caminho das obras de temática homoafetiva masculina destinadas às crianças sempre estiveram relacionadas a comportamentos e posturas de gênero, sexo e da sexualidade dos protagonistas, mas nunca houve preocupação em se relatar o amor e as experiências vividas entre sujeitos do mesmo sexo ou das aventuras de uma família homoparental ou do protagonista gay, por exemplo. Não se imaginava escrever textos destinados à criança com personagens gays heróis ou aventureiros que servissem de inspiração para as crianças, como também, que tratassem do amor entre sujeitos do mesmo sexo, principalmente entre duas mulheres. No caso da lesbianidade na literatura infantil ainda precisaria que se passassem alguns anos para que essa temática começasse a aparecer na literatura infantil, pois como se trata de um corpo homoafetivo e feminino, devido ao próprio sistema patriarcal e misógino o qual estamos mergulhados, sua aparição é retardada. “A recusa da sexualidade feminina se expressa em primeiro lugar pelo ‘apagamento dos relacionamentos amorosos entre mulheres’ (Relatório da Coordenação Lésbica Nacional sobre a Lesbofobia, 2000)” (ARC, 2009, p. 97).

Pesquisas e estudos sobre relacionamentos amorosos entre pessoas homoafetivas em obras destinadas às crianças só iriam começar a surgir no Brasil depois da primeira publicação, em 2004, da obra *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rossana Ramos. Segundo a autora, essa obra foi escrita inspirada em uma experiência vivida em uma escola na qual era diretora, o que consideramos algo inovador tanto para a escola quanto para a literatura infantil. Porém, apesar de a obra falar da existência de um amor entre iguais, e entre crianças, o que é apresentado no texto: “Tem um que a gente sabe. Que gosta de outro igual. E daí, qual é o problema? O que importa é ser legal” (RAMOS, 2010, p. 16), e na figura 9, onde aparecem dois garotos em destaque com um fundo preto se olhando e insinuando quererem tocar suas mãos, trata-se de um gostar entre homens. Texto e ilustração nos sugere que a autora tratou da particularidade de corpos com afetividades consideradas diferentes em sua obra por se tratar de um afeto entre iguais do sexo masculino, pois até o início do século XXI a preocupação maior das obras para crianças de temática homoafetiva sempre estiveram mais voltadas para a homossexualidade masculina.

Figura 9 - Amor entre iguais



A cobrança ao corpo masculino, de modo a manter o seu gênero e sua sexualidade dentro da norma, é maior do que a do corpo feminino, pois se se mantêm a maioria dos machos na norma, mantém-se o poder para a categoria, e assim o controle dos outros corpos.

Enquanto a maioria dos homens considera excitante o fato de que mulheres se relacionem entre si, para esses mesmos homens o desejo e a afetividade entre iguais é considerada desviante da norma, especialmente porque cada vez mais a imagem do gay enquanto um não-homem é confrontada pela existência de masculinidades homoafetivas bem próximas da heteronorma ao menos da perspectiva de performance. (GOMES DE JESUS, 2019)⁴⁷

Se o patriarcado impõe a hierarquização dos corpos como natural, é também natural a sua tentativa de controlar as narrativas de modo que aquelas que elas referendem as ideias sobre os sexos/gêneros, não sejam colocadas em xeque pelo grande representante oficial do patriarcado – o homem. Nesse sentido, tornar-se gay, segundo a heteronorma, seria confirmar que a secular construção binária dos seres é apenas discurso. Sendo assim, as produções literárias destinadas às crianças de temática homoafetiva masculina que desempenham papel importante para problematizar e denunciar as violências sofridas pelo sujeito homoafetivo até o início do século XXI, por um processo de repetibilidade, produzem memória sobre o tema e dando exclusividade ao homoafetivo masculino. Mesmo quando se libertam de fixar o olhar apenas para as violências sofridas por protagonistas gays, a referência é o homoafetivo masculino. Será que este comportamento apresentado na obra de Ramos (2010) se fosse entre duas meninas na escola seria percebido e tratado como um gostar lésbico? Talvez!

A obra *Na minha escola todo mundo é igual* (RAMOS, 2010), apesar de dar um ponta pé inicial na representação de sentimentos afetivos entre dois machos na literatura infantil, a ideia principal talvez seja de simplesmente fazer com que possamos pensar fora dos lugares e das redes de memória. Ou talvez, também, de tentar provocar conscientização as(aos) leitoras(es) de que não há problema em pessoas do mesmo sexo sentirem afinidades entre si, pois quando o narrador diz: “E daí, qual o problema? O que importa é ser legal” (RAMOS, 2010, p. 16). Por um lado, esse questionamento nos faz pensar que existem discursos que veem esse comportamento como problemático, uma vez que, independentemente do caráter do sujeito homoafetivo, ele será julgado e rotulado como alguém a ser marginalizado apenas por não corresponder as imposições da norma para o seu sexo. Por outro lado, pode levar a pensar que

⁴⁷ Recorte da fala do professor Dr. André Luís Gomes de Jesus durante sua aula expositiva da disciplina **Literatura e estudos de gênero** no curso de pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba.

é irrelevante a preocupação que temos de como o sujeito define seu gênero, sua sexualidade e sua identidade sexual.

Essa obra, que tem uma linguagem fluente e é escrita em rima, ajuda a tornar sua leitura um ato prazeroso e, portanto, facilita introduzir o(a) leitor(a) nesses assuntos; porém se limita a mostrar a homossexualidade como algo diferente e que merece ser respeitado. A obra fala sobre diferenças físicas, culturais, mentais, econômicas, sexuais etc., mas a homossexualidade, ou melhor, o relato da experiência amorosa ou a reciprocidade homoafetiva vivenciada por iguais não é o seu foco, assim como nas obras de temática homoafetiva masculina selecionadas e analisadas neste capítulo.

O ano de 2004, ano da primeira publicação da obra *Na minha escola todo mundo é igual*, foi considerado um ano de visibilidade midiática importante para os gays, porém essa visibilidade está voltada para a homossexualidade masculina. De acordo com o relatório Mídia-G (apud ARC, 2009, p. 96): “se é verdade que 2004 foi um ano de ‘boa safra’ para os gueis [...] a visibilidade lésbica é praticamente inexistente, à exceção de alguns debates e reportagens sobre a homoparentalidade”, o que justificaria que havia nesse ano uma tendência devido à visibilidade dada ao gay masculino, de se problematizar apenas a homoafetividade masculina na literatura infantil. Todavia, a visibilidade lésbica nas mídias, mesmo sendo sobre homoparentalidade, vem abrindo caminhos para trazer esse tema para a literatura destinada às crianças, e a homoparentalidade lésbica começa a aparecer nesse gênero literário, como em *Cada família é de um jeito*, de Aline Abreu em 2006: “Família, não tem duas iguais. Tem família com duas mães e família com dois pais” (ABREU, 2006, p. 3).

As flores do mar (2002), é uma das primeiras obras destinadas à criança, senão a primeira, que traz o amor homoafetivo entre sujeitos do mesmo sexo, o que já se pode considerar uma grande novidade para esse gênero literário, e mais ainda por trazer o amor lésbico, pois se há controle e policiamento pelo poder patriarcal sobre a literatura infantil homoafetiva, imaginemos quando se trata da homoafetividade feminina, categoria duplamente marginalizada. Sendo assim, vejamos o que essa obra nos deu a perceber sobre homoafetividade, lesbianidade, relações afetivas entre iguais, empoderamento feminino e a potência que a mesma tem para contribuir com os processos de subjetivação subversivos contra a heterossexualidade compulsória.

3.3.2 Mistérios da homossexualidade e do patriarcado em *As flores do mar*

Diz Freud: “Qualquer tratamento análogo do homossexualismo feminino é, atualmente, bastante obscuro” (1920-1922, p. 109). Freud já via a homossexualidade, para ele homossexualismo, como algo misterioso e, no caso da homossexualidade feminina, mais misterioso ainda.

O mistério do homossexualismo, portanto, não é de maneira alguma tão simples quanto comumente se retrata nas exposições populares: ‘uma mente feminina, fadada assim a amar um homem, mas infelizmente ligada a um corpo masculino; uma mente masculina, irresistivelmente atraída pelas mulheres, mas, ai dela, aprisionada em um corpo feminino. (FREUD, 1920-1922, p. 109)

Portanto, ver a homossexualidade como algo misterioso deduz-se que se trata de algo desconhecido e que deve ser escondido e não compartilhado com os outros. São muitas as ideias patriarcais que aparecem na obra *As flores do mar*, cremos criticamente, que funcionam como instrumentos de controle e que normalmente são compartilhadas e repetidas em diversas sociedades por uma maioria de dominados e dominantes, e que só são questionadas quando um sujeito em particular se sente incomodado(a) em assumir identidades e papéis sociais que não condizem com o que sente e deseja, como acontece com as protagonistas desta narrativa. Essas ideias dominantes se naturalizam através de discursos e são reforçadas por símbolos e imagens que são produzidos para nos remeter consciente ou inconscientemente a padrões e normas de gênero, sexo, identidade, sexualidade, homossexualidade e que conseguem influenciar na formação e construção de nossa subjetividade e identidade. Em *As flores do mar*, há uma quantidade significativa de símbolos e imagens, ora representando a norma padrão, ora representando o incomum, o diferente.

As imagens, os símbolos são formas de poder que se exercem sobre as mentes, sobre as memórias, enfim sobre os corpos “diretamente, e como por magia, sem qualquer coação física” (BOURDIEU, 2014, p. 50). Através dos símbolos é possível fazer com que sujeitos admirem, respeitem e até mesmo amem o que os mesmos representam. Investir nos símbolos desde a mais tenra idade torna o sujeito “sensível a certas manifestações simbólicas do poder” (BOURDIEU, 2004, p. 53). As diversas sociedades, os sistemas políticos, as diversas culturas, a mídia, assim como grupos marginalizados ou não, sempre investiram em símbolos por servirem como instrumentos importantes para subjetivar o sujeito a partir de suas principais ideias, não sendo diferente na arte, na cultura, enfim, na literatura. Sendo assim, imagens e símbolos podem ser utilizados para subjetivar os sujeitos tanto para a sua inscrição na norma quanto para a subversão dela e estão presentes em todo tipo de veículo de comunicação que o sujeito tem ou possa ter algum contato. Todos os poderes e micropoderes se apoderam, questionam,

transformam, destroem uns, recriam e criam outros símbolos na esperança de que suas ideias representadas também através de símbolos, possam atingir uma maioria e, portanto, impor sua verdade para também se fazer presente entre tantas outras, e possivelmente possibilitar o sujeito a partir da dúvida entre símbolos díspares refletir sobre as diversas verdades.

Entre os símbolos e imagens que aparecem na narrativa o arco-íris é bem explorado. O arco-íris, hoje considerado símbolo do movimento gay e se popularizou na década de 1990, já se encontra presente desde o início da história tanto nas imagens como mostra a figura 10, quanto no texto quando o narrador apresenta a cidade de Manhatã: “Num amarrotado qualquer de TEMPO, dorme Manhatã, cidade bela e misteriosa onde moram os arco-íris noturnos e as flores do mar” (MOURA, 2002, p. 4). O arco-íris de Manhatã é noturno, pois não bastava trazer o arco-íris para a história como normalmente conhecemos, ele deveria ser diferente e misterioso.

Figura 10 - O arco-íris e o fállico



Fonte: Moura, 2002.

Nessa mesma figura 10, constam também a representação de construções que seguem uma característica bastante presente nas mais variadas culturas pelo mundo: o símbolo fállico,

o que nos sugere que Manhatã foi construída tendo o fálico como característica principal de sua arquitetura. As construções também contribuem para produzir memória, pois de acordo com Domosh (apud Silva 2007, p. 120) existe relação entre gênero e ideologia estética nas construções e na arquitetura.

Outro ponto importante na obra é a apresentação do homem como o enunciador, e tudo indica que seja também o criador da verdade estabelecida em Manhatã. “O poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra” (FOUCAULT, 2017, p. 91). É Verbo, filho de Tempo e Espaço, que tem a missão de pronunciar a proibição de Manhatã: “Asa de fogo NÃO é raiz de água” (MOURA, 2002, p. 14). Este ditado é quase o mesmo que abre a história “Asa de fogo é raiz de água” (MOURA, 2002, p. 3), diferenciando-se apenas na negação. Quem traduz a única proibição para as protagonistas, como também para nós, leitores(as), é Ternura (mãe de Chuva). “Nisso, TERNURA apareceu. E, acalmando as duas, traduziu a única proibição de Manhatã: ‘Criaturas de fogo e criaturas de água nunca poderão se encontrar nem se falar ou se ver’” (MOURA, 2002, p. 15).

Em nenhum momento na obra explica-se o porquê desse ditado. Deduzo que não se explica por ser considerado um ditado, ou melhor, um discurso já cristalizado como algo natural em Manhatã que perdeu de vista sua criação e que se perpetua através dos representantes leais e, que tudo indica, pela maioria dos sujeitos dessa cidade. De acordo com Foucault (2014a, p. 8), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. O poder dominante de Manhatã não imaginava que duas meninas colocariam em xeque o patriarcalismo em voga na cidade. O ditado de Manhatã controlava o comportamento, os instintos e os desejos dos(as) seus(as) moradores(as) até que as protagonistas, e aí sim, naturalmente, comecem sem perceber, a fazerem o oposto do ditado comprometendo seu status de verdade única.

Até Verbo pronunciar tal ditado, as protagonistas viviam e vivenciavam suas experiências sem serem incomodadas, pois a forma como viviam, até um determinado momento da história, estava dentro da normalidade e dos padrões de Manhatã. Como não houve nenhum movimento vivenciado pelas protagonistas em Manhatã que lhes ensinasse ou impusesse sua única proibição, não teriam como as mesmas saberem que existia algum comportamento que fosse considerado proibido na cidade. O poder dominante de Manhatã, por entender que o ditado estava bem consolidado na cidade, não via a necessidade de reforçá-lo nas novas

gerações. Acreditavam que a aceitação do ditado pelos(as) moradores(as) de Manhatã partia de um pensamento construído a partir de uma obviedade dos instintos e desejos comum de cada sexo e que machos e fêmeas já nascem predispostos a segui-lo. Mas bastou o comportamento das protagonistas saírem da norma e tornarem-se públicos para acontecer a interpelação e a proibição vir à tona, enfim o patriarcado se manifesta, e seu objetivo maior é desapoderar e diminuir ou até mesmo extinguir a potência da mulher, enfim, evitar que possa provar ou viver o seu devir para melhor e mais facilmente controlá-la. Porém, as protagonistas perfuram o dito, e outra possibilidade de viver o devir feminino é revelado.

Figura 11 - O encontro



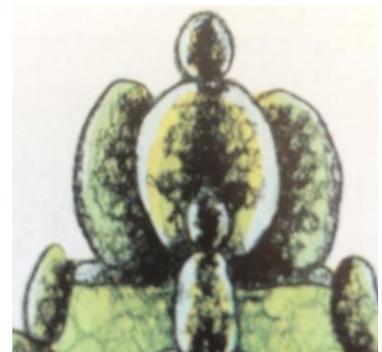
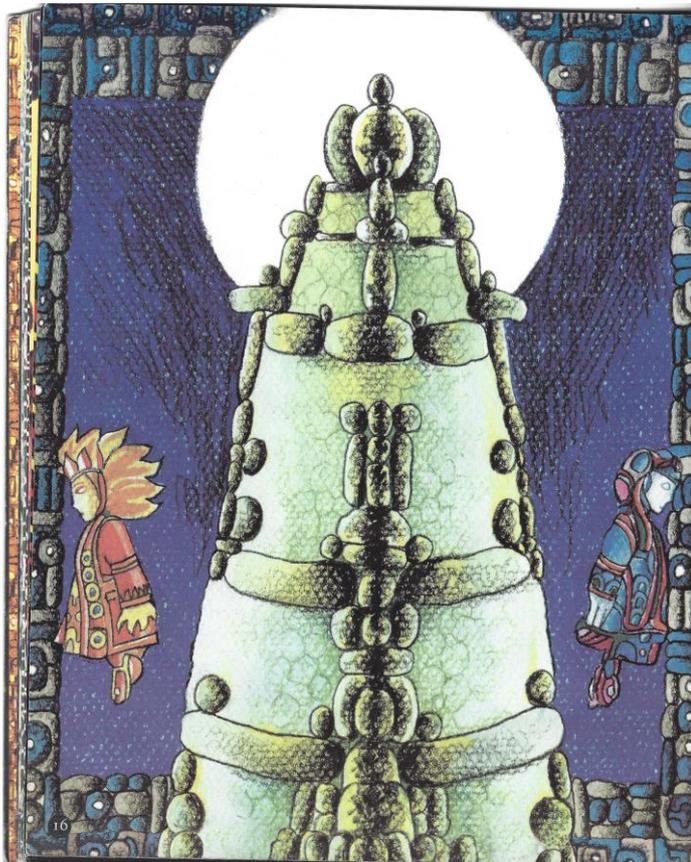
Fonte: MOURA, 2002.

Observe-se a figura 11 que no primeiro encontro das protagonistas, que acontece em um dia ensolarado, o monumento entre as personagens é pequeno ou está distante. Até este momento da história, a aproximação entre as personagens parece não comprometer as normas de Manhatã. Elas não faziam ideia de que em Manhatã haveria uma regra que controlasse os corpos e o comportamento feminino. Mas, quando essa amizade se fortalece, “com uma fagulha, perceberam que brincar era bom” (MOURA, 2002, p. 13), ao anoitecer Verbo aparece para “mascar um ditado esfarrapado” (MOURA, 002, p. 14), o que faz com que elas acabem se

separando: “criaturas de fogo e criaturas de água nunca poderão se encontrar nem se falar ou se ver” (MOURA, 2002, p. 15),

Após o enunciado de Verbo, e a separação acontecendo, o monumento já aparece grande, potente e fortalecido (Figura 12), inclusive com uma imagem no topo do monumento (ampliada ao lado da Figura 12) como se fosse um rosto com um olhar de indiferença diante da cena. A lua que também faz parte da cena, considerada na mitologia grega um símbolo feminino, pois nesse sistema de crenças a deusa Selena, personificação da lua, está por trás participando da cena sem se envolver. Ela não pode interferir no que vai acontecer com as personagens, enquanto as protagonistas, submetidas ao machismo e o sexismo de Manhatã, são obrigadas a se separarem sem direito algum de argumentar sobre o que sentem ou sobre o ditado. O feminino se cala diante do masculino, tanto a lua quanto as protagonistas devem aceitar, mesmo achando um ditado esfarrapado, o que o masculino impõe, representado aqui pela torre fállica de Manhatã.

Figura 12 - Até que as palavras e o falo as separem



Fonte: MOURA, 2002. (Montagem nossa)

Os nomes dados aos pais das personagens na obra também nos sugerem pensar em gênero e sexo: “a nomeação das pessoas, apesar de ser um ato cultural, está intrinsecamente

ligada à determinação sexual” (BRAGA, 2010, p. 20). Os nomes sugerem sujeitos masculinos e femininos. Os nomes dos pais dos personagens seguem o padrão da gramática que separa os substantivos próprios dados às pessoas em masculinos e femininos. Tudo indica que Céu e Ciúme são os nomes dos pais das protagonistas, pois são substantivos masculinos, e Ternura e Terra sejam os nomes das mães, pois estes são substantivos femininos. Em relação aos pais de Verbo, Tempo e Espaço, como os nomes são substantivos masculinos, tudo indica que seus pais sejam homens e que deva se tratar de uma família homoparental.

Figura 13 - Os pais de Verbo irritados



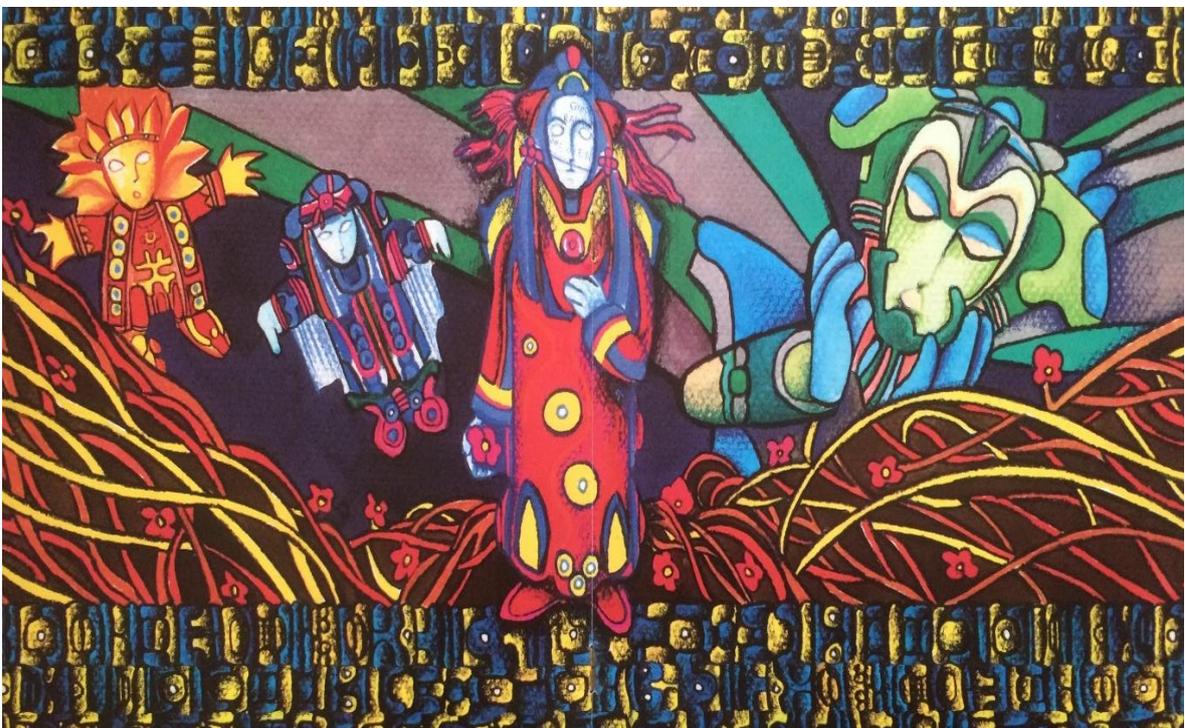
Fonte: MOURA, 2002, p. 22.

Esta ilustração (Figura 13) retrata o momento em que as protagonistas retomam a amizade e comemoram fazendo uma ciranda acelerada e os dois personagens em destaque, não aparentam estar muito satisfeitos com o gesto das crianças. Entendemos que estes que aparecem na imagem são os pais de Verbo, pois o texto que acompanha a imagem nos deixa entender que se trata deles: “A cada volta da ciranda, entendiam que o ditado de VERBO, FILHO de TEMPO

e ESPAÇO, era só disse-me-disse” (MOURA, 2002, p. 23). Os próprios olhares dos personagens também ajudam a confirmar que são os pais de Verbo, pois como o ditado enunciado por Verbo tudo indica que seja a repetição de um ensinamento de seus pais, o qual é ignorado pelas protagonistas, justificando os olhares que parecem demonstrar um sentimento de indignação e impotência por não conseguirem controlar Chama e Chuva. Eles acabam tendo que aceitar o desprezo delas para com o ditado, pois para elas “o ditado de VERBO, filho de TEMPO e ESPAÇO, era só disse-me-disse” (MOURA, 2002, p. 23). Além dos nomes masculinos e dos olhares, a aparência física deles, comparadas com as personagens femininas na obra, nos sugere que se tratam de dois homens.

Observou-se também que as vestimentas e as características físicas das personagens femininas Chama, Chuva e Ternura, que comparadas com as dos personagens masculinos, não são extravagantes. Não estamos afirmando que a extravagância nas vestimentas e nas pinturas dos rostos sejam exclusivos das mulheres, mas entendemos que na maioria das sociedades patriarcais capitalistas são características que normalmente são determinadas para o sexo feminino.

Figura 14 - Figuras e rostos



Fonte: MOURA, 2002.

Na ilustração acima (Figura 14), da esquerda para a direita, temos Chama, Chuva, Ternura e Verbo. Observe Chama, Chuva e Ternura: as roupas não são equipadas de muitos

acessórios, como as de Verbo, e ainda, não apresentam nenhum tipo de pintura no rosto. Já Verbo está maquiado com sombra e sobrancelhas pintadas. Com a figura que montamos abaixo (Figura 15) apresentando as três personagens principais, dá para percebermos melhor suas vestimentas, e ainda que mesmo sem cor, a fisionomia de Verbo é uma versão exagerada do estereótipo normalmente atribuído ao feminino.

Figura 15 - Chama, Chuva e Verbo



Fonte: MOURA, 2002 (Montagem nossa).

Os personagens a partir de suas características e aparência física revelam pertencer a um grupo específico. Suas identidades de gênero, além do nome, são marcadas pela forma de se apresentarem para a sua comunidade. Os homens de Manhatã usam roupas extravagantes e a maioria utiliza maquiagens ou pinturas no rosto (Figura 16). A forma de se vestir e pintar os rostos determinam quem são os homens e quem são as mulheres de Manhatã. Não existe um ditado para controlar essas particularidades, mas, devido ao padrão existente na obra, entende-se que já está naturalizado.

Figura 16 - Maquiagem e o masculino



Fonte: MOURA, 2002. ((Montagem nossa)

Mar é outro personagem com nome masculino e que também apresenta características visuais bem parecida com as de Verbo: maquiagem e roupas cheias de acessórios, o que não acontece com as personagens mulheres de Manhatã (Figura 17).

Figura 17 - Fêmeas e machos



Fonte: MOURA, 2002. (Montagem nossa)

Pela ilustração (Figura 17) é difícil identificar qual o sexo biológico de Verbo e Mar. De acordo com a Gay & Lesbian Alliance Against Defamation – (GLAAD) (2016, p. 10), as manifestações externas de gênero de um sujeito podem ser apresentadas para a comunidade através de suas vestimentas, características no corpo, entre outras possibilidades, o que eles chamam de expressões de gênero⁴⁸. Essas expressões de gênero nem sempre correspondem ao sexo biológico. Pode-se pensar também na questão da androginia, que é “um termo genérico usado para descrever qualquer indivíduo que assuma postura social, especialmente a relacionada à vestimenta, comum a ambos os gêneros” (BRASIL, 2016), e ainda, o(a) andrógino(a) que é considerado(a) “uma pessoa que apresenta uma combinação de traços físicos quer masculinos quer femininos ou uma aparência que não permite identificar claramente qual

⁴⁸ “Gender Expression External manifestations of gender, expressed through a person's name, pronouns, clothing, haircut, behavior, voice, and/or body characteristics. Society identifies these cues as masculine and feminine, although what is considered masculine or feminine changes over time and varies by culture. Typically, transgender people seek to align their gender expression with their gender identity, rather than the sex they were assigned at birth” (GLAAD, 2016, p. 10).

é o seu sexo biológico” (BRASIL, 2016). Verbo e Mar parecem passear por esses conceitos e identidades.

Todas essas questões abordadas a partir de *As flores do mar* leva a crer que essa obra está o tempo todo tratando de homoafetividade, gênero, sexismo e patriarcalismo, e o mais interessante talvez denunciando, o que tratamos no tópico 3.4.1 deste capítulo, a existência em Manhatã de uma homoafetividade masculina, que apesar de poderem viver sua identidade de gênero e sua sexualidade livremente, mantêm-se sexista, machista e misógina. Talvez Manhatã seja um paraíso para o sexo masculino, que, além de ser guardião do discurso, não existem regras para controlar o seu comportamento, seu desejo e o seu devir. Não existem proibições e nem rotulações para os homens de Manhatã de suas expressões de gênero. Para estes não existem regras, podem ser ou fazer o que quiserem, porém para a mulher de Manhatã ainda há regra. Apesar de ser uma apenas, é uma regra que interfere na sexualidade da mulher. Ela não autoriza que a mulher possa vivenciar as mesmas experiências que os homens de Manhatã tem liberdade para vivenciar.

3.3.3 A Lesbianidade

Chama e Chuva se encontraram e “perceberam que brincar era bom. [...] Compreenderam que brincar junto era ótimo!” (MOURA, 2002, p. 13). As protagonistas revelam que brincar era bom, porém a brincadeira entre elas era muito melhor. A palavra brincar, de acordo com o dicionário, também está relacionada ao ato de fazer sexo. O romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade, apresenta muito bem essa palavra em um contexto sexual. A proibição de Manhatã apenas diz que essas criaturas nunca podem se encontrar, falar ou se ver. Não há nenhuma explicação lógica para essa proibição se validar. Se fosse algo impossível de se fazer elas não teriam conseguido brincar juntas em nenhum momento na história, e muito mais gostado da brincadeira.

Uma explicação possível é que a proibição é, na verdade, uma forma de tentar evitar que elas brinquem juntas para que não despertem nelas ou em outras mulheres de Manhatã o interesse, o desejo, a curiosidade e a possibilidade de brincarem juntas, e descobrir que essa brincadeira é possível, que pode proporcionar prazer e satisfação, enfim, satisfazer desejos e instintos sem a necessidade da participação de um homem na brincadeira.

Os homens sempre reivindicaram o corpo da mulher para o sexo e a procriação e, para que estejam socialmente condicionadas para tanto é necessário o controle sobre o que sentem e

desejam, sobretudo, sexualmente, o que nos leva a crer que a proibição dessa brincadeira se dá por estar realmente relacionada ao sexo, e somente ao sexo entre mulheres. “A sociedade exercia um controle tão eficaz sobre as mulheres que era quase impossível que elas vivessem sua homossexualidade” (ARC, 2009, p. 102). Em Manhatã não é diferente, priva-se o desejo e o prazer da mulher. “As meninas murcharam de tristeza. [...] CHUVA acostumou com a proibição, e CHAMA até acreditou que VERBO estava certo. As noites chegavam, saíam os dias... CHAMA e CHUVA mais e mais se afastavam” (MOURA, 2002, p. 17).

As mulheres por muito tempo, por serem privadas de estudar, trabalhar, ter salários dignos, acabavam sendo “obrigadas a respeitar as regras, ou se adequar a elas” (ARC, 2009, p. 103), para garantir sua sobrevivência. O ditado de Manhatã consegue afastá-las, mas por pouco tempo, pois a fome de brincar ainda era tamanha. Até tentam brincar com os garotos, mas logo enjoaram, talvez na esperança de se tornarem o que é considerado normal para o feminino em Manhatã. Elas brincaram com Capim, Relâmpago, Rio e Vento “só que logo enjoaram dos rebuliços daqueles garotos. E ficaram cada qual sem par” (MOURA, 2002, p. 17).

O medo do patriarcado em perder o controle sobre o corpo da mulher em Manhatã vira fato. “Os homens sempre detiveram todos os poderes concretos, desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro” (BEAUVOIR, 2016a, p. 199). Esse brincar entre Chama e Chuva põe em jogo o patriarcado, pois se para mudar o patriarcado é necessário mudar a própria mulher e a sua consciência, como afirma bell hooks (2019a, p. 25), em Manhatã o ponta pé inicial foi dado, pois iniciou-se a produção de uma memória lésbica na cidade. As mulheres começam a conquistar espaços na sociedade, na família, em algumas religiões, justamente quando começam a questionar os discursos instituídos pelos homens, e assim o sendo passam a exigir os mesmos direitos que estes, não atendendo suas orientações criadas e impostas para cada sexo.

Apesar de haver mulheres e movimentos sociais de mulheres que se destacaram historicamente buscando o reconhecimento da mulher como sujeito importante, participante e contribuinte da construção e formação das sociedades⁴⁹, esse processo de libertação das mulheres dos discursos patriarcalistas acontece lentamente. Mas, para acontecer, alguém ou alguma mulher teve que iniciá-lo e, como uma onda, outras e outros foram se comprometendo e lutando contra tais discursos, pois “conforme as mulheres tomam consciência da diferença na

⁴⁹ “As mulheres são e foram peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade e a construção da civilização. Também dividiram com os homens a preservação da memória coletiva, que dá forma ao passado, tornando-o tradição cultural, fornece o elo entre gerações e conecta passado e futuro” (LERNER, 2019, p. 28).

forma como se encaixam na peça, pedem mais igualdade na distribuição de papéis” (LERNER, 2019, p. 58). Esse foi e é o maior medo dos sujeitos que acreditam no paradigma do patriarcado: as mulheres tomarem consciência da exploração e violência que sofrem e se unirem para reivindicar direitos, e, conseqüentemente, outros corpos inspirados por mulheres conscientes de si e do outro, seguirem o mesmo caminho.

A tomada de consciência de Chuva e Chama diante do ditado as *fazem* ir em busca de uma possível felicidade impulsionada pelo desejo. Chuva parte, pois Manhatã não lhe deixaria viver o seu devir, e por isso precisa sair dessa cidade. Chama, alertada por Mar, vai ao encontro de Chuva. “Até que CHAMA ouviu o canto de MAR. Quando CHAMA viu CHUVA em MAR, não teve medo de sumir. Desprezou a proibição. Sentiu uma certeza de felicidade lá dentro: mergulhou” (MOURA, 2002, p. 19). Elas ao se (re)encontrarem em Mar “começaram uma ciranda acelerada. Numa bagunça de espuma e areia, as meninas giravam e giravam. A cada volta de ciranda, entendiam que o ditado de VERBO, filho de TEMPO e ESPAÇO, era só disse-me-disse” (MOURA, 2002, p. 23). Chama e Chuva se unem e se transformam em águas-vivas e vão viver essa união molhada e quente “molhadas como CHUVA, ardentes como CHAMA” (MOURA, 2002, p. 25). Metáforas para o fluído de excitação e o próprio desejo dos corpos.

Mas o que está em jogo aqui não é apenas o brincar e o desejo homoafetivo feminino. Chama e Chuva colocam em xeque toda uma tradição de Manhatã e provam que essa tradição não passa de um acontecimento discursivo que foi criado e ainda, que devido a naturalização dessa tradição ainda ser tão valorizada na cidade precisam de um outro lugar para viverem seus devires livres de proibições, discriminações e/ou violências. Os sujeitos de Manhatã até a subversão do ditado pelas protagonistas agiam como se ele fosse verdadeiro e natural. Elas provam que podem sim, brincar juntas, e para que pudessem brincar se transformam em uma outra coisa em um novo gênero, uma nova sexualidade, enfim transformam a sua mente, pois em Manhatã só era permitido para os corpos o que o poder determinou. Essa transformação é, na verdade, uma (des)transformação, pois as mulheres de Manhatã é que são transformadas no que o poder deseja, pois são subjetivadas para internalizar o ditado como natural, e que tentam controlar seus devires. Chama e Chuva rompem com essa sujeição e subordinação das mulheres de Manhatã, que insistem que as mesmas assumam identidades e a sexualidade pelo poder determinadas e agir de acordo com elas. As protagonistas se livram da prisão que agia sobre os seus corpos e que as obrigava consciente e inconscientemente a aceitar a norma e, portanto, voltam para um momento antes da transformação almejada por Manhatã, voltam a ser criança em uma *ciranda acelerada*, no sentido de que seus devires ainda não eram totalmente controlados.

3.4 REPRODUÇÃO DE MEMÓRIA SEXISTA E MISÓGINA

Nas obras aqui analisadas percebe-se que aos homens cabem os lugares de destaque como professor, psicólogo, psiquiatra, advogado, e para as mulheres, os de domésticas, donas do lar, reprodutoras de padrões de beleza, e quando trabalham, ocupam cargos que não interferem nas decisões políticas, sociais, econômicas e culturais de uma sociedade, pois “obstáculos materiais, simbólicos e institucionais erigem barreiras que dificultam a atuação das mulheres na política” (BIROLI, 2018, p. 172). E ainda, quando ocupam cargos que exigem certa formação são diminuídas, como a professora da obra *O menino que brincava de ser* (2015) de Georgina Martins.

Federici (2017) nos mostra que essa prática de dar ao homem espaços de poder é uma prática que vem se repetindo há séculos. A autora também aponta que muitos dos trabalhos que eram exclusivamente exercidos por mulheres quando desejado pelo homem estes lhes eram roubados, e ainda, se uma profissão ou trabalho que as mulheres também pudessem exercer passasse a ser considerado exclusivo dos homens, como aconteceu com as curandeiras e parteiras, que passaram a ser controladas e muitas foram proibidas de exercerem essa prática, pois argumentavam que as mulheres além de não serem competentes para exercer tal profissão, seus tratamentos eram advindos da bruxaria. Ideias estas que ajudaram a manter durante um bom tempo as mulheres afastadas das universidades, inclusive no campo da medicina onde podemos contar nos dedos as mulheres que ousaram cursar medicina até a primeira metade do século XX no Brasil, como Rita Lobato Velho Lopes que se formou em medicina em 1887⁵⁰.

Em todas as obras até aqui, os lugares que as mulheres ocupam não são lugares de poder. Apesar de aparecerem mulheres professoras em duas das histórias analisadas, observa-se que elas são vistas com desconfiança ou consideradas culpadas pelo comportamento desviante dos protagonistas. Como é o caso da obra *O menino que brincava de ser*: “Revistava seus cadernos e sempre o censurava: – Esse desenho aqui... quem foi que mandou fazer? Foi a sua professora?” (MARTINS, 2015, p. 10), e ainda, “– Tudo culpa dessa professora que fica incentivando essas coisas – pensava ela.” (MARTINS, 2000, p. 8). O que não acontece quando o professor é homem. Retomando a obra *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 1999, p. 18), quem ajuda Gulliver a aceitar-se como é, o seu salvador, é um professor. “De repente Gulliver

⁵⁰ Para saber mais ler: LOBO, Francisco Bruno. **Rita Lobato**: a primeira médica formada no Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/130701>. Acesso: dezembro de 2020.

compreendeu que o professor sabia tudo sobre ele. Sabia e compreendia. Compreendia e não queria consertá-lo, não queria torná-lo igual aos outros. Ele era amigo”.

Os lugares que as mulheres ocupam normalmente são aqueles que os homens não almejam e quando ocupam um lugar considerado masculino, são de alguma forma inferiorizadas, como as professoras que são culpabilizadas por comportamentos desviantes dos seus alunos ou como a mãe de Naldo de *Meus dois pais*, que ocupa um cargo de diretora de uma empresa de beleza. Entretanto, quando profissões, cargos ou funções considerados típicos das mulheres são desempenhados por homens, estes(as) são renomeados para dar um ar de superioridade em relação às mulheres quando os ocupam: “basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas” (BOURDIEU, 2014, p. 72).

A imagem do homem, na maioria das vezes, é construída como dominador, mais competente e mais inteligente do que as mulheres e muitas obras destinadas às crianças continuam a repetir essa imagem. Em nenhuma das obras analisadas neste capítulo aparecem imagens de homens fracos, burros, donos do lar, desempregados, como também não aparecem imagens de mulheres fortes, inteligentes ou indignadas com a sua condição. A ideia de sexo e gênero predominante nessas obras é de contemplação ao masculino e de inferiorização do feminino.

Nesse capítulo foi constatado, ainda, que, nas obras, há a presença de estereótipos que inferiorizam a mulher e o feminino. Apesar de essas obras questionarem discursos heteronormativos e sexistas, elas não os eliminam totalmente. Isso se dá, concordando com Scott (1995, p. 87), devido ao processo que vivenciamos constantemente de naturalização e fixação de conceitos e concepções de identidades masculinas e femininas que alimentam um sentimento de individualização do sujeito e que favorecem categorias a partir do que é ditado pelo poder. Esse processo de naturalização das hierarquias entre os sexos é tão eficaz que suas ideias principais sexistas e muitas das vezes misóginas acabam aparecendo até em discursos que tentam combater injustiças e violências que grupos e categorias sofrem.

A presença de discursos sexistas e misóginos nessas obras as conecta a outras mídias, discurso, obras – como as obras apresentadas no segundo capítulo – que também seguem essa mesma linha de pensamento aumentando a propagação desses discursos e que atingem mais sujeitos e reforçam as verdades criadas e promovidas pelo patriarcalismo sobre o feminino. O objetivo dessa promoção é de turvar a visão crítica da realidade para que o sujeito interprete o mundo “na base do código que já lhe foi previamente oferecido e que lhe exige gestos mentais repetitivos, sempre carregados de ódio, ou seja, da violência que é potência da aniquilação do

outro” (TIBURI, 2020, p. 21). Sendo assim, enquanto nessas obras os lugares de memória sobre o masculino vão forçosamente dividindo os espaços com protagonistas homens que apresentam comportamentos considerados desviantes dessa memória, esses mesmos lugares de memória se referem às mulheres pejorativamente e assim os discursos sexistas misóginos e machistas e seus instrumentos subjetivantes ganham mais um aliado na propagação de suas ideias e que contribuem para manter a mulher na opressão. Dito de outro modo, as obras aqui analisadas de temática homoafetiva apesar de contribuírem para combater sentimentos homofóbicos, violentos, discriminadores contra sujeitos considerados afeminados, ajudam na produção e manutenção de subjetividades e identidades que mantêm um estado de opressão à mulher, ao feminino, colocando o gênero e o sexo como categorias propícias um à dominação e a outro a submissão. As crianças são subjetivadas a partir desse modelo que as educam e orientam para aceitarem que a hierarquia dos sexos e gêneros são naturais e importantes para manter suas potências e devires dentro do que é considerado normal da vida social e da vontade de Deus, ou melhor, da vontade do poder.

O gênero “é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual o poder é articulado [...] uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1995, p. 88). Portanto, é desse modo articulado e persistente que a criança vai sendo submetida a alimentar na sua memória que o gênero é pré-discursivo e “anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura” (BUTLER, 2017, p. 27). Já como se não bastassem instituições e instrumentos outros subjetivando o sujeito o tempo todo para aceitar como natural o modelo patriarcal dos gêneros, essas obras problematizam a masculinidade, mas continuam a apresentar para a criança, o(a) leitor(a), o mesmo feminino do patriarcado.

Para o(a) leitor(a) é dado a sentir que há um problema social e cultural que violenta o homem apenas por ter comportamentos considerados típicos da mulher, e que não há problema com as mulheres, pois a forma como são apresentadas acabam colocando a submissão a inferioridade do feminino como condição natural dessa categoria. Muitos acreditam e outros “deverão acreditar que isso é natural e que uma menina ao nascer já vem com uma potência codificada em seu próprio DNA, uma predisposição à servidão” (TIBURI, 2019, p. 15). Assim, qualquer sujeito que assuma uma identidade feminina ou apenas seja considerado pela sociedade como feminino, levará consigo o peso histórico, discursivo e perverso atribuído ao feminino.

Retomando a discussão do segundo capítulo, se um texto sugere imagens para contribuir com o pensamento, produzir memória, formar a consciência e ajudar o(a) leitor(a) na superação

ou minimização de conflitos, no caso dessas obras se o(a) leitor(a) se identifica com o protagonista ou com a narrativa e talvez se aproprie de suas ideias centrais para lhe ajudar a resolver ou entender seus conflitos, mesmo inconsciente, o sexismo, o machismo e a misoginia farão parte do pacote. Os conflitos e os problemas apresentados nessas obras circulam em torno de um masculino que não corresponde com o que determinado para o seu sexo biológico, a mulher propriamente dita segue apagada, esquecida e ignorada. O que está em jogo não é o feminino, pois essa categoria para o patriarcado já está bem definida, e sim o masculino, que, apresentado como naturalmente superior ao feminino, deve convencer o macho a não abrir mão desse lugar. Entende-se que o que determina o sofrimento dos protagonistas homoafetivos masculinos não são apenas os seus desejos e vontades serem considerados desviantes, mas devido os seus comportamentos e desejos serem tidos como pertencentes ao universo feminino, e conseqüentemente vistos como menores, submissos e inferiores, e é devido a tais comportamentos que passam a vivenciar algumas das violências que a categoria do feminino vem suportando há séculos.

Para nós fica claro nessas narrativas que se o sujeito pretende assumir identidades próximas do feminino já deve estar consciente de que assumirá um lugar ainda sentido como inferior na sociedade, bem como deve estar ciente dos riscos que correrá em habitar essa categoria, como Dudu em *O menino que gostava de ser* sabe que irá enfrentar. Dudu resolve não querer ser mais menina, mas não pensa em abrir mão do seu desejo. É o que acontece também em *É proibido miar* (BANDEIRA, 1995), *O passarinho vermelho* (CAMARGO, 2007) e *As flores do mar* (2002), onde os/as protagonistas precisam ir para um outro lugar longe da família para viver suas vontades e desejos. Pois de acordo com Butler (2019b, p. 337), é na família que se inicia o trauma das sexualidades ligado à ameaça de castração que interpela a posição sexuada do menino e da menina, e talvez seja por isso a necessidade do/a protagonista ter que se afastar da família para viver o seu devir. Essas histórias deixam claro que o futuro dos protagonistas será um caminho que farão sozinhos ou, como em *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 1999) e *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000), com pouco apoio familiar e/ou social.

Apesar de haver uma certa preocupação na contemporaneidade de se disponibilizar para as crianças obras com temáticas que balançam com as estruturas do patriarcado e que podem diminuir a violência e a discriminação contra sujeitos homoafetivos, elas ainda manteriam sua ideia principal de que o que estiver do lado do dominante, do poder é atribuído ao masculino e o que estiver do lado do dominado e do submisso pertence ao feminino. Elas podem e até devem estimular a produção de sentimentos de tolerância e respeito aos homoafetivos masculinos, mas

deveriam evitar reproduzir comportamentos, identidades e estereótipos que foram criados para cada sexo/gênero.

Não há imagens ou textos nas obras analisadas que apresentem que características comportamentais ou lugares privilegiados que foram determinados para cada sexo podem pertencer a qualquer sexo e que não dependem da genitália para garanti-los. Contudo, se mantêm a noção de dominância do macho. Se escolher um gênero para o corpo normalmente é impulsionado por questões sociais, econômicas, políticas e culturais, e há uma valorização do masculino, abrir mão dessa condição mais confortável é algo difícil para o homoafetivo masculino.

“As pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 39). Alguns sujeitos que não se sentem como o seu sexo determina acabam escolhendo o gênero correspondente ao seu sexo para tentar não sofrer violências heterossexistas que afetam a todos(as): “o que ataca fazendo valer uma norma social e quem testemunha [...] tende a ver na violência um alerta para aceitar a norma, caso não queira se tornar a próxima vítima” (MISKOLCI, 2017, p. 34-35).

3.4.1 O ódio ao feminino

Há possibilidades do homem gay, devido a sua participação direta ou indireta dos processos de subjetivação dominantes, sentir-se privilegiado por ser do sexo masculino. “A maior parte das ordens de gênero ao redor do mundo privilegia os homens e confere desvantagens às mulheres” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 26). A concepção de gênero foi inventada e construída a partir de uma visão androcêntrica e está difundida na visão que temos de mundo. Assim como gênero é uma categoria importante para análise histórica, como aponta Joan Scott (1995), essa concepção também é, a partir do que normalmente se produz na memória, o que determina como o sujeito se relaciona com o sexo e a sexualidade de si e do outro. Independentemente da possibilidade de análise, essa concepção está atuando o tempo todo na sociedade e interferindo no devir dos sujeitos, pois “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (SCOTT, 1995, p. 92). Como apenas uma minoria aceita que as identidades masculina e feminina são construções sociais e que se escrevem no corpo, predomina-se a ideia principal: o

homem é o centro, e o gay, por ser homem, pode usufruir dessa particularidade em seu benefício. Nas relações homossexuais “o indivíduo que mais desempenhar o papel do macho, não somente com fenótipos, mas também com atributos comportamentais, discursivos e sexuais, impõe sua dominação com extrema potência” (REZENDE; COTTA, 2015, p. 362).

Para aqueles pesquisadores e pesquisadoras que estudam gênero, essa categoria deve ser pensada “como uma categoria analítica” (SCOTT, 1995, p. 85), mas para uma maioria dominada que entende que os papéis atribuídos ao gênero são naturais pensar dessa forma é algo distante de sua realidade. Portanto, para alguns gays, o feminino continua sendo sinônimo de inferioridade em relação ao macho, e muitos acabam perpetuando ódio, violência e intolerância àqueles que têm postura e comportamento afeminados, é o que aponta a pesquisa de Renata Rezende e Diego Cotta (2015), quando apresentam no seu artigo que a misoginia é bastante presente nas conversas em mídias sociais entre gays e que este ódio está direcionado ao gay com características comportamentais femininas. O ódio, a violência se dão apenas porque gays apresentam comportamentos afeminados. O ódio é direcionado ao feminino, ao que é identificado como pertencente a esta categoria.

O macho hiperbólico, valorizado socialmente, se vigora como um potente e poderoso ator hegemônico, que atropela outras formas as quais resistam à dominação respaldada pela heteronormatividade e o machismo. Se antigamente os homens não eram vistos como “homens de verdade” por serem gays, hoje eles também exibem e veneram suas “machezas” nos aplicativos, perpetuando ódio, intolerância e, muitas vezes, a violência, a partir de corpos erotizados e discursos homofóbicos (REZENDE; COTTA, 2015, p. 363).

Para reforçar o que o estudo de Rezende e Cotta apresentam, no livro *Micropolítica cartografias do desejo*, de Guattari e Rolnik (1996, p. 83), apesar de não aprofundarem, há a afirmação de que existem movimentos homossexuais machistas assim como machismo feminino, o que sugere que o sexismo e a misoginia estão presentes em vários movimentos como também em discursos e ações dos/das homossexuais. Dessa mesma maneira, as obras de temática homoafetiva masculina produzem uma cultura naturalizada sobre a hierarquização dos corpos a partir de uma falsa ideia de superioridade natural entre os sexos e, é na criança, que essa cultura insiste em atuar. A criança também produz cultura, mas a maior parte dessa produção se dá a partir do que ela tem, vivencia, assimila, e se a maioria do que é dado à criança a sentir vem de ideias do paradigma do patriarcado, inclusive em obras de temática homoafetiva masculina destinadas a elas, sua consciência será formada dentro dessa cultura. “Essa concepção de cultura afirma uma ideia rígida de cultura e nega o corpo, as iniciativas das ações práticas localizadas, afirmando apenas a passividade dos sujeitos” (BARBOSA, 2014, p. 652).

Na contemporaneidade há uma preocupação maior em preencher o tempo da criança para vivenciar experiências controladas, medidas e criadas a partir das experiências de um outro adulto, seja o adulto das ciências, das disciplinas, das culturas de tal forma, que inviabilizam ou controlam seu poder de criação e o seu devir. A maioria dos ambientes, jogos, brinquedos e livros disponibilizados para as crianças são pensados para desenvolver comportamentos e posturas que visam a sua entrada na normatividade e uma possível garantia de um futuro próspero, regulado e idealizado pelo adulto, e que normalmente servirão aos propósitos do capitalismo, da burguesia e do patriarcalismo. Corsaro (2011, p. 180) afirma que quando as crianças mudam ou tentam mudar as regras desses instrumentos criados pelos adultos, enfim subvertem-nas, tais ações não são vistas por eles com bons olhos, pois são tentativas de iniciação para tentar conquistar o controle de suas vidas. Se há uma aposta e investimentos na criança para servirem futuramente à sociedade essa tentativa de autonomia da criança deve ser controlada, e em alguns casos eliminadas, pois o que interessa no processo de educar e domesticar os sujeitos é a produção de subjetividades que garantam a manutenção de uma sociedade dita justa para todos e todas, mas que na verdade ela é excludente, injusta, violenta que nega o corpo em prol de um mundo prioritariamente metafísico onde só quem tira o maior proveito são os que detêm o poder. A criança, futuro adulto, é iniciada em um treinamento contínuo para punir a si mesma e diminuir sua potência de agir, pensar e existir.

Na contramão desse treinamento encontram-se afirmações nos estudos sobre literatura infantil que determinadas obras, que colocam em xeque o sexismo, a heteronormatividade, o patriarcalismo, enfim que abordam problemas existenciais de minorias marginalizadas ocultados pela sociedade, podem contribuir para que a criança, quando tem acesso a essas leituras, se inicie em um processo de libertação de subjetividades impostas pelos processos e discursos dominantes, pois é dado a ela a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre o outro a partir de ideias e pensamentos outros fora da regra, e que poderão acompanhá-las por toda a sua vida. Ter acesso a ideias e pensamentos diferentes e possíveis de si e do outro possibilita o sujeito aumentar a sua capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos e de outras maneiras, como também, formar uma geração menos preconceituosa, afetiva, tolerante.

Partindo da ideia de que a criança aprende e apreende conhecimentos, comportamentos, posturas, enfim alimenta sua memória e forma a sua consciência a partir da relação de troca com o outro: instituições, linguagens, sujeitos, enfim, tudo e todos(as) que lhes afetam, essa troca não deixa de ser mais favorável ao mundo sensível já existente: o adultocêntrico. É a partir do dito do adulto, homem, heterossexual, branco, burguês que o mundo foi e ainda é construído cabendo à criança costumeiramente obedecê-lo e segui-lo. Portanto, nessa troca, normalmente

nega-se ou ignora-se o que a criança produz, pois o que importa é formá-la para tornar-se um adulto que aceite e perpetue a condição de um ser social validado para que assim possa ser aceito na sociedade a qual pertence. Sendo assim, o aprender e o apreender conhecimentos, comportamentos, posturas e valores por estarem fundamentados a partir da visão do adulto, sua ideia central é mudar e/ou direcionar o ponto de vista da criança, o seu devir, bem como fazer também com que adultos já subjetivados não sintam o devir-criança⁵¹ como uma possibilidade de gerir sua existência enquanto adulto e explorar seus próprios desejos.

A criança não nasce racista, sexista, homofóbica, lesbofóbica, machista, ela vai, inclusive muitas sentindo na própria pele, aos poucos absorvendo esses valores que propiciam sua inscrição nessa lógica da negação de si, do outro e das diferenças conforme vai se inserindo no mundo adulto predominantemente patriarcal. “As crianças são objeto de práticas menos ou mais tolerantes e igualitárias, mas são, também, sujeitos na reprodução” (BIROLI, 2018, p. 166). A memória da criança é submetida a imagens de um outro carregadas de estereótipos, identidades, subjetividades que o marginaliza alimentando o medo e o ódio mesmo antes de conhecê-lo ou de conhecer a sua história. “Nossa memória pessoal e coletiva descarta o trivial e, às vezes, incorpora fatos irreais” (IZQUIERDO, 2018), como os pertencentes ao paradigma do patriarcado.

Essa forma de conhecer o outro através das generalizações criadas ou perpetuadas por outrem promove no sujeito um preconceito que separa e impede, ou dificulta, sua aproximação com o que é considerado diferente. A criança, enquanto o seu devir não for roubado, brinca com qualquer objeto, qualquer ser vivo independentemente de sua função, sexo, gênero, etnia, cor. A criança não sente medo das diferenças, não se preocupa com o passado e nem com o futuro, o que importa é o agora, e diante dessa forma de interagir com o mundo, não é ressentida e não sente culpa, enfim não tem medo e nem odeia o outro. Entretanto, essa forma espontânea de se relacionar com tudo que há no mundo vai sendo aos poucos eliminada através dos processos de subjetivação e seus instrumentos que contribuem com esse processo de eliminação, o que nos impossibilita de compreender e aprender com as crianças antes da intervenção do seu devir, pois estamos preocupados e determinados em providenciar essa intervenção. E “é a menina, primeiro, que se rouba seu devir para impor-lhe uma história, ou uma pré-história. A vez do menino vem em seguida, [...] um organismo oposto, uma história dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60). A ambos serão impostas histórias,

⁵¹ “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

discursos que insistirão em construir suas subjetividades, identidades, atropelando qualquer manifestação do devir.

Logo, se o aprender e o apreender estão ligados aos processos de subjetivação, e esses normalmente são organizados e fundamentados a partir do ponto de vista do adulto, há que se concordar com Perrotti (1986, p. 151), quando ele afirma que conforme vamos calando as crianças a partir do modelo que lhes impomos, elas tendem a crescer e assimilar no consciente e no inconsciente – que a vida é como é, que cada um é o que nasce e a sociedade já está construída a partir de verdades absolutas⁵² e que mudar essa verdade metafísica afasta o sujeito de uma verdadeira felicidade. Portanto, não cabe a elas, quando adultas e nem enquanto crianças, quererem mudar o que se produz como algo que não pode ser mudado. Nesse sentido, a educação das crianças, fundada a partir do modelo patriarcal dominante, vai determinando que o ser masculino é um ser dominante, poderoso e com direitos exclusivos do seu sexo.

Em conjunto, ensinam às crianças que a hierarquização dos sexos é algo natural, e não abrem mão de apagarem a produção feminina e reforçarem discursos apresentando os privilégios de que o ser masculino sempre desfrutou historicamente para garantir essa naturalidade.

Entre vários estudiosos e pesquisadores, é unânime a afirmação da importância da literatura infantil para ajudar a criança a lidar com problemas existenciais. As obras de temática homoafetiva, que normalmente problematizam os papéis de gênero ligados ao sexo biológico, possibilitam aos que não se sentem à vontade com o que lhe é imposto por ser menino ou menina a refletir sobre papéis atribuídos aos gêneros e talvez compreender que ser considerado desviante da norma não está ligado a nenhuma patologia, mas que é uma produção de discursos dominantes de origem histórica patriarcal e não biológica que buscam inviabilizar o afloramento dos nossos desejos e instintos através da palavra, da linguagem, pois o homem por ser um animal político e literário, é passível de se “desviar de sua destinação ‘natural’ pelo poder das palavras” (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

O acesso às obras que colocam em xeque o sexismo, a heteronormatividade, a moral, contribui para que a criança que tem acesso a essas leituras possa iniciar um processo de libertação de discursos subjetivantes heteronormativos que refletirão na sua vida adulta por abordarem problemas existenciais de minorias marginalizadas ocultados pela sociedade, pois “a função da literatura não deve ser a de criar uma nova ‘verdade’, mas a de reagir à verdade estabelecida.” (FACCO, 2009, p. 162), dando à criança a oportunidade de ir formando sua

⁵² Herança do pensamento de Parmênides: *Da natureza*.

subjetividade não só a partir de uma verdade considerada única, e ainda, “pode aumentar as chances de que as crianças venham a ser agentes na construção de relações orientadas por critérios de justiça, ampliando o respeito e solidificando vínculos numa perspectiva democrática” (BIROLI, 2018, p. 166). Porém, o acesso das crianças a obras de temática homoafetiva ainda é bem difícil, visto que as obras aqui analisadas, principalmente as de temática homoafetiva, normalmente não fazem parte do acervo das escolas públicas e das famílias.

Mesmo que uma determinada família queira educar seus filhos e filhas para aceitar, ou até mesmo tolerar, por exemplo, a homoafetividade e a lesbianidade, isso não garantirá que elas(es) sejam educadas(os) dentro dessa perspectiva, pois os processos de subjetivação das crianças a partir do modelo patriarcal não se limitam apenas a essa instituição. Na educação das crianças entram em cena para controlar e investir nesse processo, além da família, a escola, a religião, a medicina, o jogo, o brinquedo, a literatura, pois o poder dominante sabendo da possibilidade de uma determinada família orientar seus filhos e filhas fora da norma utilizam-se de outras instituições e instrumentos para garantir a educação das crianças a partir dos seus valores. “Não são os riscos reais da reprodução do sexismo e da homofobia que os conservadores consideram. Eles mobilizam uma ficção: a de que as famílias estariam ameaçadas quando seus filhos tomam contato com valores associados ao respeito à diversidade” (BIROLI, 2018, p. 166). Portanto, não parece um bom negócio para o poder dominante possibilitar aos dominados o acesso às obras com temática homoafetiva por poderem acarretar uma perda significativa do seu controle sobre os corpos que dominam, sinônimo de perda de poder, logo, conseguem convencer os sujeitos, senão pela família a qual está inserida, através de outras instituições e instrumentos sem, o uso da lei e da força, para não aceitarem a destruição da verdade que estabeleceram, como também não concordarem com obras que profanam a verdade naturalizada.

Diante de um movimento intelectual que vivemos na contemporaneidade de pensadoras(es) e pesquisadoras(es) que vêm dando importância à valorização do devir do sujeito, da necessidade da aceitação e/ou tolerância da subjetividade de cada um, do respeito aos desejos, como também o dever de combatermos o aumento significativo da violência contra o que é considerado ou está mais próximo do feminino, justifica-se a necessidade de obras infantis de temática homoafetiva fazerem parte do acervo das escolas no Brasil.

Porém, partindo do pensamento de Barthes (1980) de que toda linguagem é fascista por nos obrigar a dizer, portanto ela está a serviço de um poder ou micropoder, fica fácil entendermos que qualquer obra mesmo que combata discursos sexistas e misóginos, não está

livre da repetição de discursos discriminatórios, e que cabe ao(à) mediador(a) da obra com a criança, estar atento(a) às narrativas e problematizar determinados conteúdos que reforçam discursos que marginalizam de alguma forma uma determinada categoria e que podem estar ajudando a produzir memória para formar uma consciência que insiste nessa marginalização, como normalmente acontece com o corpo feminino, como vimos nas obras de temática homoafetiva masculina.

A memória é vista então como a principal aliada para essa inversão, para “controlar as forças instintivas, e nada mais faz do que inverter a direção dessas forças, lançando-as contra si mesmo.” (MOSÉ, 2108, p. 125). Portanto, se é na memória que se investe para formar uma consciência sexista, machista, misógina etc., é dessa mesma forma, investindo na memória e na consciência subversivas, que se pode combatê-las. Tornar as várias possibilidades de gêneros visíveis e acessíveis, desmistificando a ideia de um binarismo natural e da hierarquia entre os sexos é o que legitima discursos que investem respeitando as diferenças e a subjetividade do sujeito, e estes devem ecoar nas várias linguagens disponíveis para uma possível transformação na forma de se pensar sobre os corpos que não desejam o que a norma impõe: dar aos corpos o direito de devir. Sendo assim, é possibilitar à memória um encontro consigo, com o desejo, com as experiências, com os instintos, com a finitude, é ter consciência de si e do mundo.

As mulheres, assim como os homens, precisam compreender que o sexismo, e suas várias manifestações, não passam de um construto que ganhou status de verdade e a partir de então tentar nos livrar desse mal. Para essa luta ganhar amplitude é preciso que a maioria dos sujeitos perceba que existe uma guerra discursiva e silenciosa que afeta tudo que está próximo do feminino. “Sabemos que todas as mulheres do mundo poderiam se tornar feministas, mas, se os homens permanecerem sexistas, nossa vida ainda será desvalorizada. A guerra dos gêneros ainda seria uma norma” (HOOKS, 2019a, p. 164). Para que se possa vencer ou equilibrar essa guerra, é importante que se entenda a hierarquização do sexo, tida como natural, como uma forma de exploração injustificada do outro. É importante ainda relembrar que tal hierarquização dos sexos e gêneros vitimiza não só as mulheres, mas também homens, crianças que estão mais próximos do comportamento feminino. Se for atribuído feminilidade a qualquer sujeito do sexo masculino na nossa sociedade é motivo para ofensas, discriminações, violências.

Faz-se necessário nessa luta contra o sexismo que se apresentem o tempo todo para nossas crianças mulheres fortes, inteligentes, competentes, corajosas, trabalhadoras, poderosas, vencedoras, que investem e buscam aumentar a sua potência de agir, pensar e existir, para tentar desmistificar o que o discurso patriarcal dominante historicamente nos faz pensar sobre o

feminino e trazer à tona o que esse paradigma apagou e que ainda insiste em apagar, visando educá-las para um mundo menos sexista e misógeno. Pois,

se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino. É o que acontece, por vezes, quando lhe dão uma formação viril; muitos problemas então lhe são poupados (BEAUVOIR, 2016b, p. 25)

Enfim, promover um movimento de dismantelar, no sentido de fazer ruir, o que se estabeleceu como verdade atingindo meninos e meninas, e que seja também através da literatura destinada à criança.

No segundo capítulo, vimos que os processos de subjetivação, seus instrumentos e as instituições primárias, em sua maioria destinados à domesticação e docilização dos corpos pelos ditames patriarcais e capitalistas, orientam-nos a sentir que há um mundo binário que é mais favorável ao homem. Vimos também que é na memória e na formação subjetiva do sujeito que se inicia desde a mais tenra idade que esse processo vem atuando, e que a literatura destinada à criança atua como um instrumento importante para a afirmação e perpetuação de suas ideias principais, servindo como lugar de memória, onde quem mais sofre com seus discursos é o feminino. Discutimos também a importância de a temática homoafetiva fazer parte da educação da criança visando iniciá-la no entendimento de que os conceitos aceitos por uma maioria não são verdades e absolutas e que a identidade, assim como a subjetividade, não é fixa, e que todos e todas têm o direito de vivenciá-las pelos sentidos.

Já neste capítulo, analisamos obras destinadas às crianças de temática homoafetiva masculina partindo da hipótese de que até essas obras não estão livres de sexismos, machismos e misoginia. Para tanto, sem negar a importância dessas obras para fazer parte do acervo para este público, apresentamos trechos e imagens dessas obras que confirmam tal hipótese, e que precisam ser combatidas pelo(a) mediador(a), pois insistem em apresentar o feminino como submisso, inferior, em relação ao masculino. Defendemos a ideia de que o ódio ao feminino, que é milenar não está ligado exclusivamente à mulher, pois qualquer outro que esteja próximo dessa categoria está passível de sofrer violência simbólica, física, social, econômica e cultural, e que afeta a todos(as), pois mesmo não sendo mulher ou feminino, atuam como colaboradores da perpetuação do sexismo, da misoginia.

No próximo capítulo daremos ênfase às narrativas infantis que subvertem a norma e potencializam o feminino e a lesbianidade em obras destinadas à criança a partir, preferencialmente, da perspectiva do pensamento feminista, mostrando que elas, apesar de

serem quantitativamente em menor número, quando comparadas às de temática homoafetiva masculina, evitam cair nas armadilhas patriarcais e no desejo de substituir um poder por outro. “A visão feminista tende a realizar uma releitura da tradição cultural como o objetivo de reconstituir e reinterpretar as identidades, sob a ótica dos excluídos do poder, e, por isso, aproxima-se de outros movimentos sociais de resistência” (PONDÉ, 2018, p. 23). Defender-se-á que as obras de temática homoafetiva feminina estão à frente das homoafetivas masculinas, pois, quando apresentam identidades e subjetividades, evitam perpetuar estereótipos de outros grupos, proporcionam pensar coletivamente agregando a todos na partilha, como propõe o pensamento feminista.

4 FEMINISMO, SUBVERSÃO E LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA FEMININA

Se os processos de produção de subjetividade dominante com seus instrumentos produzem e constroem identidades e subjetividades, isto só é possível porque o sujeito está de alguma forma apto ou aberto para aceitar o que lhe é apresentado ou imposto. Se o sujeito entende que a heteronormatividade é natural ou biológica, não seria necessário que o poder dominante patriarcal se preocupasse em produzir subjetividades para garantir a permanência e a manutenção da heteronormatividade, das identidades fixas de sexo-gênero ou dos papéis sociais dos sexos na sociedade. Pode-se deduzir que essa preocupação acontece por se entender que todo sujeito pode se transformar, ser transformado, ou ainda adaptado para atender aos interesses do poder “seja pela interpelação, no sentido de Althusser, seja pela produtividade discursiva de Foucault” (BUTLER, 2019a, p. 10), ou por encontros ruins (SPINOZA, 2009) que nos afetam e nos convencem a aceitar a submissão imposta, ou por quaisquer outras formas que foram e são criadas para nos controlar.

Ter consciência dessa particularidade do sujeito, que é subjetivado a partir dos discursos de um outro que nos afeta, foi o que impulsionou pensadores como Friedrich Nietzsche (transvaloração dos valores), Georges Bataille (transgressão), Agamben (profanação), Derrida (desconstrução), Judith Butler (subversão) entre outros, a buscar no próprio devir-do-sujeito a fuga do que lhe é imposto – comportamentos, posturas, moral, norma, etc. As reflexões desses pensadores põem em dúvida os processos de subjetivação dominantes, possibilitando ao sujeito fugir de identidades e subjetividades que são produzidas e permeadas pelas mais variadas linguagens e discursos que visam reprimir e controlar suas vontades, seus desejos, seus instintos. Se o sujeito se transforma para ou por causa do outro ele também pode transformar-se para si mesmo e por si mesmo.

Novas formas de pensar o mundo, a partir desses(as) e outros(as) pensadores(as), vem impulsionando novos movimentos sociais de minorias que reivindicam o direito do sujeito de ser o que ele sente ou vai sentindo ser. Esses movimentos, ainda, mobilizam a reflexão e a conscientização sobre o direito de podermos usufruir do mundo sensível, de participar da produção desse mundo nos seus aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos, morais e jurídicos, enfim, estimular em nós o desejo de participarmos mais significativa das ações e dos movimentos que visam favorecer o compartilhamento do mundo. É a instauração dos processos de produção de subjetividade subversivos para os sujeitos, alavancados por corpos que sentem o peso de um mundo pensado para o bem-estar de poucos.

De acordo com o dicionário a palavra subversão está relacionada ao ato e efeito de derrubar, destruir. Alguns dos seus sinônimos são desobediência, indisciplina, destruição, insubordinação, revolução, perversão, prevaricação, insubmissão, rebelião. Tais sentidos remetem a alguns dos pensadores(as) citados(as) anteriormente, que valorizam o devir problematizando o que nos é imposto. Sendo assim, a palavra subversão e seus sinônimos estão normalmente pelo *status quo* ligados a atos, efeitos e pensadores(as) que se opõem as normas, as autoridades, as instituições, as leis, a moral. Rosseau (1979, p. 310), já apontava a existência de uma subversão que confundia os papéis ou as atribuições consideradas, por ele, naturais de cada sexo, o que ele chamou de promiscuidade civil. Rosseau queria, com isso, reforçar uma educação diferenciada para cada sexo, afirmando que “o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento [...] Seguindo as diretrizes da natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas [...] as mulheres têm tais ou quais defeitos que nós não temos” (ROUSSEAU, 1979, p. 310). Pensamentos como os do filósofo são produzidos para que pensemos que o sujeito “é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade” (BUTLER, 2017, p. 250), porém “o sujeito não é determinado pelas regras pelas quais ele é gerado, porque a significação não é um *ato* fundador, *mas antes um processo regulado de* repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes” (BUTLER, 2017, p. 250).

Partindo dessa ideia de que leis, pensamentos, ideias e ações não determinam os corpos, quando estes são subversivos, ajudam-nos a combater tanto a violência promovida pelo poder dominante aos corpos, quanto as memórias produzidas que podem interferir na produção de subjetividades e identidades sociais dos mesmos. A subversão pensada aqui, diferentemente da de Rousseau, visa não aprisionar o devir. Muitos dos movimentos sociais das minorias são motivados a agirem por terem entendido que o indivíduo é subjetivado a partir de discursos que se repetem, podendo ser voltados para a submissão ou para a subversão. Para os movimentos sociais ligados a questões de gênero “a tarefa não consiste em repetir ou não, mas em como repetir ou, a rigor, repetir e, por meio de uma proliferação radical do *gênero*, *afastar* as normas do gênero que facultam a própria repetição” (BUTLER, 2017, p. 255).

Dentre os movimentos sociais que combatem ideias sexistas, misóginas, machistas, e as mais variadas atrocidades contra sujeitos ou grupos marginalizados, o feminismo assume um lugar de destaque nesse combate. Sendo assim, ele vem se tornando um dos movimentos mais importantes por contribuir com as novas formas de pensamento sobre as/das minorias, e em especial, a categoria do feminino, possibilitando a reflexão acerca dos modelos e dos processos

que subjetivam o feminino tanto para sua domesticação e submissão quanto para sua possível emancipação. Além disso, valoriza o feminino e suas produções sociais, culturais e econômicas enquanto sujeito criativo. “Desde a década de 1960, com o desenvolvimento do pensamento feminista, a mulher vem se tornando objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicanálise, a História e a Antropologia” (ZOLIN, 2009, p. 181). O reflexo das ideias feministas que problematizam os papéis atribuídos e a posição social que as mulheres ocupam nas sociedades e suas instituições começam a aparecer na literatura, o que vem contribuindo para reforçar a luta contra sexismos, machismo, misoginia, entre outras ideologias que ocultam e mascaram a realidade pregando o ódio, a discriminação e a injustificável exploração da mulher pelo poder, como são apresentados em textos que colocam em xeque ideias pertencentes ao patriarcalismo como os de Clarice Lispector⁵³ e de Cassandra Rios⁵⁴.

Paralelamente a essa produção feminina subversiva da norma, se inicia um interesse de pesquisadoras(es) e escritoras(es) em resgatar e divulgar histórias que apresentam as mulheres como sujeitos ativos. Inclusive em obras destinadas à criança, como o livro *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*, de Ethel Johnston Phelps, publicado em 1978 nos Estados Unidos, traduzido e lançado no Brasil em 2016 pela editora Seguinte. Outra obra com essa mesma proposta, intitulada *Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa: contos de fadas para pensar sobre o papel da mulher*, de Helena Gomes e Geni Souza, publicada em 2017 pela editora Biruta, pode ser vista como o reflexo do que se vem produzindo sobre o feminino desde as décadas finais do século XX. Esta última, é apenas mais uma das obras que fazem parte de um conjunto maior que vem resgatando histórias antigas e produzindo histórias atuais com protagonistas mulheres que estão próximas do pensamento feminista. Histórias que, além de denunciarem o poder patriarcal, valorizam e potencializam o fazer e o devir feminino.

Nesse processo de valorização do feminino, as obras de autoria feminina também passaram a ser objeto de estudo visando desmistificar a ideia de que a produção feminina é inferior à produção masculina, e assim, várias(os) historiadoras(es) literárias(os) “começaram a resgatar e a reinterpretar a produção literária de autoria feminina, numa atitude de historicização que se constitui como resistência à ideologia que historicamente vinha regulando o saber sobre a literatura” (ZOLIN, 2009, p. 327). Se até pouco tempo eram ignoradas e omitidas as histórias e as ideias das mulheres por influência do pensamento patriarcal “o que

⁵³ Para saber mais ler os contos: *Ele me bebeu e Miss Algrave*, publicados em 1974 no livro *A via crucis do corpo*.

⁵⁴ Como *Eudemônia* (1949) e *Volúpia do pecado* (1948). Cassandra Rios é considerada a primeira escritora lésbica efetivamente publicada no Brasil.

acabou afetando a psicologia de homens e mulheres de forma significativa” (LERNER, 2017, p. 31), a partir do resgate de textos produzidos por mulheres e de outras novas produções que contam histórias de mulheres fortes, independentes e heroínas, a atenção que sempre foi dada ao homem começa a ser dividida com as mulheres. Portanto, além da valorização de personagens e protagonistas mulheres em obras destinadas à criança, a valorização da escrita da mulher também se torna uma ação importante no combate às ideias patriarcais. Todas essas ações vêm contribuindo para provocar mudança na ideia predominante que se tem sobre o feminino.

Porém, obras com temáticas homoafetiva enfrentam, pelo menos, dois grandes problemas que dificultam essa mudança almejada e que estão ligados entre si: a dificuldade de se chegar até o público alvo (acesso) e a conscientização de seus mediadores da importância de trabalhar significativamente com essas obras. Acreditamos que o acesso significativo a essas obras só pode acontecer através de seus mediadores (professores, pais, mães, tutores, escola, família), pois, partimos da ideia de controle do sistema sobre a circulação de ideias sobre a diversidade, temos que a possibilidade de contato com textos que abordam essas ideias é comprometido. Sendo assim, é preciso aumentar o interesse dos(a) mediadores(as) em buscarem essas obras para apresentá-las às crianças explorando sua potência discursiva. Deve-se partir do princípio de que todos e todas tem o direito de viver suas vidas independentemente de suas escolhas sexuais, de gênero, de identidade. É importante, para uma melhor e mais saudável interação entre os sujeitos, que todos e todas conheçam as diferenças e se familiarizem com elas desde criança.

Entretanto, para além do *déficit* de professores leitores, o apagamento da mulher, a supervalorização dos cânones e a falta ou má distribuição e circulação dessas obras subversivas, são dados importantes de serem pensados. É também não perder de vista que possíveis mediadores não aceitam mediar obras com temáticas que colocam em xeque as suas crenças e posicionamentos, muitas vezes, alinhados ao poder patriarcal devido à subjetivação dessas pessoas nesse paradigma de pensamento, o que dificulta a possibilidade de apresentá-las às crianças. De acordo com Butler (2017, p. 254), “a partir da análise política da heterossexualidade compulsória, tornou-se necessário questionar a construção do sexo como binário, como um binário hierárquico”. Obras de caráter, nesse sentido, subversivo funcionam como mais uma forma de resistência à dominação masculina e podem proporcionar ao(à) leitor(a) a reflexão sobre novas formas possíveis de viver seu devir, permitindo que levem em conta suas vontades, seus desejos, assim como perceber e favorecer as produções, criações e experiências de si e do outro.

Não basta apenas produzir, como vimos nos capítulos anteriores, obras não-sexistas ou homoafetivas destinadas à criança para ajudar no processo de subversão de normas e empoderamento feminino, elas precisam inicialmente chegar até as crianças, mas também, e talvez o mais importante, haver uma mudança no olhar do mediador em relação a temas que provocam e questionam as diversas formas de como o poder opera sobre os corpos, os desejos, o devir. A ideia principal é o de ampliar posições e visões de si e do outro permitindo afetar e ser afetado por histórias que nos ajudem a construir novas redes de memória e formar consciência que sejam capazes de derrotar o “*turbotecnomachonazifascismo*”⁵⁵ ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar” (TIBURI, 2010).

Entende-se que é a partir do confronto entre a heterossexualidade compulsória e a tudo que promove a sua subversão, que se pode possibilitar o surgimento da valorização da própria subjetividade do devir feminino, iniciando um processo de subversão dos tradicionais estereótipos femininos. Essa subversão é possível porque o texto destinado à criança, “por ser um discurso que circula entre a escola e a família, pode ajudar, institucional e individualmente, na formação de uma subjetividade mais sensível e solidária, compatível com o mundo de amanhã” (PONDÉ, 2018, p. 146). Portanto, a expectativa é de que o mundo apresentado nessas obras produza memória de um mundo mais igualitário e ajude a estimular o pensamento e formar uma consciência que busque se libertar das amarras do poder dominante. E assim, essa nova forma de pensar consciente ajude a produzir nos sujeitos a ideia de que é melhor para a humanidade compartilhar e democratizar o mundo sensível, aceitar as diferenças e entendê-las como algo natural dos seres humanos.

E é justamente a partir da segunda metade do século XX, que as obras infantis clássicas e tradicionais com forte presença da heteronormatividade começam a dividir o seu espaço com obras que passam a problematizar modelos dominantes. Essa nova produção subversiva propõem identidades, subjetividades e modelos discursivos que potencializam categorias marginalizadas, o que pode ser visto como uma contribuição importante para ajudar a derrotar sentimentos sexistas que atinge a todos e todas, e que prejudicam com maior intensidade as mulheres.

Portanto, vários acontecimentos e ações que decorreram impulsionados pela luta feminina e feminista e que se estendem à contemporaneidade como: o direito ao voto ou à carreira política; a entrada das mulheres nas universidades; respeito as particularidades de cada

⁵⁵ De acordo com Tiburi (2020), o termo se refere a um “capitalismo que se impõe a qualquer custo e atinge uma fase alucinada, ilimitada, sem verniz e sem escrúpulos [...] marcado pelo ódio mais extremo às minorias políticas e aos direitos da humanidade, o autoritarismo se renova e se encaminha para a dominação total. Ele assume uma forma monstruosa do *turbotecnomachonazifascismo*”.

corpo, do devir e dos desejos; o início de um processo ou de um movimento de resgate da produção artística, cultural e intelectual das mulheres que foram apagadas da história; a interpretação e reinterpretação do feminino em obras literárias tanto produzidas por mulheres quanto por homens; o questionamento dos cânones; combate às diversas formas de sexismos; reivindicações de punições mais severas contra os que cometem ou incentivam violências contra as mulheres; produções que apresentam a mulher como poderosa, forte, inteligente, criativa, enfim, formam um conjunto de ações e movimentos importantes que contribuem na produção de discursos subversivos e potencializadores da imagem da mulher.

Consequentemente dentro desse contexto, com a reverberação desses movimentos e ações contra o patriarcalismo, o sexismo e a misoginia, mesmo que de forma lenta, inicia-se no Brasil a produção de obras com protagonistas mulheres, escritas para o público infantil, que abordam e problematizam, direta ou indiretamente, questões de gênero com foco no feminino, proporcionando ao(a) leitor(a) um olhar diferenciado sobre o que foi, o que é e o que será o feminino. Pois, “a escritura feminina dirigida à infância pode contribuir significativamente para a reinvenção das relações sociais e da cultura, à medida que cria metáforas do feminino emergente e inova a linguagem literária. Com isso, desperta a mulher para a sua construção histórica” (PONDE, 2018, p. 147).

Se a produção subversiva que favorece o feminino em obras destinadas a criança ainda acontece de forma lenta, se for relacionada ao feminino lésbico, essa produção é mais lenta ainda. Textos destinados ao público infantil de temática lésbica só começam a aparecer, significativamente no Brasil, a partir de 2010, com obras como *Eu tenho duas mães* (2010), *Flor e rosa: uma história de amor entre iguais* (2011). É fato que a obra *Cada família é de um jeito* de Aline Abreu (2006) já vêm citando uma família formada por um casal lésbico um pouco antes de 2010, mas a representação das relações afetivas, das aventuras, das experiências e dos acontecimentos vividos por casais homoafetivos (mulheres e homens) – relações homoafetivas propriamente ditas –, até então, não eram apresentadas em obras infantis como o é apresentada em a obra *Flor e Rosa: uma história de amor entre iguais*. Ou seja, não havia uma produção de memória do devir lésbico. O viés sempre foi de denúncia do sofrimento ou da proibição de romances homoafetivos ou abordar a homoparentalidade. No caso das relações homoafetivas femininas até este período inicial, as únicas apontadas por estudiosos(as) presentes em histórias destinadas às crianças no Brasil, eram de relações homoeróticas simbólicas antropofágicas entre bruxas e princesas presentes nos clássicos infantis (PATASSINI apud SILVA, 2006, p. 184).

Segundo Spinoza (2009, p. 61), um corpo quando afetado por mais corpos tende a compreender mais distintamente as coisas. Em outras palavras, quando o sujeito tem a

oportunidade de interagir diretamente com outro sujeito, acontece uma troca de afetos, e essa troca possibilita a ele uma melhor e real percepção desse outro. E assim, conforme essas interações continuem acontecendo, ele terá a sua capacidade de compreender o outro aumentada e, por consequência, o seu conhecimento sobre o outro não será construído apenas por memórias produzidas por discursos, mas a partir de experiências e vivências com o outro.

A literatura quando da voz a esse outro marginalizado possibilita a ampliação do conhecimento sobre ele, e, portanto, um conhecimento mais próximo de sua verdade. Sendo assim, tudo indica que esse conhecimento consciente do outro, fruto da produção de memórias desbastadas de preconceitos, proporciona uma maior abertura no sujeito para a aceitação de outras possibilidades que valorizem a diferença e que reconhece o devir e o desejo além do que nos é apresentado pela norma. E é ao entrar em contato, e com certa regularidade com os sujeitos, que conhecimentos e memórias advindos das experiências e acontecimentos que envolve o outro não serão apagadas. Tudo leva a crer que as imagens do outro produzidas nessas condições, acompanhará o sujeito até a vida adulta e que poderá estimular o reconhecimento de legitimidade nas relações e nos comportamentos considerados desviantes da norma. E ainda, reconhecer, quando interage com a diversidade de gênero, sexualidade e identidade de gênero, a possibilidade de liberdade em transitar pelas identidades e sexualidades, pois, considera-se que desta forma o sujeito é estimulado a sentir e compreender desde cedo o direito que todos e todas, inclusive ele mesmo, devem ter em relação à igualdade social, cultural e afetiva na diferença. Nessa perspectiva, possibilita a aproximação entre os corpos na vida real minimizando o sentimento de desigualdade. Todos ganham quando há igualdade de gênero. Com o que também concorda Adichie

tal igualdade diz respeito a homens e mulheres, pois será libertadora para todos: meninas poderão assumir sua identidade, ignorando a expectativa alheia, mas também os meninos poderão crescer livres, sem ter que se enquadrar em estereótipos de masculinidade (ADICHIE, 2017, p. 93)

Mulheres conseguem fazer as mesmas coisas que os homens, portanto, mostremos as possibilidades, apresentemos suas invenções e conquistas, combatamos todos os processos que diminuem ou anulam a potência feminina, ouçamos as mulheres. “Mas se o homem tivesse vontade de escutar aquilo que as mulheres têm a dizer sobre si mesmas, boa parte dos problemas entre os sexos já estaria resolvida, coisa que se acha bem longe de ser verdade” (BELOTTI, 1975, p. 7). Por isso as obras que promovem a igualdade entre os sexos e gêneros devem fazer parte do repertório destinado ao público infantil. Para os(as) que defendem a igualdade entre os

sexos-gêneros estes(as) sabem da importância de disponibilizarmos para as crianças textos que subvertem as ideias sobre o feminino que visam minimizar a potência da mulher como apontam as pensadoras Simone de Beauvoir (2016), bell hooks (2019), Elena Belotti (1975), Marilena Chauí (1984), Glória Pondé (2018).

Nesse sentido, torna-se uma necessidade estarmos o tempo todo apresentando às crianças um feminino além do que foi criado e idealizado a partir das ideias patriarcais. As crianças por estarem em processo de formação e construção de suas identidades e subjetividades, precisam saber, desde cedo, que os lugares, sejam de poder ou não, não pertencem a um sexo específico, pois, como afirma Lerner (2019, p. 39): “Agora sabemos que o homem não é o parâmetro do que é humano; homens e mulheres o são. Os homens não são o centro do mundo; homens e mulheres o são”, assim, todos e todas precisam saber que esta sim, deveria ser a regra. Desse modo, para combater essas ideias, é importante que estejamos o tempo todo trazendo para a sociedade as vozes, as conquistas, as lutas das mulheres.

A literatura consegue dar visibilidade e provocar efeito significativo na vida dos sujeitos leitores(as). Portanto, quando apresentam ao(à) leitor(a) a condição da mulher de forma crítica ou das mulheres em pé de igualdade em relação aos homens na construção e manutenção da sociedade, da cultura, enfim, do mundo, mesmo os(as) leitores(as) subjetivados(as) a partir de um modelo dominante que define o feminino o tempo todo, pois “o corpo feminino é regulado por regras e políticas produzidas por homens” (BIROLI, 2018 p. 209), eles(as) podem se posicionar de forma mais conscientes diante das mazelas das sociedades com predominância sexista, misógina e heteronormativa e, quem sabe, desejar mudanças nessa cultura binária, excludente a qual vivemos.

4.1 FEMINISMO, LESBIANIDADE E LITERATURA INFANTIL

Sabemos que o feminismo, assim como qualquer outro tipo de movimento ou pensamento, não está livre de problemas na forma como produz suas ideias fundamentais ou até mesmo de posturas e posições contraditórias de um mesmo grupo ou movimento que possam ocorrer durante o seu processo de formação enquanto conhecimento científico, mas nunca pretendeu-se aqui fazer uma análise das ideias feministas construídas histórica e culturalmente. A intenção é, a partir do pensamento feminista, percebermos como determinadas obras conseguem se aproximar das principais ideias do feminismo buscando libertar-nos de ideias que tendem a nos tornar sexistas, machistas e misóginos. Portanto, o pensamento feminista

possibilita compreender e perceber: a) como a opressão ao feminino está presente e como ela se renova nas obras; b) perceber suas principais ideias presentes em textos para criança que são capazes de produzir efeitos nos(as) leitores(as) dando a estes(as) a capacidade e a oportunidade de se posicionarem não só diante das injustiças e violências que desumanizam o feminino, mas também de determinadas categorias que vem sendo marginalizadas há séculos; c) e ainda, de se posicionarem à favor ou de forma tolerante quando se depararem com casais homoafetivos. O pensamento feminista, desse modo, nos ajuda a perceber que as obras de temática homoafetiva, quando lidas e compreendidas, tendem a aproximar e possibilitar um contato mais afetivo entre os sujeitos, pois promovem uma certa conscientização da importância de se valorizar os corpos respeitando o que cada um sente, ou vive sua sexualidade, como também pode provocar alguns para participar do combate aos discursos e ações sexistas.

O discurso sexista, como Kate Millet aponta (apud MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 91), é um tipo de segregação mais resistente e mais durável comparada a quaisquer outras formas de segregação. Os frutos do sexismo como o machismo, a misoginia, o androcentrismo, a homofobia, a lesbofobia etc., que afetam os vários corpos, os devires, devem ser combatidos reconhecendo o sexismo como base fundamental que viabiliza estas e outras formas de produção de ódio ao que é considerado diferente, frutos estes que separam os sujeitos e impossibilitam se pensar em igualdade política, social, cultural, intelectual e afetiva entre os sexos-gêneros. Todas as atrocidades cometidas contra a vida humana se iniciaram com discursos de ódio, e com a misoginia não foi diferente. Dessa forma, todo comportamento, pensamento ou teorias feministas à favor da mulher, desde a Grécia Antiga (Escola de Safo) passando por Cristina de Pizán (1364-1430), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Stuart Mill (1806-1873), Sojourne Truth (1797-1883), Simone de Beauvoir (1908-1986) até chegarmos ao século XXI, independente das rupturas ideológicas, estavam preocupadas em “descrever a opressão da mulher, explicar suas causas e consequências [...] todas têm como meta liberar a mulher de sua subordinação” (MCLAREN, 2016, p. 16).

Uma das particularidades das obras destinadas ao público infantil com características ou intenções feministas e que estão voltadas para o corpo feminino, é o de tentar afetar os sujeitos a partir de outras visões e reais do feminino, para que o(a) leitor(a) possa compreender por exemplo, que as mulheres não necessitam do homem tanto para desenvolverem atividades consideradas masculinas quanto constituir uma família: “Mulheres não precisam depender de homens para alcançar bem-estar e felicidade – nem mesmo satisfação sexual” (HOOKS, 2019a, p. 139). O homem é uma possibilidade, mas não uma regra. Quando se entende que o feminino não precisa se curvar diante do masculino acaba-se com um discurso milenar: o homem não é

dono exclusivo do poder e o seu sexo não lhe dá posição privilegiada. Portanto, independentemente do gênero ao qual cada um se identifica, quando cientes de que o sexo não garante regalias, e a partir daí, passam a entender que as hierarquizações entre os gêneros é uma construção social, o sexo-gênero que se sente injustiçado tende a se impor, mesmo diante de violências promovidas e influenciadas por discursos patriarcais que propõem a hierarquização entre os sexos e os gêneros. Porém, quando e quantos sujeitos, durante a sua existência, têm a oportunidade de pensar, nessa outra possibilidade, do sexo-gênero como construção?

É interessante retomar, aqui, a ideia de que, do mesmo modo que o pensamento feminista promove uma série de concepções que visam a libertação da mulher das amarras dos discursos patriarcais, o homem também pode ser beneficiado por estas concepções. De acordo com hooks (2019a, p. 161), o feminismo que tem comprometimento com o fim da dominação “é um movimento para acabar com o sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero, e para criar igualdade” é uma luta contra as reações antifeministas que “existem porque o movimento foi bem-sucedido ao mostrar para todo mundo a ameaça que o patriarcado oferece ao bem-estar de mulheres e homens” (HOOKS, 2019, p. 165).

Assim, quando encontramos obras que, de alguma forma evitam estereotipar marginalizando qualquer corpo, que se preocupam em dar visibilidade às experiências e os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos/protagonistas independentemente de cor, sexo, gênero e classe consideramos que são obras que estão de alguma forma alinhadas com os pensamentos e teorias feministas. Ser ou estar alinhado com o pensamento feminista “em qualquer sentido autêntico do termo, é querer para todas as pessoas, mulheres e homens, a libertação dos padrões de papéis sociais, da dominação e da opressão sexista” (HOOKS, 2020, p. 307). Essas obras ajudam a produzir memórias que podem afetar os sujeitos na sua individualidade e que poderá refletir na coletividade, pois de acordo com Halbwachs (1990, p. 47), é a partir do individual que surgem os limites das interferências coletivas. Se existe uma memória coletiva que nega o devir e a existência de corpos que desejam, é na produção de memórias subversivas que se pode atingir os sujeitos na sua individualidade e que aos poucos vão causando a queda de muitas ideias cristalizadas que são frutos da memória coletiva dominante. O autor afirma que a forma como o sujeito age é independente das influências coletivas, e assim sendo, é possível a mudança de como pensamos o mundo sensível. Nenhum “objeto suspenso no ar por uma quantidade de fios tênues e entrecruzados” (Ibidem, p. 52) pode garantir que ela “permaneça suspenso no vácuo, onde se sustenta por si mesmo” (Ibidem, p. 52). Um dia a casa, ou melhor, o objeto, cai. As obras de temática homoafetiva feminina

parecem-nos que trabalham nessa perspectiva como veremos nos textos literários com os quais iremos dialogar a partir de agora.

4.1.1 Sobre *Flor e Rosa e a Princesa e a Costureira*

O livro *Flor e Rosa: uma história de amor entre iguais* de Benilda Brito, publicado em 2011 pela editora Mazza, é talvez a primeira obra, destinada também à criança, que apresenta diretamente o início e a consolidação de um amor/romance homoafetivo para esse público. Essa obra conta a história de duas meninas que viviam suas vidas felizes e que tinham em comum o desejo de “encontrar um amor de verdade em sua vida [...] alguém que combinasse: beijo na boca, lua, estrela, poesia e juntos construir um projeto de vida, de respeito, felicidade e simplicidade” (BRITO, 2011, p. 15). Até que um dia se encontraram, e desse encontro, nasceu uma história de amor. É uma história que compromete a heterossexualidade compulsória por desmistificar que as mulheres são “parte da propriedade emocional e sexual dos homens e que a autonomia e a igualdade das mulheres ameaçam a família, a religião e o Estado” (RICH, 2010, p. 19), é, enfim, uma obra que o faz sem a necessidade de criar conflitos com o discurso patriarcal.

A narrativa, na figura da protagonista Flor, aponta que as mulheres podem ser bastante femininas, gostar de produtos criados para o feminino, mas ter sua orientação sexual, sua sexualidade ou desejo voltados para pessoas do mesmo sexo. “Flor nasceu assim cheia de carinho, afeto e cuidados, como toda criança amada. Adorava brincar de bonecas, fazer comidinhas, brincar de casinha, de escolinha. Adorava roupas cor-de-rosa [...]” (BRITO, 2011, p. 4). Já há aqui uma quebra da ideia de que toda lésbica é um machão e gosta de tudo que é produzido para o sexo masculino. Imagem esta bastante presente no imaginário coletivo, pois, para muitos, as lésbicas podem ser reconhecidas pela aparência física e comportamentos típicos masculinos. “Existem com certeza tantas lésbicas ‘femininas’ quanto ‘masculinas’, mas elas passam despercebidas: cabelos compridos, decotes profundos e saias curtas, elas se fundem às heterossexuais sexy. Em suma, o travestimento não tem nada que ver com homossexualidade” (ARC, 2009, p. 18).

Já no que se refere a Rosa, a obra nos revela que a mesma “cresceu sem gostar de brincar de bonecas, casinha ou fazer comidinhas” (BRITO, 2011, p. 7), o oposto de Flor. Também nos mostra o bombardeamento direcionado à protagonista de discursos heteronormativos vindos de seus próximos em forma de brinquedos que, indiretamente, reproduzem a ideia do que é ser

feminino na sociedade a qual ela está inserida “afinal era mulher e, segundo o pensamento coletivo, ‘toda mulher deve ser uma boa mãe e boa dona de casa’” (BRITO, 2011, p. 7), o que para Rosa não fará diferença alguma. O seu desejo e o seu devir não serão desviados ou comprometidos.

Em uma passagem rápida na obra, o narrador não deixa de apontar que quando uma pessoa não performatiza o que é esperado para o seu sexo, como Rosa o faz, traz para si olhares curiosos: “Muitos comentavam sobre o seu jeito estranho de vestir e se comportar, diziam que não mostrava jeito de mulher. Muitos falavam muitas coisas, Rosa nem ligava” (BRITO, 2011, p. 19). Rosa, e nem os personagens que fazem parte da cena, fazem disso um problema, pois não há nenhum conflito entre os personagens por causa do comportamento ou das vestimentas de Rosa. Tudo leva a crer que a família tanto de Flor quanto de Rosa, como também as instituições que elas frequentam ou frequentaram, sejam responsáveis pelas protagonistas aceitarem ou tolerarem a lesbianidade. Apesar das famílias serem movidas a educá-las tendo como base os padrões determinados pela heteronormatividade para cada sexo (roupas, brinquedos, nomes), mesmo com o estranhamento da família de Rosa por ela gostar de brinquedos de meninos, as protagonistas não sofrem nenhum tipo de julgamento, discriminação ou de proibição na obra nem originadas por parentes nem por qualquer outro personagem da história.

Figura 18 - Flor e Rosa



Fonte: BRITO, 2011.

Pode-se pensar que essa união apresentada no texto ficcional pode funcionar também como uma crítica das relações diárias entre mulheres brancas e não brancas que ainda vivenciam a supremacia branca como natural – herança do colonialismo. Herança, aliás, que precisa ser superada seja pela aproximação afetiva seja por sentimentos de sororidade entre as mulheres, principalmente entre mulheres brancas e não brancas. Entende-se que precisamos afetar os corpos nessa perspectiva de aproximação e envolvimento e é através do contato com experiências, com acontecimentos e com obras como esta que esse processo pode promover mudanças de comportamentos e posturas entre os sujeitos. bell hooks (2017), no capítulo *De mãos dadas com minha irmã* discute bem esse problema histórico de privilégios, medos, concorrências, inimizades, entre mulheres brancas e não brancas e que ainda se fazem presentes na atualidade. Para ela (2017, p. 149), enquanto não se criar um espaço feminino em que se possa valorizar a diferença e a complexidade, não será possível existir a irmandade feminina baseada na solidariedade política.

Benilda Brito, como Bartolomeu Campos de Queirós⁵⁶ afirma, propôs algo novo no cenário da literatura infantil. Ele a apresenta dizendo que a autora “tomando da escrita literária, elabora um texto com desmedo, inaugurando um tempo novo” (BRITO, 2011). Queirós na sua fala, deixa claro que a autora estava ousadamente inaugurando a apresentação direta de relacionamentos homoafetivos, e ainda mais lésbico às crianças, o que até então era evitado em obras de temática homoafetiva destinadas a elas. O próprio Queiroz já tinha trazido um amor considerado proibido na narrativa *O Peixe e o Pássaro*, mas que, concordando com Silva (2006)⁵⁷, apresenta o homoerotismo de forma não manifesta de difícil percepção para os leitores.

Apesar de a obra *As flores do mar* (2002) já dá indícios de que uma nova forma de abordagem da homoafetividade na literatura destinada à criança estava por vir, o romance entre pessoas do mesmo sexo, é na ficção de Benilda Brito que se inaugura essa nova forma. A narrativa traz de forma direta e objetiva o amor lésbico, sem nenhum antagonismo em relação ao desejo, o devir, ou ao comportamento das protagonistas, particularidades não presentes na obra *As flores do mar*, como também em obras de temáticas homoafetivas masculinas. Seria justamente essa uma das principais características das obras de temática homoafetiva feminina para crianças: apresentar de forma naturalizada, como potência e devir as relações homoafetivas

⁵⁶ O tema, as protagonistas e a autora do livro são apresentados por ele no final do livro. Queirós (1944-2012) foi um escritor brasileiro que escreveu várias obras infantis, das quais algumas foram premiadas.

⁵⁷ A pesquisa de Silva (2006) apontou que alunos do Ensino Médio “tiveram dificuldade em depreender o que havia nas entre-linhas” (p. 266) da obra, imaginemos se as crianças quisessem se aprofundar na história.

e o próprio sujeito homoafetivo. Esta é uma das inovações contemporâneas da literatura infantil a qual nos referimos no segundo capítulo (p. 73) tomando como base as reflexões de Coelho (2000, p. 27) que a chamou de uma literatura nova. E é na literatura infantil de temática homoafetiva feminina que é percebido mais claramente esses novos modos de abordagem, pois quando traz o romance homoafetivo para o(a) leitor(a) contribui para produzir uma nova mentalidade sobre essas relações e corpos.

O livro de Benilda Brito (2010) é uma narrativa que faz parte dessa literatura nova, pois a preocupação maior está em focar no texto as experiências e acontecimentos vivenciados pelas protagonistas promovidos pelo desejo. Evita-se antagonismos, julgamentos e a norma. Apresenta-se a vida, o dia a dia, os gostos, as famílias e os sonhos das protagonistas e, evidentemente, o amor homoafetivo, o que apontamos como características comuns presentes em obras de temática homoafetiva feminina destinada às crianças, características estas que as tornam diferentes das de temática homoafetiva masculina. Conforme vamos analisando outras obras, essas particularidades vão se confirmando.

A princesa e a costureira de Janaína Leslão (2015), pode ser considerada mais um trabalho literário que apresenta traços importantes do pensamento feminista atual. De acordo com Tiburi (2019, p. 13), “o feminismo nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender”. Nessa perspectiva as ideias feministas acabam por se estender em toda a obra. A narrativa, que conta a história da princesa Cíntia, que se apaixona pela costureira Istar, e que depois do desenrolar da trama acabam se casando, apresenta também: a realeza e fada negros(as), príncipe de pele clara com cabelo rastafári, mulher enfrentando o poder (Figura 19), discursos que valorizam a mulher⁵⁸, a lésbica e o amor lésbico, e, ainda, o apoio da maioria dos personagens⁵⁹ ao romance da princesa e a costureira. Sendo assim, a obra por colocar em primeiro plano determinadas categorias formadas por sujeitos que normalmente estariam a margem, mas, ali, ocupando lugares de poder, contribui para a produção de memória que ajuda melhorar o olhar em relação a esses corpos.

⁵⁸ “- Istar, você é a mulher mais corajosa e bondosa que eu já conheci. Curou minha esposa e agora a minha vida depois de tudo o que eu fiz’ (LESLÃO, 2015, p. 42).

⁵⁹ “Quando Istar contou o que houve, as pessoas não se conformaram. [...] reconheceram o verdadeiro amor de Istar pela princesa ao vê-la enfrentar a lama todos os dias [...] Num levante saíram para invadir o castelo e castigar o rei” (LESLÃO, 2015, p. 38-40).

Figura 19 - Juntos e misturados



Fonte: LESLÃO, 2015. (Montagem nossa)

Apesar de só o rei se posicionar contrário ao romance das protagonistas, depois ele acaba aceitando e abençoando a união da Princesa e a Costureira, e o mais interessante, há uma mudança significativa do que ele sente em relação as relações homoafetivas: “– Dirigindo-se a filha, o rei fez uma reflexão: – Cíntia, creio que todo mal que se abateu sobre nossa família foi em consequência de eu não ter respeitado seu amor por Istar. Hoje compreendo que nada vale mais do que este sentimento” (LESLÃO, 2015, p. 42). A mudança de comportamento do rei é um acontecimento que não ocorre com a maioria dos(as) antagonistas nas obras de temática homoafetiva masculina anteriormente analisadas. É fato que, no texto *Meus dois pais*, o protagonista muda sua posição em relação ao romance homoafetivo do pai, mas se trata de uma criança que ainda não foi completamente subjetivada na norma patriarcal, ele não é o antagonista da história. Nesse ponto, temos algo positivo nessa obra e que se alinha com o que se discute aqui. Quando a criança é educada para aceitar as diferenças como o protagonista dessa obra, mais tolerável ela se torna. No entanto, precisamos que a tolerância, o respeito, atinja a tudo, todos e todas, pois, como já dito anteriormente, essa obra resolve um problema, mas reforça outro.

Os personagens das obras de temática homoafetiva masculina que são contra, questionam, ou não aceitam totalmente o comportamento dos protagonistas, se mantêm na mesma posição. Não há mudança de comportamento. Não há melhora nas suas relações afetivas

⁶⁰ Da esquerda para a direita: Fada madrinha e a protagonista princesa; Os pais da princesa; a princesa (Cíntia) e a costureira; o príncipe e a irmã da protagonista princesa; e por fim, a costureira defendendo o rei do povo revoltado contra ele.

com os protagonistas ou com os personagens presentes na história, e nem sobre a homoafetividade, e quando há, limita-se ao familiar, como é o caso de *Meus dois pais*. Tais posicionamentos dos personagens que são contra ou ignoram a homoafetividade levam os protagonistas a ignorá-los para poderem viver suas vidas, como acontece em *O gato que gostava de cenoura* e em *O menino que brincava de ser*. Em outras obras a solução se dá na partida dos protagonistas para um outro ambiente que possam viver melhor sua subjetividade, identidade e devir como em *O Passarinho Vermelho* e em *É proibido miar*.

Normalmente é apenas um personagem da família ou ciclo familiar, geralmente do sexo feminino, a mãe ou a avó que se colocam a favor do protagonista, como a avó de Dudu em *O menino que brincava de ser*, e a mãe do protagonista em *Tal pai, tal filho?*. Pode acontecer de tentarem se posicionar a favor do protagonista com comportamentos considerados desviantes, a exemplo de O sol em *O passarinho vermelho*, a mãe de Gulliver em *É proibido miar*. É fato que na obra *Tal pai, tal filho?* de Georgina Martins, há sim uma mudança de comportamento do pai em relação ao protagonista, mas ao que se refere a seu filho e não está em xeque a sexualidade dele. A aceitação do comportamento do protagonista pelo pai só se dá por ele ser o seu único filho. O pai afirma que “Mulher vestida de homem, homem que vira mulher? Todos dançando em um palco? Isso é heresia! Não gosto de fantasia” (MARTINS, 2015, p. 15), próximo do fim da história o pai revela ao filho que pode contar com ele para o que der e vier, pois reconhece que é o seu pai, e para toda a vida (MARTINS, 2015, p. 30). Isso não quer dizer que o pai do protagonista passou a achar que homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas, dito de outra forma, não quer dizer que ele deixou de ser sexista, machista, misógino e homofóbico. Leva-se a crer que o pai apenas abre uma exceção.

A obra *A princesa e a costureira* não se limita apenas em apresentar a temática da lesbianidade, apesar de ela ser o foco do trabalho literário. O texto demonstra desde o princípio uma certa ligação com o pensamento feminista atual, pois ele “liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero [...] luta por certa ideia de humanidade” (TIBURI, 2019, p. 11). E é com as ilustrações que a obra consegue ir além da temática central, pois através delas consegue-se ampliar as visões de mundo do(a) leitor(a). As ilustrações retratam realidades que normalmente são apagadas e que contrastam com as imagens básicas e comuns que nos são dadas a sentir de representações e do funcionamento e organização das bases da dominância heterossexual, branca, burguesa, ocidental sobre os corpos.

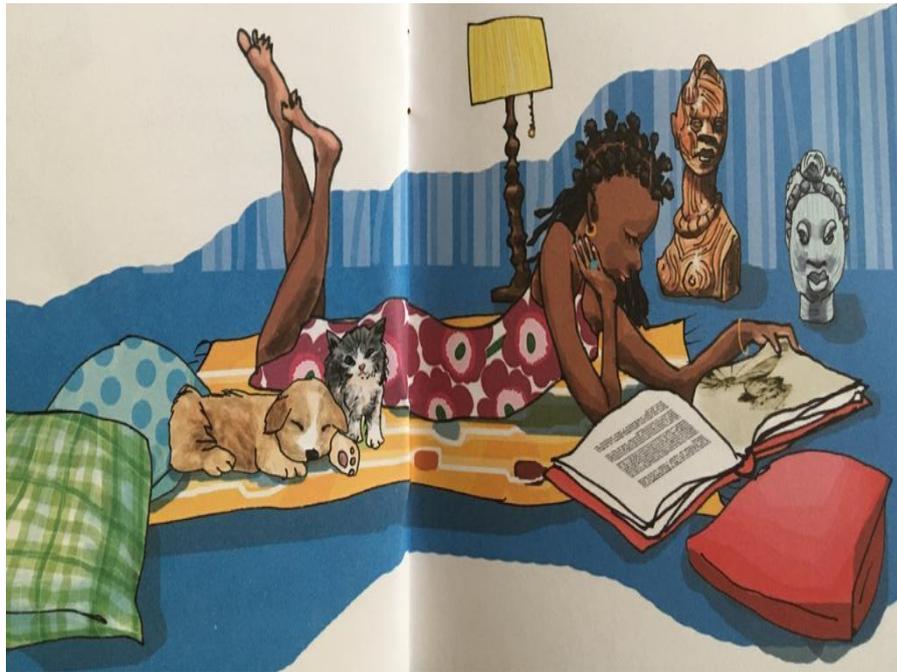
Segundo Santaella (2012, p. 104), no que se refere as ilustrações, estas atingem mais rapidamente e por mais tempo as nossas memórias. Portanto, se formos afetados o tempo todo

por muitas e várias ilustrações que exploram a diferença, a diversidade, a subjetividade dos sujeitos, acredita-se que possa haver uma diminuição nos sentimentos de ódio e medo do outro, como também das diferenças. Assim, possivelmente proporcionará um aumento na potência de agir, pensar e existir de todos e todas aqueles(as) que são valorizados(as) e representados(as) por tais ilustrações, e portanto funcionarão como instrumentos produtores de memória. Passam, desse modo, a contribuir com os processos de produção de subjetividade subversivos afetando todos e todas que tiverem contato com elas. Enfim, ajudam a criar imagens potencializadoras dos corpos femininos, portanto, contribuem tanto para minimizar as violências, discriminações, contra esses corpos quanto aproximá-los de forma afetiva uns dos outros.

Nesse sentido, as ilustrações desempenham papel importante nesse processo de aceitação e tolerância as diferenças, pois contribuem para produção de imagens afetivas e potencializam a história, pois ampliam o olhar do(a) leitor(a). Ademais, complementam o texto e revelam outras possibilidades reais e críticas “sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos [...] também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc.” (FARIA, 2005, p. 12), e as ilustrações, que podem representar ou reforçar muito do que o texto traz, parecem funcionar como potencializadoras da obra, pois dá ao(à) leitor(a) outras oportunidades de ser afetado. Estereótipos pejorativos de categorias ou grupos específicos que estamos acostumados a absorver caem por terra, pois, alguns personagens que devido as suas características físicas e comportamentais normalmente desempenhariam papéis submissos, menores, ou ocupariam os piores lugares da sociedade, são enaltecidos. Como fazem com a representação dos(as) negros(as).

Na obra de Benilda Brito a autora faz questão de que o(a) leitor(a), além de se familiarizar com o romance lésbico e inter-racial, saiba que a personagem Rosa é conhecedora da história do povo negro: “Flor conhecia a história de seu povo negro como ninguém e tinha muito orgulho disso” (BRITO, 2010, p.16). Essa informação é reforçada pela ilustração quando Rosa está em seu quarto (Figura 20). Fazer com que pensemos sobre a importância de conhecer a história de si e do outro, em um país racista, homofóbico, misógino como o Brasil, pode garantir que os sujeitos defendam e/ou se posicionem crítica ou politicamente diante das injustiças causadas por qualquer tipo de discriminação. Já em *A Princesa e Costureira* só sabemos que é uma história com a presença de negros(as) e brancos(as) por causa das ilustrações. Nas duas obras a cor da pele, ou a história do povo negro apenas fazem parte da narrativa.

Figura 20 - Rosa no quarto



Fonte: BRITO, 2010.

Portanto, representar, além da homoafetividade, várias minorias ou estereótipos marginalizados, todos(as) ao mesmo tempo, ocupando lugares ou espaços de poder, bem como de destaque em uma mesma narrativa, como acontecem nessas obras, sugerem ao(à) leitor(a) situações possíveis, ou melhor, reais, e que os convidam “para desconstruir a realidade pronta e estabelecida, a fim de instituir-se a organização de outras ordens, de outras formas de querer realizar” (CAVALCANTI, 2002, p. 55). Porém, são situações que normalmente precisam ser melhores exploradas pelo(a) mediador(a) e pelo(a) leitor(a) para estimular a formação de uma consciência que valorize o devir e o desenvolvimento de um olhar crítico diante de obras que tentam manter a norma, não focalizando só na homoafetividade. Nesse sentido, é preciso estimular a produção de novas obras que tenham como característica subverter a realidade dominante através da produção de memórias que possam desenvolver e formar pessoas mais “sensíveis e informadas, capazes de um olhar consciente e transformador da realidade” (CAVALCANTI, 2002, p. 76). O foco é a transmissão e a repetição de ideias a partir de si mesmo e do outro marginalizado, sobre as diferenças, sobre o mundo, sobre a natureza. É a democratização ou o compartilhamento dos lugares de memórias vindo de outras vozes e outros corpos que normalmente não estamos acostumados a ver e ouvir.

Partilhar o mundo, dar voz ao marginalizado é uma das melhores formas para perceber a si mesmo e ao outro e, também, interagir e apresentar o real. Ações que, aos poucos, vão

modificando discursos já existentes e que insistem em permanecerem dominantes. Se muito da nossa subjetividade está sendo formada e escrita em uma memória vazia de experiências, é a partir do bombardeamento de discursos de corpos dominados, submissos e explorados que a produção de imagens e ideias subversivas pode se tornar, talvez, uma das principais formas de tentarmos equilibrar e democratizar o mundo sensível.

Se é dado aos sujeitos, através da literatura, imagens e ideias de corpos exercendo o direito de aparecer como ele é ou sente ser, está, de certa forma, possibilitando esse aumento de potência, pois como Butler (2019) afirma, quando utilizamos com mais frequência instrumentos que promovem a subversão de ideias que aprisionam os corpos mais fácil atinge-se resultados desejados. Tornar comum o acesso à obras que valorizam qualquer categoria ou apresentam outras formas de relações afetivas entre os corpos de forma repetitiva, tudo indica que essa repetição ajude a formar novas *redes de memória* (INDURSKY, 2011), mas, agora, a favor de categorias marginalizadas, enfim vão regularizar também um conjunto de sentidos e saberes outros que as favorecem.

O(a) leitor(a) normalmente está acostumado(a), por serem maioria em publicações, a manusear obras que apresentam o branco como bom, a heteronormatividade como natural, o homem como forte e poderoso, a mulher submissa ao homem, o binarismo como regra ou que a realeza negra só é possível no continente africano, como na obra de Ana Maria Machado *Menina bonita de laço de fita*, que no texto sente a “necessidade de complementar o substantivo princesa, fazendo-o vir acompanhado da explicação ‘das Terras da África’, como se não pudesse existir uma princesa negra em outro lugar que não fosse na África” (AMARANTE, 2019, p. 187). O sujeito sempre se depara com uma quantidade relevante de literaturas que insistem em limitar os sujeitos a lugares específicos devido as suas identidades ou características, como também de conhecer a história do(a) outro(a) ou de si mesmo sem ouvir as fontes.

Na obra *A princesa e a costureira* (2015), a autora traz os principais componentes de uma fábula – reis, rainhas, princesas, fadas – fora de um padrão a que as crianças estão acostumadas a ver, ouvir e ler. E só sabemos disso através das ilustrações. Não há em nenhum momento da história, assim como na obra de Benilda Brito (2011), explicações textuais para validar lugares de poder que determinados personagens considerados como parte de minorias na sociedade patriarcal devido a sua condição econômica, apresentação de gênero, aparência ou cor da pele, tem. Como exemplo, pode-se pensar o porquê que nas obras de temática homoafetiva masculina analisadas não aparecem protagonistas negros(as) ocupando lugares de poder ou em situação confortável. Quando um personagem negro(a) aparece normalmente é

adotado(a) ou está/vive a margem (Olívia em *Olívia tem dois papais* e o gato em *É proibido miar*). Enquanto muitas obras infantis se prendem a tentar conscientizar, ou melhor, explicar ao(à) leitor(a) sobre a cor da pele, as obras de temática homoafetiva feminina simplesmente as apresentam naturalmente. No reino de EntreRios, da obra *A princesa e a costureira*, parece que as diferenças entre os sujeitos foram superadas pelo povo desse reino.

4.1.2 A homoparentalidade em *Eu tenho duas mães* e *Amor de Mãe*

Escrita por Márcio Martelli e publicada em 2010, a obra *Eu tenho duas mães* trata da história de uma criança que se considera muito feliz por ter sido adotada por duas mulheres e da mesma forma acontece com o protagonista da obra *Amor de mãe* (2017) de Lô Carvalho. Apesar de os títulos e as imagens das capas sugerirem (Figura 21), as histórias não afirmam que se trata de famílias homoparentais ou de casais lésbicos. Detalhe este que normalmente não tem importância em obras de temática homoafetiva feminina, pois não há, como já dito anteriormente, preocupação com apresentação de gênero, sexualidade, identidade, performatividade de gênero, dos personagens. Prioriza-se as aventuras dos personagens ou a vivência entre os protagonistas com seus familiares independente do gênero ou das práticas sexuais ou afetivas entre os corpos.

Figura 21 - *Eu tenho duas mães*



Fontes: MARTELLI, 2010; CARVALHO, 2017.

Essas obras sugerem, além do(a) leitor(a) (re)conhecer uma relação afetiva entre sujeitos não focando na homoafetividade, de possibilitar desenvolver uma visão naturalizada sobre esse modelo possível e real de formação familiar: a lésbico parental. Trata-se de apresentar outras formas e reais de uso dos corpos e de outras formas de se relacionar com o outro(a). Possibilita ao(à) leitor(a) refletir sobre o seu direito de poder exercer sua liberdade, de exercer o gênero que lhe convém, ou o de poder se envolver com práticas sexuais que desejar as quais não causam danos a ninguém (BUTLER, 2019, p. 63). A leitura ou o contato com essas obras vai, além de ajudar a descriminalizar e despatologizar sujeitos, relações homoafetivas e famílias homoparentais, iniciar um processo de aproximação ao pensamento feminista, o que consideramos importante e necessário, pois o feminismo

ajuda as pessoas a assumirem as identidades que lhes fazem bem, que lhes dão sentido e que não podem ser vividas como dívidas [...] nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer, e, sobretudo, de se autocompreender é ao que o feminismo nos leva (TIBURI, 2019, p. 22).

Se as crianças estão o tempo todo interagindo direta ou indiretamente em lugares e espaços com grupos, categorias e sujeitos (gays, lésbicas, negros(as), pobres, ricos(as), mulheres, loucos(as)) onde as diferenças entre os corpos é o normal, entende-se que o contato com temas como a homoafetividade ou a lesbianidade na literatura não seja algo fora de sua realidade. Muito pelo contrário, é uma das formas que pode ajudá-las a compreender melhor que a diversidade é o que nos caracteriza como humanos.

A obra *Minhas duas avós* (2017) de Ana Teixeira, produzida com a participação de seus netos, conta um pouco da história dessa família e relata de forma saudável, alegre e divertida a convivência e a interação dos netos com as avós lésbicas. Tudo leva a crer que os netos não terão problemas em interagir com pessoas, grupos e categorias que não estão de acordo com a norma, até porque a norma para eles não é a mesma proposta pelo *status quo*.

A obra de Márcio Martelli, que foi publicada em 2010, nasce em um período em que já havia um deslocamento “do foco da análise da maneira pela qual o ‘sistema’ incide sobre as crianças, para o foco em pesquisas que buscam escutar os ‘sujeitos’ (as crianças)” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 168). Outros autores já deram voz às suas personagens crianças, mas aqui é dado voz a uma criança que faz parte de uma família homoparental. Dar voz a uma criança que foi adotada por um casal homoafetivo na ficção pode ajudar as pessoas que são ou estão sendo formadas para serem contra ou até mesmo odiar este modelo de família, o de compreenderem que não se trata de pensar em sexo, gênero ou de sexualidade, e sim, de reconhecer que devemos desenvolver o hábito de ouvir as crianças, ouvir suas histórias, e nesses

casos específicos, reconhecer também a importância da adoção por casais homoafetivos, enfim, perceber como a criança vivia antes e depois da adoção.

A obra aborda a temática da homoafetividade a partir da vida privada dos personagens. Toda a história é construída a partir da fala do protagonista que é uma criança. O que nos é dado a sentir vem dela, que narra sua experiência a partir de sua vivência familiar com suas mães. Não há um outro que nega, oprime, violenta essa relação familiar e nem cala a criança. É pela voz da criança, de sua experiência, que o(a) leitor(a) vai entrando na história e conhecendo essa família. O feminismo trabalha nessa perspectiva de dar voz e ouvir as vozes. É importante “mencionar que as pesquisas em educação com ênfase na criança estão vinculadas e influenciadas pelos movimentos sociais feministas” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 156). Este é um ponto importante da obra para nós, pois reforça a ideia de que a criança que nos fala é produtora de um discurso sobre o qual devemos prestar mais atenção aos seus discursos, principalmente em um país como o Brasil, com alto índice, e aumentando, de violência contra as crianças⁶¹.

O protagonista da obra *Eu tenho duas mães não zomba*⁶² de nada, mas seu relato e sua experiência podem interferir nas regras do jogo patriarcal por não só enaltecer a família não normativa, mas também uma família comandada por mulheres. O protagonista afirma que no início não entendeu nada e achou meio estranho ter duas mães (MARTELLI, 2010, p. 5), mas supera rapidamente o que seria talvez um desconforto para uma criança subjetivada dentro dos padrões heteronormativos. Esse desconforto poderia ser causado justamente por ele estar inserido em uma sociedade em que se predomina a família tradicional patriarcal, a qual tenta educar e subjetivá-lo para aceitá-la como natural. Ele é uma criança que ainda não foi completamente educado dentro dos padrões heteronormativos, portanto, fica fácil, para ele, aceitar novos modelos de relações afetivas. Supõe-se assim, que o sujeito, quando desde a mais tenra infância entra em contato constante com relações fora da norma, vai aceitá-las de maneira mais fácil.

Desse modo, esse modelo de família proposto pela obra, que vive e se mantém sem a presença de um homem para chefia-la começa a ganhar contornos na literatura infantil surgindo

⁶¹ “Dados de organizações sociais e instituições não governamentais divulgados na mídia relatam aumento de violência contra crianças e adolescentes na pandemia, como o aumento em 7,4% no Distrito Federal, 8,5% no Paraná, 73% no Rio Grande do Sul e 32% em Pernambuco. A SaferNet, associação civil de direito privado, com atuação nacional, focada na promoção e defesa dos direitos humanos na internet no Brasil, em parceria com o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, registrou aumento de 108% nas denúncias de pornografia infantil durante a pandemia no país; só em abril de 2020 foram 9.995 denúncias” (PLATT et al., 2020, p. 4).

⁶² Referência ao que tratamos no terceiro capítulo (p. 106).

em outras produções voltadas à infância. Em 2020, por exemplo, é publicada a obra *Mãe não é uma só, eu tenho duas!*, de Nanda Mateus e Raphaela Comisso. A narrativa, que aborda as mesmas questões da obra de Martelli, também pode contribuir para que o(a) leitor(a) perceba que o condicionamento dos sexos/gêneros aos papéis sexuais determinados é uma construção social e cultural. A obra não deixa espaço para se pensar que existam tarefas consideradas exclusivamente masculinas e que a mulher não possa executá-las. Ela aborda, ainda, a não existência de responsabilidades, qualidades, direitos e virtudes – para a infelicidade do patriarcado – que as mulheres não as tenham ou não possam adquirir.

Tanto em *Eu tenho duas mães, A princesa e a Costureira, Flor e Rosa uma história de amor entre iguais* quanto *Mãe não é uma só, eu tenho duas!*, o que está em jogo são as experiências e o dia a dia das(os) protagonistas. Na obra de Martelli não há a preocupação em perpetuar modelos que são comuns na sociedade. Supondo que o protagonista é adotado, pois quando ele se depara com duas mulheres que queriam ser suas mães ele diz: “A princípio não entendi nada de nada até achei meio gozado e estranho” (MARTELLI, 2010, p. 5), a história acaba chamando a atenção para a adoção de crianças por famílias homoparentais e também da existência de crianças brancas em situação de risco. Enfim aponta que não é a questão da cor da pele que faz com que crianças sejam abandonadas, sofram violências ou necessitem serem adotadas, chamando a atenção para o fato de que uma família ser heteronormativa nem sempre é critério para adoção de uma criança. Ainda sobre a cor da pele, a obra através das ilustrações nos apresenta também, assim como em *Flor e Rosa uma história de amor entre iguais, A Princesa e a Costureira* e *Mãe não é uma só, eu tenho duas!* um amor lésbico e inter-racial. Entende-se que as obras com influências do feminismo procuram sempre compartilhar a cena com outros grupos, categorias, sujeitos marginalizados(as), sem a necessidade de expor preconceitos e discriminação que normalmente sofrem.

O acesso a obras que tratam da homoparentalidade aproxima de forma afetiva os corpos, e possibilita o(à) leitor(a) ou ouvinte de refletir sobre: relacionamentos e famílias homoparentais; a mulher que não precisa de um homem para formar, cuidar e sustentar uma família; as diferenças; a necessidade das crianças terem o direito de viver em um lar respeitoso e amoroso para crescerem e se desenvolverem social, cultural e humanamente independentemente do sexo, etnia, gênero de seus tutores; a voz da criança; os desejos, e perceber que estes não são determinados pelos sexos ou pela genitália e que não existem apenas uma forma de viver seu sexo, sua sexualidade, sua identidade de gênero. Os sujeitos quando são levados a refletir sobre essas questões eles(as) podem desenvolver certa liberdade na visão que se tem do outro, pois “se não empregamos a camisa de força do gênero nas crianças

pequenas, daremos a elas espaço pra alcançar todo o seu potencial” (CHIMAMANDA, 2017, p. 26), e também afetivo, emocional, social, enfim, estarão abertas as diferenças e assim “preparadas para sobreviver em um mundo diversificado” (Ibidem, p. 76).

4.2 DAS ILUSTRAÇÕES

O jovem leitor percebe primeiro as imagens, depois ele lê as palavras (Durand & Bertrand apud FARIA, 2005, p. 53).

Antes mesmo que a criança se exprima por palavras, ela é sensível a imagens (François Faucher apud Khéde, 1983, p.118).

As ilustrações dos livros “*além do enriquecimento visual, incentivam o espírito criativo da criança na busca de soluções alternativas e no relacionamento com a diversidade*” (LINS apud ZIMMERMANN, In.: DEBUS et al, 2010, p. 159).

As ilustrações desempenham papel importante para ajudar no processo de subversão. A construção da subjetividade está também ligada às imagens, as ilustrações, pois grande parte dos conhecimentos que recebemos vem delas. As ilustrações podem afetar o(a) leitor(a) pelos conhecimentos que elas transmitem e que nos são dados a sentir. Esse encontro do(a) leitor(a) com a obra, ou melhor com as ilustrações, o(a) afeta, e é a partir desse encontro que pode ocorrer a produção ou o reforço de boas ou más memórias mediadas por elas. De acordo com Spinoza (2009), a imagem é o resíduo que um determinado corpo deixou em outro corpo. As ilustrações ou as imagens, pensadas como um corpo e com poder para nos afetar, podem induzir ao sujeito a armazenar informações que ficam disponíveis para o pensamento e que influenciam na formação de sua consciência.

As imagens “contribuem para desenhar configurações novas do visível, do dizível e do pensável e, por isso mesmo, uma paisagem nova do possível” (RANCIÈRE, 2012, p. 100). As imagens são subversivas na medida em que podem promover a visibilidade de corpos que até então não eram protagonistas do mundo sensível. Elas, segundo Santaella (2012), nos ensinam sobre o mundo. Há aquelas que simbólicas que “embora [...] apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem. O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens” (SANTAELLA, 2012, p. 16).

Sendo assim, existe uma produção significativa de imagens que servem para capturar nossos desejos e nos empurrar para, por exemplo, ao consumismo ou para a aceitação do que nos é imposto. Há outras produções, todavia, capazes de libertar nossos desejos. Nesse sentido, “A potência política de uma imagem é aquela que produz, a partir de seus próprios meios

expressivos, uma recombinação de signos capaz de desestabilizar as evidências dos registros discursivos dominantes” (MARQUES, 2014, p. 70)

Figura 22 – Capas das obras de temática homoafetiva feminina



Fonte: Montagem nossa. Ilustradores(as): 1 Aline Casassa (CARVALHO, 2017); 2 Júnior Caraméz (LESLÃO, 2015); 3 Tiago Ramos (MARTELLI, 2010); 4 Clô Paoliello (BRITO, 2011); 5 Veridiana Scarpelli (MATEUS;COMISSO, 2020); 6 Ana, Tomás e Bruno (TEIXEIRA, 2017).

No caso das obras de temática homoafetiva feminina (Figura 22), podemos afirmar que são novas imagens, ou melhor dizendo, são subversões das imagens produzidas pelo poder dominante que são dadas para nos por em contato com a diversidade e nos ajudar na reapropriação de devires. Consideramos imagens subversivas todas aquelas ilustrações que produzem e reproduzem ideias, conhecimentos de si e do outro que alargam a visão do(a) leitor(a) e a sua forma de pensar, agir e existir. Não são imagens que buscam retratar ou denunciar injustiças e mazelas sociais, elas propõem uma ruptura do padrão, das imagens já consagradas de concordância geral, “trata-se de fazer com que a riqueza sensível e o poder da palavra e de visão que são subtraídos à vida e ao cenário das vidas precárias lhes possa ser restituído, possa ser posto à sua disposição” (RANCIÈRE apud MARQUES, 2014, p. 66). Poder-se-ia buscar mais ilustrações nas obras para reforçar o que aqui se defende, mas as capas (Figura 22) são suficientes para confirmar que há nelas, imagens novas desses corpos, demonstrando como essas obras inovam na apresentação do romance homoafetivo. Mesmo

que as crianças não leiam essas obras ou não saibam ler, ao ter contato com essas imagens, novas memórias subversivas provavelmente serão produzidas e possivelmente armazenadas pelos sujeitos. Vejamos as capas das obras de temática homoafetiva masculina:

Figura 23 - Capas de obras de temática homoafetiva masculina



Fonte: Montagem nossa. Ilustradores(as): 1 Laurent Cardon (CARRASCO, 2010); 2 André Ianni (ALVES, 1999); 3 Taline Schubach (LEITE, 2010); 4 Pinky Wayner (MARTINS, 2000); 5 Marina Tranquilin (LESLÃO, 2016); 6 Carlos Herrero (BANDEIRA, 1995); 7 Milton Camargo & Rodrigo Frank (CARMARGO;FRANK, 1980); 8 fotografias Haroldo Carneiro (QUEIRÓS, 1991).

Nas capas das obras da figura 23, nenhuma das imagens sugerem a homoafetividade ou o romance homoafetivo de forma direta. As obras tentam não revelar do que realmente se trata pela capa, uma estratégia interessante, pois gera a curiosidade, mas por outro lado, pode ser pensado como uma forma de esconder as diferenças ou de evitar julgamentos pela capa e que possam dificultar à venda ou a sua leitura. Essas imagens (Figura 23) não produzem novas memórias subversivas. São imagens que as crianças estão acostumadas a ver.

Comparando as capas (Figuras 22 e 23) das obras que tratam de famílias homoparentais as da figura 22 (1, 3 e 5) vê-se que são alegres, corações aparecem, famílias harmonizadas com tudo que faz parte da imagem. Já nas da figura 23 (1 e 3) enquanto em uma aparece apenas os braços dos pais e o protagonista meio que desconfiado, na outra nem aparece. Cinco das seis obras da figura 22 (1, 2, 3, 4, 5) tem personagens negros e negras: mães, princesa, uma criança negra adotada por um casal branco e duas crianças brancas adotadas por um casal homoafetivo

interétnico, e entre as cinco, quatro desses corpos estão na capa e aparecem. Nas da figura 23 (3 e 6) aparecem personagens negros: uma criança negra que é adotada por um casal homoafetivo branco e o outro é misterioso e vive a margem, isso sem falar que gato preto é considerado por alguns azarento.

As capas dessas obras de temática homoafetiva feminina, diferente das de temática homoafetiva masculina, dão ao(à) leitor(a) imagens de corpos vivenciando experiências que normalmente não se imagina que é possível, pois o que nos é dado a sentir é que esses tipos de vivências e relações são doentias ou pecaminosas. Os textos dessas histórias, em sua maioria, simplesmente apresentam essas relações e as imagens as potencializam, enfim produzem visibilidades dos corpos e devires como naturais e possíveis. Baseando-se nos textos entende-se que as imagens não reivindicam o apagamento ou a destruição de outras imagens, apenas nos dizem que estas também existem e tem o direito de participar do sensível. Dá aos sujeitos a oportunidade de se ver ou ver o outro de uma outra perspectiva, e o que é melhor, uma perspectiva mais próxima do real.

Entende-se, portanto, que é a partir do aparecimento quantitativo e qualitativo de corpos marginalizados para os sujeitos desde crianças que se torna possível diminuir as distâncias que promovem a segregação e a violência entre os corpos por questões banais como cor da pele, sexualidade, identidade de gênero, sexo, situação econômica.

Figura 24 - A afetividade prevalece



⁶³ Ilustrações retiradas das seguintes obras: *A princesa e a costureira*; *Mãe não é uma só, eu tenho duas!*; *Amor de Mãe*; *Eu tenho duas mães* e *Minhas duas Avós*.

Fonte: LESLÃO, 2015; MATEUS; COMISSO, 2020; CARVALHO, 2017; MARTELLI, 2010; TEIXEIRA, 2017. (Montagem nossa).

Nessas obras (Figura 24), há uma repetição de ilustrações que produzem imagens capazes de produzir uma identificação entre o texto e o polo receptor, relativizando possíveis adesões ao projeto de segregação e de violência contra as alteridades. Os olhares entre os personagens, o acolhimento, o carinho, o amor, a simplicidade até nas vestimentas, estão presentes praticamente em todos os livros. Na maioria das obras estão representadas as diversidade sexual, étnico-racial, social, familiar, incluindo-se aí as noções de família biológica e família por afinidade. Já nos textos analisados de temática homoafetiva masculina apenas duas obras aparecem ilustrações que se aproximam dessa ideia de afeto (Figura 25). São ilustrações belas, mas não vão além do óbvio: casais que sentem afinidade um pelo outro e pela criança adotada. Os homens são brancos, professores, advogados, artistas, aparentam ter condição econômica estável, são bem vestidos. Todas essas imagens são importantes, mas nas obras de temática homoafetiva feminina o cuidado em aproximar o(a) leitor(a) de uma aproximação mais realista com a diversidade, mobilizando a ideia de relacionamento sem levar em conta status social, cor da pele, etc.

Figura 25 – Os papais



Fonte: Montagem nossa. (CARRASCO, 2010); (LEITE, 2010) (Montagem nossa).

Como dito em um outro momento, é importante que imagens como essas da figura 25 sejam disponibilizadas. Porém, é muito mais útil para a formação de uma sociedade menos sexista, racista, misógina, quando toda a produção esteja voltada para uma reprodução dessas imagens de modo que apresentem o maior número de representações de todos os tipos de

⁶⁴ Ilustrações das obras: *Meus dois pais* e *Olívia tem dois papais*.

corpos, como contraponto do que normalmente nos é dado a ver, a saber e a sentir acerca desses mesmos corpos. A ideia é explorar através dos personagens que aparecem nas narrativas a diversidade de forma natural e potencializadora.

4.3 PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS REAIS DOS CORPOS

Não foi percebido em nenhuma das obras analisadas de temática homoafetiva feminina nenhum discurso que tentasse de alguma forma repetir discursos sexistas, machistas, misóginos, ou, até mesmo, papéis de gênero considerados exclusivos e naturais para homens e mulheres. Essas obras além de apresentar de forma menos problematizada o tema central, acabam também mediando o contato do(a) leitor(a) a temas que orbitam a problemática da relação homoafetiva, tais como etnia, igualdade de gênero, a voz da criança. Por sermos seres de memória, necessitamos para uma melhor convivência entre os sujeitos que apresentemos a estes, desde criança, toda a diversidade humana – cultural, étnica, social, emocional, moral, afetiva – para que num futuro não muito distante tenhamos minimizado muitos dos sentimentos de ódio, medo, hostilidade, aversão, intolerância que temos em relação às alteridades exatamente por não serem ou atenderem expectativas e exigências que entendemos como naturais para cada ser, grupo ou sociedade.

Alguns dos estereótipos mais comuns criados pela poder dominante, funcionando como instrumentos cruéis de marginalização do outro (cor da pele, homoafetividade, concepção de feminino), é trabalhado, nas obras de temática homoafetiva feminina de modo a convidar o(a) leitor(a) a sentir esses corpos de uma outra perspectiva. Desse modo, o(a) leitor(a) tem a oportunidade de ver esses corpos sendo apresentados respeitando seus devires sem a utilização de conceitos, adjetivos, imagens ou explicações para justificar os lugares que ocupam na narrativa. O que parece importar em obras de temática homoafetiva feminina destinadas as crianças são as experiências vividas pelas personagens, a trama em si, o desenrolar da narrativa e um certo cuidado em não atribuir lugares de poder a um grupo ou categoria específica. Um outro aspecto destacável é o esforço de não estereotipar pejorativamente qualquer personagem que aparece nas histórias. Elas contemplam toda e qualquer diversidade humana.

A heteronormatividade, a hierarquia étnica, o patriarcalismo, o sexismo, nessas narrativas, são totalmente ignoradas e rechaçadas. Elas priorizam a inserção de novas ideias e novas memórias que possibilitam aproximar o(a) leitor(a) de conhecimentos como os que o feminismo produz e defende, pois o feminismo “ao denunciar a situação das mulheres como

efeito de padrões de opressão, o pensamento feminista caminhou para uma crítica ampla do mundo social, que reproduz assimetrias e impede a ação autônoma de muitos de seus integrantes” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 17).

Essas obras que apresentam a diversidade humana à criança, pode sim ajudar a formar uma geração mais livre das amarras produzidas pelos poderes dominantes e disciplinares, pois

se passarmos mais uma, duas gerações, cultivando a cultura da igualdade, ela própria possa se tornar mais real. Meninas e meninos se espelham muito no que veem dentro de suas casas, nos adultos próximos. Com o progresso da sociedade, com boa educação, novos padrões culturais e até pela necessidade de sobrevivência, veremos surgir pessoas mais completas, hábeis, estáveis. Que possam construir, enfim, um mundo equilibrado e com maior liberdade (GONÇALVES, 2019, p. 149).

O corpo, entendido como algo que é construído culturalmente a partir da interação com outros corpos e que se afetam entre si, quanto mais vivencia experiências e acontecimentos que privilegiam o devir, a vida, a natureza, enfim o mundo sensível como ele é, melhor ele se relacionará com tudo, todos, e todas. As obras de temática homoafetiva feminina proporcionam a troca com o outro sem se preocupar com as diferenças, pois predomina a valorização de todos os corpos que estão presentes nas narrativas. Evita-se manter lugares de poder em uma categoria ou grupo específico. Se nas obras de temática homoafetiva masculina as narrativas se centralizam no problema do protagonista ignorando a possível marginalização de outros corpos, nas obras analisadas neste capítulo, percebeu-se que isso é evitado.

O feminino, a mulher, a lésbica são apresentadas como independentes, bem sucedidas, amadas e respeitadas e quando há resistência do poder dominante revelando ódio ao romance homoafetivo lésbico, como acontece em *A Princesa e a Costureira*, surge o reconhecimento de que a heteronormatividade não é sinônimo de verdade dos corpos. Nessa obra o rei entende que quase perdeu a esposa, o amor das filhas e de seu povo por acreditar em discursos que ignoram o devir e o desejo dos sujeitos. “Dirigindo-se a filha, o rei fez uma reflexão: Cíntia, creio que todo mal que se abateu sobre a nossa família foi em consequência de eu não ter respeitado seu amor por Istar. Hoje compreendo que nada vale mais do que este sentimento” (LESLÃO, 2015, p. 42). O rei negava a possibilidade de os corpos serem afetados fora da norma, mas os acontecimentos e as experiências que vivenciou provaram que ele estava equivocado, e o melhor, supera essa ideia que estava cristalizada em sua memória que era utilizada como critério para valorar os sujeitos, inclusive a própria filha.

É fato que as obras de temática homoafetiva masculinas e femininas, ajudam significativamente os processos de subjetivação subversivos, pois elas produzem memórias que

tentam não compactuar com memórias alinhadas com o paradigma do patriarcado. Porém, há nas obras de temática homoafetiva feminina, além do cuidado em não reproduzir discursos patriarcais sobre os corpos, uma certa ampliação do que se é dado a sentir ao sujeito, pois elas proporcionam quantitativa e qualitativamente mais imagens, e mais próximas do real, de vários corpos ao mesmo tempo sem marginalizá-los. Portanto, essas obras produzem memórias que nos afetam e ajuda-nos a nos aproximar melhor da alteridade. Dito de outro modo, é fato que tanto as obras de temática homoafetiva masculinas quanto femininas produzem novos encontros, novas maneiras de sermos afetados pelas diferenças, mas devido a maior quantidade de imagens que valorizam os corpos e que são apresentadas nas obras de temática homoafetiva feminina estas permitem uma maior experimentação e aproximação com a diversidade identitária de forma ética e estética.

Se as crianças forem envolvidas constantemente com uma nova, ou melhor, com uma real ordem da natureza que não nega a vida, o devir e o desejo dos corpos, suas memórias serão preenchidas de ideias que podem promover um futuro aberto de possibilidades culturais como Butler (2017) propõe, e assim, teremos um futuro adulto, menos preso às categorias de sexo e gênero. Para que essa literatura subversiva destinada ao público infantil contribua com esse bombardeamento necessita-se inicialmente que os(as) mediadores(as) e as instituições primárias compreendam que a produção dos corpos, nas bases da heterossexualidade compulsória, são apenas efeitos desse sistema que exige de nós aceitação as categorias binárias de sexo e gênero como essência, marginalizando todas aquelas corporeidades que não aderem totalmente a este modelo. As instituições primárias, as principais mediadoras entre literatura e a criança, principalmente as instituições escolares, são as que melhor poderiam contribuir para promover uma iniciação a subversão de modo a atingir uma maior quantidade de sujeitos. Para isso, no entanto, mediadoras(es) e professoras(es) necessitam de uma formação também subversiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura destinada às crianças contribui para produzir memória e formar a consciência, enfim ajuda a produzir, reproduzir e reforçar subjetividades e identidades que podem ser voltadas para a submissão ou para a subversão de si, do outro, ou de outros. A produção de subjetividade para a submissão ou para a subversão necessita das instituições primárias e seus instrumentos subjetivantes para fazer com que o sujeito aceite e seja afetado constantemente ao que cada uma propõe ou impõe. No caso da subversão cabe principalmente a escola de atuar mais significativamente no combate ao sexismo e quaisquer outras ideias criadas para diminuir a potência de agir, pensar e existir dos sujeitos marginalizados, pois a escola ainda é a principal instituição para produzir sujeitos pensantes e subversivos. É investindo na memória que essas produções acontecem, visto que é a memória que nos forma. “Somos aquilo que recordamos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos, nem comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não esteja em nossa memória” (IZQUIERDO, 2014).

As obras destinadas ao público infantil subversivas da heteronormatividade que priorizam dar voz aos corpos considerados animais ruidosos, como o corpo da mulher e/ou feminino, busca trazer esses corpos para participarem da partilha do mundo sensível tornando-os visíveis e merecedores dessa partilha. Nesse sentido se aproximam da atividade política. Quando propomos à criança produções literárias de temática homoafetiva que subvertem, profanam, desobedecem, desconstroem, transgridem a norma, desejamos que elas, por um processo constante de repetição, possam se inscrever na memória e entrar em conflito com discursos dominantes possibilitando tanto a transformação destes quanto a criação de novos discursos.

De acordo com Pêcheux (2010), diante da repetição dos discursos que se inscrevem na memória há um jogo de força de memória que desregulariza a repetição dos discursos, abrindo outras possibilidades de articulação discursiva que esburacam e perfuram o dito. A ideia é desregularizar e transformar imagens e sentidos que estão circulando no social, na literatura infantil, sobre os desejos, sobre os corpos, como algo natural (INDURSKY, 2011, p. 88). Muitas obras destinadas à criança já vêm há algum tempo perfurando e esburacando discursos que apresentam normas e padrões como naturais. Porém, as obras infantis de temática homoafetiva conseguem talvez causar um maior estrago nesses discursos, pois é bom lembrar que falar sobre a homoafetividade com a criança é algo condenado por várias instituições

sociais, por pensarem que não é apropriado para as crianças e por atrapalhar o esforço para manter identidades de gêneros e a rígida divisão de papéis sexuais livres de questionamentos.

Dessa forma, a importância de trabalhar modos não heteronormativos das relações humanas nas séries iniciais se dá devido ao fato de ela poder proporcionar ao(à) leitor(a), além de uma possível identificação com os personagens, a formação de sua criticidade e torná-lo(a) apto(a) a aceitar, respeitar ou compreender a si mesmo e ao outro nas suas escolhas, nos seus desejos. Porém, foi constatado que as obras com temática homoafetiva masculina e, a princípio, não-sexistas, aqui, analisadas, como também a versão de um clássico escrita por uma criança (Salles, 2012), perpetuam ideias sexistas, misóginas e machistas. A forma como a mulher é apresentada nessas obras revela que há, ainda, um longo caminho para, pelo menos, minimizar os efeitos históricos e milenares da heterossexualidade compulsória sobre a mulher e o feminino.

Quem está por trás dos processos de produção de subjetividade para a dominação ou para a subversão sabe como é importante que essa produção se inicie desde a mais tenra idade e que se estenda até a sua finitude. Pois é durante a infância que se torna mais fácil formar a consciência do sujeito para aceitar o que um determinado processo subjetivante reivindica para sua formação e aceitação do que ele propõe. Para que um, ou outro processo, obtenha sucesso, é importante que o devir, o desejo e a criatividade da criança sejam controladas para a submissão ou potencializadas para a subversão. Infelizmente os que visam controlar os sujeitos são os que predominam na maioria das sociedades. E o discurso patriarcal ainda é um dos discursos controladores dominantes que ainda se mantém presente nas obras destinadas à criança, e assim, a mulher e o que estiver próximo do feminino merecem uma maior atenção daqueles que combatem e podem combater o paradigma da dominação masculina desde a infância, verificando criticamente o que se é dado a sentir para a criança, inclusive na literatura, sobre essas categorias. Portanto, é preciso que insistamos, mais acentuadamente, na quebra de discursos misóginos, sexistas, machistas, não só nos que são promovidos pela literatura de temática homoafetiva masculina e não-sexista, como também por outros instrumentos e instituições que reproduzem tais discursos, uma vez que esses corpos ainda continuam sendo vítimas da marginalização, da exclusão social e da violência física.

Um ponto importante para destacar é que as obras de temática homoafetiva feminina foram as primeiras no Brasil a tratar da relação afetiva entre duas pessoas do mesmo sexo em histórias destinadas às crianças de forma direta e objetiva. Característica que aponta uma grande diferença do que se tem produzido sobre a homoafetividade masculina na literatura infantil, pois trata o romance homoafetivo como devir, naturalizado e potente e não como um problema

para gerar a trama ou o conflito na narrativa. Vimos que a obra *As flores do mar* (2002) de André Moura, baseando-nos nas teses e dissertações que tem como objeto de estudo obras infantis de temática homoafetiva, é a primeira narrativa destinada a criança de temática lésbica que trata especificamente do amor entre duas mulheres. Ela inaugura uma nova forma de abordar a homoafetividade. A obra inova, pois, além de denunciar o discurso patriarcal que tenta controlar o corpo da mulher, nos leva a pensar no romance possível e sadio entre pessoas do mesmo sexo.

As obras infantis de temática homoafetiva feminina se diferenciam das de temática homoafetiva masculina, também por produzirem imagens que valorizam os corpos, e não só do corpo lésbico. Elas abordam a homoafetividade a partir de uma linha mais afetiva, e por que não dizer, mais feminista. Elas subvertem a norma não batendo de frente com ela, mas produzindo boas memórias e reais dos corpos que se envolvem afetivamente. A preocupação maior parece estar em apresentar ao(à) leitor(a) que não há diferença entre sujeitos hétero e homossexual, seja como produtores e consumidores de culturas, ou como sujeitos que desejam compartilhar a vida a dois e constituir família, como qualquer sujeito que vive em sociedade independentemente de sua sexualidade, identidade sexual, gênero.

Desse modo, sujeitos ou relações afetivas marginalizadas pela sociedade heteronormativa, são tratadas nessas narrativas com respeito. Elas não focam na crítica às categorias de gênero, nem tentam destruir discursos sexistas, homofóbicos e machistas, que se apoderam, por exemplo, dos discursos da biologia ou da psicanálise freudiana, para tentar justificar tais discursos. Essas narrativas apenas nos apresentam as relações e os sujeitos homoafetivos vivendo naturalmente suas vidas. São imagens produzidas da homoafetividade a partir de um outro viés, de um outro olhar, sem se preocupar com a sexualidade, enfim, predomina a representação da relação homoafetiva e do sujeito homoafetivo que vive naturalmente nos espaços sociais, culturais e familiares. Essas narrativas apresentam memórias que contribuem para que a criança, futuro adulto, seja mais sensível a aceitar e conviver com as mais variadas formas de expressão afetiva entre os corpos. Elas alimentam o devir-criança, pois potencializam esse devir reforçando o que as crianças veem, sentem e experienciam no cotidiano, enfim, na vida, no que se refere aos corpos.

O objetivo principal deste estudo foi o de analisar discursos e ilustrações para verificar como a imagem da mulher e do feminino é apresentada ou construída em obras homoafetivas e não-sexistas destinadas ao público infantil e, a partir daí: sair em defesa da mulher e do feminino; denunciar e alertar as instituições primárias (família e escola) e seus(as) mediadores(as) – da criança com a literatura – da presença de ideias sexistas, misóginas e

machistas presentes inclusive nessas obras; discutir a importância dessas temáticas para a formação de memória subversiva. Porém, conforme as teorias, principalmente as feministas, iam dominando o nosso pensamento e ajudando-nos a pensar o que as obras nos dizem, percebeu-se que a defesa dessas obras não pode ser pensada apenas em favorecer uma categoria específica, a da mulher ou do feminino. Tudo, todas e todos são violentados pelos processos de subjetivação dominantes heteronormativos que são criados para garantir que uns poucos usufruam do melhor do mundo. Produzir boas memórias dos corpos desde a infância é o que pode garantir formar adultos conscientes sobre a necessidade de que os sujeitos, sejam mulheres, homens ou crianças, independente de cor, condição econômica, identidade sexual, sexualidade, possam explorar e investir em suas potências de agir, pensar e existir, assim como reconhecer e deixar fluir no outro as mesmas potências.

É fato que a homoafetividade ainda é apresentada como um problema, um desvio, uma anormalidade por uma maioria, o que a torna alvo de discriminação, exclusão social servindo de desculpa para ocultá-la do universo da criança. E é a partir de uma cultura patriarcal que a discriminação ao homoafetivo é alimentada. Uma cultura que atravessa a todos e todas, produz memória desde a mais tenra idade e contribui para negar a existência da homoafetividade como devir, como desejo. Memórias que se transformam em má consciência, ações e comportamentos que afetam os corpos diminuindo sua potência e que os desumanizam. Enfim, produzem imagens dos seres que se cristalizam como verdadeiras dando a alguns a sensação de poder e que se transformam em sexismo, misoginia, machismo, racismo, homofobia.

Por outro lado, as obras de temática homoafetiva feminina chegam para equilibrar o que nos afeta. Elas quebram com o instituído, propõem novas formas de nos relacionarmos consigo mesmo e com o outro, enfim, nos dão imagens potencializadora de todos e todas, promovem a alteridade. E cabe a nós, mediadores(as) da criança com a literatura, de explorar nas crianças, também através de narrativas infantis, a compreensão e o entendimento do outro sem juízo de valor e sem preconceito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.) **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Paulo: Edufscar, 2015.

_____. **Conversas metodológicas**. NEAB-UFSCAR Conversas Metodológicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=2197s>. Acesso em: 11 nov. 2019a.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. **Infâncias em educação infantil**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3a12.pdf>. Acesso em set. de 2019b.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In.: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus, 2005. p. 73-85.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. Ilustrações André Ianni. São Paulo: Loyola, 1999.

AMARANTE, Dirce Waltrick do. **A biblioteca e a formação do leitor infantojuvenil: conversa com pais e professores**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2019.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

ARC, Stéphanie. **As lésbicas: mitos e verdades**. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: GLS, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BALTHAZAR, Gregory da Silva; MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Corpo, gênero e imagem:** desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação. Rev. Brasileira de Educação. Porto Alegre. v. 23, p. 1-23, 2018.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar.** 35. ed. Ilustrações Carls E. Herrero. São Paulo: moderna, 1995.

BARBOSA, Maria C. S. **Culturas Infantis:** contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717>. Acesso em: set. 2019.

BARTHES, Roland. **Aula.** Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BASILE, Giambattista. **O conto dos contos:** pentameron. Trad. Francisco Degani. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal.** Tradução, introdução e notas Ivan Junqueira. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. E-book-pdf. Não Paginada.

BAUMAN, Zygmunt. Consumismo é mais que consumo. In.: _____. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. s/p. Versão Digital.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Vol. 1. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

_____. **O segundo sexo:** a experiência da vida. Vol. 2. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão:** o descondicionamento da mulher. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades:** limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria H. Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

BRAGA, Sandro. **O travesti e a metáfora da modernidade.** Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

BRASIL. **Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conteúdo para capacitação: conferências conjuntas de direitos humanos. Brasília, 2016a. Disponível em: <flacso.org.br/files/2016/08/CNDH_cartilha_capacitacao.pdf>. Acesso em 30 abr. 2020.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BREEN, Marta; JORDAHL, Jenny. **Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade igualdade e sororidade**. Trad. Kristin Lie Garrubo. São Paulo: Seguinte, 2019.

BRITO, Benilda. **Flor e Rosa: uma história de amor entre iguais**. Ilustrações: Clô Paoliello. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo, 2019b.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALLIGARIS, Contardo; HOMEM, Maria. **Coisa de menina? Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2019.

CAMARGO, Milton Camargo. **O passarinho vermelho**. Ilustrações Rodrigo Frank. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

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

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO, Lô. **Amor de mãe**. Ilustrações Aline Casassa. São Paulo: Bamboozinho, 2017.

CASHDAM, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Trad. Maurette Brandt. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CASTRO, Barbara. Brasileiras na luta. In.: BREEN, Marta. JORDAHL, Jenny. **Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade igualdade e sororidade**. Trad. Kristin Lie Garrubo. São Paulo: Seguinte, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa desconhecida**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3. ed. Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. vol. 20(2). Revista Educação e realidade. jul/dez 1995, p. 185-206.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In.: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURIEL, Ochy. El sentido político de la heterosexualidad. In.: _____. **La Nación Heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación**. Bogotá: Impresol Ediciones, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci R. Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Não Paginada. (Arquivo pdf digitalizado. p. 50)

DEBUS, Eliane; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma. Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil: ampliando as fronteiras pelo debate. In.: _____. **Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões**. Palhoça: UNISUL, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

_____. Controle e devir. In.: _____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de almas brancas? a ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 195-1930**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, n. 3. 2002. p. 563-599.

DRUMMOND, Regina. **Menino brinca com menina?** Ilustrações Zed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

DUARTE, Constância Lima Duarte. **Nísia Floresta Brasileira Augusta: pioneira do feminismo brasileiro – séc. XIX**. Lima, Año III, n. 32, abr del 2002. Disponível em: <http://www.cemhal.org/>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

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

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, \corpo e acumulação primitiva**. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017.

FERREIRA, Amauri. **Introdução à filosofia de Spinoza**. 2020.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

FORBES, Jorge. **Psicanálise: problemas ao feminismo**, São Paulo: Papyrus, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014b.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 5. ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREUD, Sigmund. A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. In.: _____. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1920-1922. Edição Digital. Não Paginada. (Arquivo pdf digitalizado. p. 109)

GLAAD. Media Reference Guide 2016. New York e Los Angeles, Oct. 2016. 10. ed. Disponível em: <<https://www.glaad.org/sites/default/files/GLAAD-Media-Reference-Guide-Tenth-Edition.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GOMES, Helena; SOUZA, Geni. **Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa: contos de fadas para pensar sobre o papel da mulher**. Ilustração Alexandre Camanho. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONÇALVES, Marli. **Feminismo no cotidiano: bom para mulheres. E para homens também.** São Paulo: Contexto, 2019.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm.** 1. ed. Agrupamento de Escola de Rio Mouro. Portugal: Ideias com Mérito, 2013.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Laurent L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLANDA, Chico Buarque. **Chapeuzinho amarelo.** Ilustrações: Ziraldo. Olympio, 2005. Não Paginada.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Trad. Bhuvi Libânio. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Campos, 2019a.

_____. **Teoria feminista: da marem ao centro.** Trad. Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

_____. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo B. Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas: as origens sangrentas das histórias infantis.** São Paulo: Abril, 2016.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

INDURSKY, F. **A memória na cena do discurso.** In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C.; Memória e história na/da Análise do Discurso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

IPEA. Atlas da violência. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019. Acesso em: 05/03/2020. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

IPEA. Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Acesso em: 05/03/2020. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2313.pdf

IZQUIERDO, IVAN. O que é a memória? In.: _____. **Memória**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Versão digital. n.p. Acesso em 10/12/2020. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/35694723.pdf>

JOHNSON, Paul. **Sócrates: um homem do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

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

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: histórias da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: 2019.

LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Ilustração Júnior Caraméz. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

_____. **Joana princesa**. Ilustração Marina Tranquilin. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. A terceira mulher. In.: _____. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARQUES, Ângela. **Política da imagem, subjetivação e cenas de dissenso**. Discursos fotográficos. vol. 10, n.17, 2014, p. 61-86.

MARTELLI, Márcio. **Eu tenho duas mães**. Ilustrações Tiago Ramos. São Paulo: In House, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In.: S FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser.** Ilustrações Pinky Wayner. 2. ed. São Paulo: DLC, 2000.

_____. **Tal pai, tal filho?** Ilustrações Sergio Serrano. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

MATEUS, Nanda; COMISSO, Raphaela. **Mãe não é uma só, eu tenho duas!** Ilustrações Veridiana Scarpelli. São Paulo: Saíra Editorial, 2020.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade.** São Paulo: Intermeios, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política:** uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje:** os desafios da vida contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOURA, André. **As flores do mar.** Ilustrações Eduardo Bordoni. Curitiba: Nova Didática, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006a.

_____. **Genealogia da moral.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1987.

_____. **Para além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martins Claret, 2006b.

_____. **Sobre verdade e mentira.** Trad. Fernando de M. Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 2. ed. Trad. Juliana Vacaro. São Paulo: Aurora, maio de 2016.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Trad. Yara Khoury. Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7 – 28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763> Acesso em: 17/06/2019.

OLIVEIRA, André Luiz; TRINDADE, Ellika. **Apontamentos acerca da subjetividade e dos processos de subjetivação no mundo contemporâneo e suas repercussões na clínica psicoterápica.** Revista Psicologia e Saúde. v. 7. n. 1. jun./jun. 2015, p. 30-38.

PARMÊNIDES. **Da natureza**. Trad. José G. T. Santos. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2002. Não agindo.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON, J. (org.). **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Infância e subjetividade**: como os filósofos concebem a infância. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

PERRAULT, Charles. **Contos de fadas**. Trad. Monteiro Lobato. 1ª ed. São Paulo: Companhia Nacional, 2002.

_____. **Conto da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo**: Charles Perrault. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PHELPS, Ethel Johnston. **Chapeuzinho esfarrapado**: e outros feministas do folclore mundial. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2016.

PLATT, Vanessa Borges; GUEDERT, Jucélia Maria; COELHO, Elza Berger Salema. **Violência contra crianças e adolescentes**: notificações e alerta em tempos de pandemia. Rev. Paul Pediatr. São Paulo: 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822021000100434&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 22/03/2021.

PINAFI, Tânia. Assimetria de poder na militância entre gays e lésbicas. In: COSTA, Horácio (et al). **Retratos do Brasil homossexual**: fronteiras, subjetividades e desejo. Ed: EDUSP/Imprensa oficial, 2010, p. 899-908.

PONDÉ, Glória. **Renascimento de vênus**: a mulher na literatura infantil. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

PLASTINO, Carlos. **Reflexões sobre uma concepção antropológica do patriarcado**. Café Filosófico CPFL. São Paulo: Cultura. 13 de maio de 2018. Programa de TV. (Comunicação oral)

PLATÃO. **Apologia de Sócrates Banquete**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL PRIORI, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos. 6. ed. **O peixe e o pássaro**. Belo Horizonte: Formato, 1991.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. Ilustrações: Priscila Sanson. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. Prefácio. In.: _____. **Políticas da escrita**. Trad. Raquel Ramallete [et al]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 7-21.

REZENDE, Renata; COTTA, Diego. **Não curto afeminado: homofobia e misoginia em redes geossociais homoafetivas e os novos usos da cidade**. Rev. Contemporânea/comunicação e cultura, Bahia, v. 13, n. 02, p. 348-365, mai./ago. 2015.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas: revista de estudos gays. Trad. Guilherme do Valle. Natal: EDUFRN, n. 5, p. 17-44, jul/dez 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

ROCHA, Ruth. **O Reizinho mandão**. São Paulo: Salamandra, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALLES, Anna Luiza de. **A verdadeira história das tranças de Rapunzel**. 1. ed. Rio de Janeiro: Abrace um aluno escritor, 2012. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/images/PDFs/rapunzel.pdf>. Acesso em 04/02/2018.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCHÉRER, René. Devir criança. In.: _____. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Trad. Guilherme J. de F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 191-209.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Guacira L. Louro. Revista Educação e realidade. v. 15, n. 2, jul./dez. 1995.

SCULOS, Bryant W. **Who's afraid of 'toxic masculinity'?**. Class, Race and Corporate Power. Vol. 5. 2017. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=classracecorporatepower>. Acesso em 05/03/2020.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. Perfis das personagens mulheres da literatura brasileira de autoria feminina: dependência, vingança, solidão. In.: MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., org. **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda**. Recife: Independente published, 2019.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Vozes de um desejo**: a representação da homoafetividade na literatura infanto-juvenil brasileira. 01/05/2006 250f. Tese de Doutorado em letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: PG Letras.

SILVA, Maria Cecília Pereira da (org.). **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SILVA, Joseli Maria. **Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano**. Geosul, Florianópolis, v. 22, p. 117-134, jul./dez. 2007.

SOUZA, Solange Jobin de. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Ana. **Minhas duas avós**. Ilustrações Ana, Tomás e Bruno. São Paulo: Pólen, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 11. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

_____. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

UZIEL, Anna Paula. Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In.: HEILBORN, Maria Luiza (org). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VALERIO, Adriana. O poder das mulheres. In.: ECO, Humberto. **Idade Média**: bárbaros, cristãos e muçulmanos. Alfragide: Dom Quixote, 2010.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2002.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In.: SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo, 2004.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza** [recurso eletrônico]: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. 1. ed. Formato epub. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WOOLF, Virginia. **As mulheres devem chorar...ou se unir contra a guerra**: patriarcado e militarismo. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In.: BONNICI, Thomas Maringá; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. Ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 181-203.

ANEXOS

Anexo A – Dados sobre a violência no Brasil



Disponível em: http://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/190626_infograficoatlas_2019.pdf

Anexo B – Relações de teses e dissertações

Mestrado	ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüelo Argüelo. Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil. 2005 193 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: LUME UFRGS.	2005
Doutorado	SILVA, Luciano Ferreira da. Vozes de um desejo: a representação da homoafetividade na literatura infanto-juvenil brasileira. 01/05/2006 250 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: PG LETRAS	2006
Mestrado	RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil. 01/08/2008 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná	2008
Doutorado	FACCO, Lúcia. Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. 01/03/2008 100 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca da Pós-Graduação em Letras	2008
Mestrado	MACHADO, Marlos José Lima. A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira. 01/02/2009 71 f. Mestrado em LITERATURA E INTERCULTURALIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, CAMPINA GRANDE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEPB	2009
Mestrado	COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional.' 01/04/2011 127 f. Mestrado em LITERATURA E INTERCULTURALIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, CAMPINA GRANDE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEPB	2011
Mestrado	JESUS, Vanessa Rita de. Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade' 06/03/2014 165 f. Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Severino Francisco de Oliveira Filho	2014
Doutorado	ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Estranhando o currículo: A temática homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil' 28/03/2016 248 f. Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Francisco Severino de Oliveira Filho	2016
Doutorado	SILVA, Clodoaldo Ferreira Fernandes da. Imagens, mitemas e mitos em “A princesa e a costureira” e “Joana princesa”: construções discursivas de identidades sexuais. 13/04/2018. 150 f. Doutorado em Letras: Ensino em Letras e Linguística: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Biblioteca Depositária: UFG.	2018

Anexo C – Reportagem G1

15/08/2019

G1 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO - notícias em Tocantins

Por causa do conteúdo, vereadores e comunidade se reuniram na Câmara Municipal, no início deste mês, para debater o assunto e tentar impedir a circulação dos livros na cidade.

Em nota, o Ministério da Educação (MEC) disse que não impõe o uso dos livros e que quem escolhe é a escola.

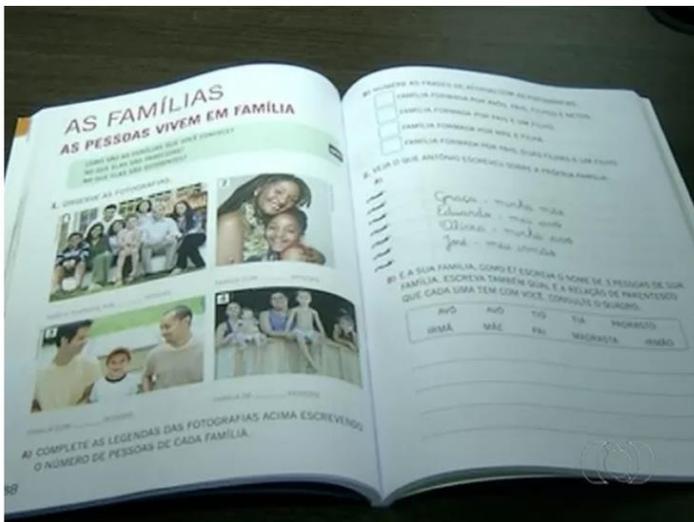
saiba mais

- [Homem é suspeito de tentar estuprar filha lésbica para fazê-la 'virar mulher'](#)
- ['É ser invisível', diz professor sobre a situação dos transexuais no Tocantins](#)
- ['É um sonho me vestir de noiva', diz trans que aguarda casamento no TO](#)
- [Ex-miss, transexual comemora uso do nome social em universidade](#)
- [Travesti é esfaqueada enquanto dormia, no norte do Tocantins](#)

Segundo a Secretaria de Educação de [Araguaína](#), o uso dos livros ainda não foi aprovado. Mas a comunidade alega que os exemplares teriam chegado a algumas escolas da cidade. Eles são destinados aos alunos do ensino fundamental e médio.

Em um dos livros, destinados a alunos de 6 a 10 anos, consta um conteúdo incentivando o uso da camisinha.

Em outro, para estudantes do 5º ano, o autor mostra um conceito amplo de família, com a união de casais homoafetivos e famílias formadas por apenas uma mãe ou um pai.



Livros didáticos ideologia de gênero (Foto: Reprodução/TV Anhanguera)

Reprodução/TV Anhanguera)

A comerciante Ana Magda é mãe de dois filhos, Vitor Hugo, de 12 anos, e Ana Beatriz, de 9 anos. Quando soube do conteúdo dos livros, a mãe ficou incomodada. Para ela, o assunto deve ser discutido dentro de casa.

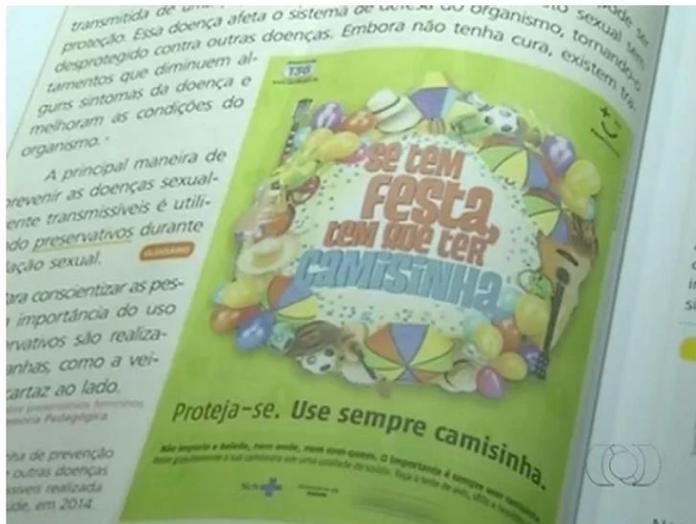
"Eles são muito pequenos, não entendem ainda. São coisas que eles têm de aprender quando tiverem idade para saber decidir o que eles realmente querem."

As professoras Leila Cardoso e Ana Rosa têm pensamentos diferentes a respeito do tema. Para Leila, o assunto não deve compor o material didático. "Eu acho a cartilha muito forte para o nosso público. Você pode debater esse assunto de uma forma interdisciplinar".

Já Ana Rosa disse que o tema não deveria ser ignorado. "As famílias estão se constituindo e organizando de outras formas. Infelizmente a nossa educação não está avançando de acordo com a nossa sociedade."

15/08/2019

G1 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO - notícias em Tocantins



Livros didáticos ideologia de gênero (Foto: Reprodução/TV Anhanguera)

Polêmica

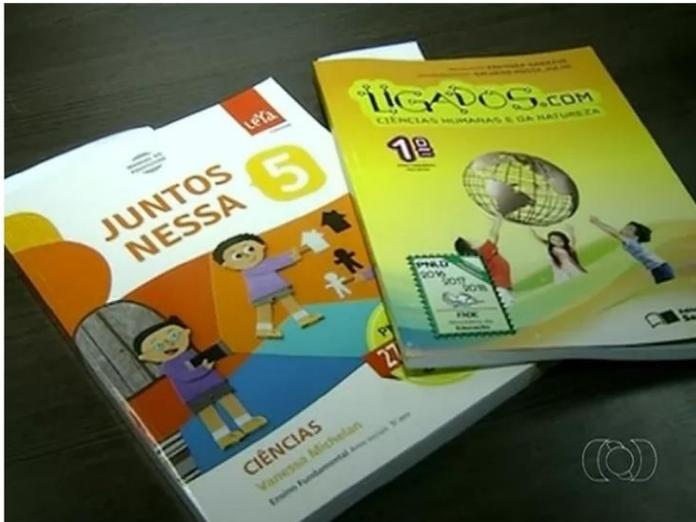
No ano passado, os vereadores de Araguaína votaram pela retirada da temática da ideologia de gêneros do [Plano Municipal de Educação](#). O projeto deve nortear as escolas da cidade pelos próximos 10 anos.

O vereador Terciliano Gomes (SD) foi quem propôs a discussão do assunto na câmara. Ele defende que o plano e as questões nele inseridas sejam mantidos.

"Nós apresentamos um requerimento para a secretaria [de educação] orientar todas as escolas. Queremos que as unidades se abstenham de apresentar material com esse conteúdo para nossas crianças", defende.

A discussão também chegou à Câmara de Vereadores de Palmas. Para o vereador João Campos (PSC), os exemplares não devem ser distribuídos nas escolas da capital.

"São livros inadequados para os alunos. É inadequado em relação às questões que são apresentadas, à sexualidade e às questões familiares. Eu acho que esse assunto deve ser tratado pela família", afirma.



Livros didáticos ideologia de gênero (Foto: Reprodução/TV Anhanguera)

Resposta

Em nota, o Ministério da Educação (MEC) disse que não impõe o uso dos livros e que quem escolhe é a escola. O órgão informou também que as famílias podem recorrer aos conselhos dos pais e às direções das escolas para manifestar contrariedade.

15/08/2019 G1 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO - notícias em Tocantins
 "O PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] 2016 distribuiu 128.588.730 obras a 121.574 escolas públicas brasileiras. Os títulos são definidos em um processo de seleção público, feito por especialistas de universidades brasileiras, sem dirigismo político e ideológico por parte do MEC", diz o documento.

"A educação, em uma sociedade democrática e livre, precisa assegurar o respeito à pluralidade, às opções pedagógicas das redes municipais e estaduais e ao próprio professor na sala de aula. Quem escolhe o livro é a escola; o MEC não impõe", finaliza o órgão.

tópicos:

- [Araguaína](#),
- [Tocantins](#)

veja também



- [Três ficam feridos após choque entre carros e capotamento em Araguaína](#)

18/02/2016



- [Anavitória: dupla de pop rural do TO confirma gravação do primeiro álbum](#)

17/02/2016



- [Casal suspeito de assaltos é preso ao ser flagrado com objetos roubados](#)

17/02/2016



- [Caminhão em movimento pega fogo na TO-335 e cabine fica destruída](#)

17/02/2016

