

Literatura infanto-juvenil e diversidade sexual: um olhar sobre a produção contemporânea

Aurílio Soares da Silva

Discente do Curso de Letras da UFT/
Campus Universitário de Araguaína.
E-mail: auriliosoares@hotmail.com

Flávio Pereira Camargo

Professor Adjunto de Literatura Brasileira da UFT
E-mail: camargolitera@gmail.com

Recebido em: 06/06/2014.

Aprovado em: 16/03/2015.

Resumo: Esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Literários, em uma perspectiva interdisciplinar com os Estudos de Gênero e Diversidade Sexual. O objetivo geral é fazer uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e sexual na literatura infanto-juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário. Além disso, procuramos explicitar como a leitura literária de obras que abordem essa temática pode contribuir para a formação de leitores na contemporaneidade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico e teórico, por meio da qual empreendemos um exercício de hermenêutica em relação à narrativa *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

Palavras-chave: Literatura Infanto-Juvenil. Leitor. Leitura. Diversidade sexual.

Children's and young adult literature and sexual diversity: a look at contemporary production

Abstract: This research falls within the field of Literary Studies in an interdisciplinary perspective with Gender Studies and Sexual Diversity. The overall objective is to analyze the different representations of gender and sexual diversity in children's and young adult literature, so as to show how this difference is represented in the texture of the literary text. Moreover, we seek to explain how reading literary works that address this theme can contribute to the formation of contemporary readers. It is, therefore, a bibliographic and theoretical research, through which we undertake a hermeneutical exercise in relation to the narrative *O menino que brincava de ser*, by Georgina da Costa Martins.

Keywords: Children's Literature. Readers. Reading. Sexual diversity.

1 Considerações iniciais

Vivemos em uma época de conturbações sociais: na política, na cultura, nas relações sociais, na segurança etc. No entanto, não é difícil perceber que todas essas desavenças sociais são derivadas de outros fatores, que são os desafios encontrados no sistema de ensino, resultante da má qualidade do processo educacional à qual os cidadãos vêm sendo submetidos em sua formação básica escolar.

Na sociedade brasileira, a questão da discriminação tem sido um problema constante, não porque tenha crescido de alguns anos para cá – pois ela sempre existiu – mas porque tem se tornado mais visível, principalmente a partir do advento de algumas leis, ainda insuficientes, mas importantes na determinação dos direitos daqueles que há tempos vêm sendo postos às margens da sociedade e esquecidos pelo sistema legal.

Nestas condições é que as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais e outros grupos desfavorecidos politicamente vêm sendo vitimados não somente pelo preconceito agressivo, verbal e fisicamente, mas também pelo estereótipo, pelo descaso e pela negligência remanescente de um sistema de representação que segrega os cidadãos no sentido de conceber um *status* elevado a certos grupos tidos como “melhores” e desfavorecendo todos os outros que não se enquadram dentro do padrão de normalidade preestabelecido pela sociedade.

Por esses motivos, procuramos, no decorrer de nossas reflexões, analisar de que forma a literatura infanto-juvenil, dentro da sua funcionalidade como arte da palavra, com todos os seus recursos linguísticos e estéticos, pode contribuir para a discussão e a problematização de alguns aspectos relacionados à diversidade de gênero e sexual. Além disso, procuramos evidenciar como essa literatura pode contribuir para despertar no jovem leitor reflexões acerca das diversidades sexuais cada vez mais visíveis na sociedade atual. Para alcançar nossos objetivos, elegemos como objeto de estudo a obra *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

2 O lugar da literatura infanto-juvenil na sociedade atual

Certamente você já ouviu e/ou falou sobre o lugar de algo em sua casa, em sua vida ou na sociedade: o lugar da televisão, o lugar do sofá, da mesa de refeições etc. Também se faz necessária uma reflexão acerca do lugar do outro, no processo de alteridade, como cidadão pertencente a sua comunidade. Neste último caso, o sentido de lugar é voltado para a função que cada pessoa desempenha na sociedade e nas diferentes relações que elas estabelecem entre si em seu cotidiano.

Há uma variedade de lugares ou perspectivas e posicionamentos através dos quais poderíamos tratar de um assunto como a literatura infanto-juvenil, particularmente aquela cuja temática aborda questões de gênero e diversidade sexual. Sendo assim, podemos nos perguntar: qual o *lugar* da literatura infanto-juvenil na sociedade atual? Qual o seu *espaço*? Qual a sua *situação*? Qual a sua *posição* em relação aos temas considerados tabus?

Atualmente, um dos pressupostos que alguns estudiosos dessa literatura, como Maria Zaira Turchi (2008) e Aparecida Paiva (2008), se balizam para discutirem que o lugar da literatura infantil e juvenil na sociedade é exatamente a sua utilização no âmbito escolar como instrumento pedagógico. E o questionamento mais frequente diz respeito a sua descaracterização como arte literária em virtude da sua função didática que remonta à própria origem.

Paiva (2008) questiona o fato de que a literatura infanto-juvenil não estar sendo usada no seu devido papel. Em primeiro lugar, essa literatura deveria ser vista como possibilidade de desenvolvimento da sensibilidade estética e “ampliação do universo cultural da criança” (PAIVA, 2008, p. 43), e não somente como mero instrumento pedagógico. Em segundo lugar, a autora questiona que o que está sendo oferecido aos pequenos nas escolas parece não condizer exatamente com o que se entende ser literatura infantil. Dessa forma, parece haver uma dissonância no que diz respeito ao que é literatura infantil e juvenil e ao que realmente está sendo lido e trabalhado nas escolas e em salas de aula.

Afinal de contas, a literatura infantil está sendo mal empregada na escola ou o que se está ensinando ao longo do tempo está longe de pertencer à categoria a que conhecemos por arte literária? Assim, o que nos parece mais conveniente perguntar é: qual o lugar reservado à literatura infanto-juvenil em nossa sociedade?

Como afirma Regina Zilberman (2003), a literatura infantil é resultado de um momento histórico, fruto da passagem da sociedade feudal para a sociedade burguesa, no final do século XVII e início do século XVIII. Diante de todas as mudanças ocorridas nesse período há uma reformulação do sistema familiar, surgindo assim o conceito de família que temos atualmente. A partir daí, a infância é definida como uma faixa etária diferenciada da fase adulta e a criança passa a ser compreendida como um ser em formação, necessitando de cuidados, atenção e proteção. É nesse contexto que surge a denominada literatura infantil, produzida inicialmente por pedagogos com intuito unicamente didático.

Desde sua origem, até os dias atuais, a literatura infantil tem tido presença constante nas escolas e nas salas de aulas, servindo como base para se problematizar questões de princípios humanos, “aparecendo por meio do didatismo, da presença de informações moralizante da veiculação de normas de percepção estética” (ZILBERMAN, 2003, p. 56), entre outros fins puramente pedagógicos.

Porém, uma visão mais atual, que busca retirar a literatura infantil e juvenil de uma “subliteratura” e igualá-la à literatura produzida para adultos, fez com que se repensasse sua função diante do seu caráter artístico, questionando sua demanda como apenas um meio de se introduzir a criança e o jovem às condutas morais e às regras de procedências no convívio social. Ou seja, ao “ganhar” seu *status* de arte, muda-se seu enfoque, adquire outro *status*. Isso se deve ao entendimento de que o princípio base que orienta a função da literatura infantil e juvenil na vida da criança e do jovem é o mesmo que norteia a importância da literatura como um todo, isto é, como meio de humanização do homem (CANDIDO, 2004).

Considerando-se que o que se tem oferecido às crianças e ao jovem desde o final do século XVII tenha como intuito, além do pedagógico, uma demanda literária, mesmo não cumprindo com essa última missão, então é questionável sua função literária, sua posição como arte e inclusive seu lugar de atuação na sociedade, com ênfase na atualidade, se levarmos em conta o questionamento de Anne-Marrie Chartier acerca da formação de leitores de literatura infanto-juvenil.

Em seu texto *Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?*, Anne-Marrie Chartier (2008) aborda questões voltadas para a leitura como prazer ou como obrigação em virtude de sua eficácia

no processo de formação do jovem leitor. Referindo-se à França, Chartier observa que de longe o processo de leitura infantil aparenta tudo muito bonito, mas quando se aproxima e se toma consciência desse setor, descobre-se que esconde tensões bem contraditórias.

A partir daí, a autora argumenta que a dualidade referente ao gosto pela leitura em relação à qualidade daquilo que se lê pode trazer pontos de vistas divergentes. Se, por um lado, é necessária uma valorização daquilo que se lê, por outro lado, em um país onde há pouca adesão à leitura, restringi-la poderia ser um retrocesso na busca de uma sociedade leitora. No entanto, a autora traz argumentos que sustentam seu ponto de vista a favor de uma leitura de qualidade em detrimento da diversidade ou da quantidade. Para isso, levanta três pontos importantes a serem observados: (1) referente ao estatuto da literatura infanto-juvenil em função da literatura em geral; (2) referente ao alvo da literatura infanto-juvenil; e (3) questões colocadas referentes à leitura e ao sucesso escolar.

No primeiro caso, referente ao estatuto da literatura infanto-juvenil em função da literatura em geral, Chartier argumenta que é comum que aquela seja vista como a propedêutica desta, ou seja, a literatura infantil seria uma forma de preparação da criança à verdadeira literatura. Porém, se assim fosse, ela seria passível de ser deixada de lado depois de alcançar sua sublime missão, o que não acontece, obviamente. Nesse sentido, quem vê a literatura infantil apenas como uma forma de atração para a leitura, considera-a apenas como função de guiar a criança e depois o jovem a um processo de leitura cada vez mais autônomo. Sendo assim, o objetivo, segundo a autora, não é mais a entrada da criança e do jovem na leitura literária, mas, sim, a um processo individual, levando-os “a ler o que quiser, como por exemplo, revistas e jornais” (CHARTIER, 2008, p. 132).

Na segunda questão abordada sobre a literatura infantil, a autora faz o seguinte questionamento: “Como [...] determinar o que entra ou não na categoria de ‘literatura infanto-juvenil’?” (CHARTIER, 2008, p. 132, grifo da autora). Portanto, a partir de uma primeira definição advinda dos editores, compreende-se que essa categoria de literatura é determinada por um grupo específico aos quais as obras são destinadas. Para Chartier, essa definição, além de editorial, é também comercial. No entanto, em contrapartida a ela, uma segunda definição argumenta que não se pode definir a literatura

infantil e juvenil por um grupo específico no momento da fabricação, mas pelo seu uso e seus leitores. Isso ocorre porque essa literatura pode e certamente irá alcançar um público bem mais abrangente. Um exemplo claro disso são as histórias em quadrinhos, que tinham inicialmente as crianças como público alvo, mas que, posteriormente, ganharam o gosto de toda a população. Enfim,

[q]uando se define a literatura infanto-juvenil observando quem lê o que, descobre-se que livros feitos para a infância e a juventude não são de forma alguma, reservado a elas e, inversamente, que livros feitos para adultos são frequentemente lidos pelas crianças e jovens (CHARTIER, 2008, p. 132).

A última questão levantada diz respeito ao pensamento de que um bom leitor obrigatoriamente seria um bom aluno e vice-versa. Por um lado, Chartier argumenta que pesquisas na França têm mostrado que mesmo bons leitores literários (na maior parte, meninas adolescentes), apesar de terem grande familiaridade com a leitura, não apresentavam o desempenho que se imaginava ter. Por outro lado, alguns alunos que não eram leitores assíduos apresentavam uma desenvoltura surpreendente, inclusive nas aulas de redações. Com isso, Anne-Marrie Chartier problematiza a questão do “ler apenas por ler” afirmando que a qualidade da leitura pode ter maior relevância em relação à quantidade.

Afinal de contas, o que ler em literatura infanto-juvenil? O que temos hoje a oferecer aos nossos jovens leitores?

Aparecida Paiva, em *A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas* (2008), apresenta algumas reflexões importantes sobre as temáticas atualmente abordadas na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea, fazendo uma crítica a respeito de sua oferta e utilização. Segundo essa autora, a literatura infanto-juvenil é dividida em três temáticas: na primeira, estão incluídos os contos de fadas, as fábulas e historinhas de animais; na segunda temática, temos os “temas transversais” que tratam de assuntos como ecologia, inclusão social, preservação do meio ambiente, respeito às diferenças, etc.; em terceiro lugar estão os “temas delicados” que tratam de experiências do cotidiano, os acontecimentos do dia a dia do homem em sociedade, tais como a morte, o medo, o abandono etc.

Diante dessa especificidade, Paiva faz uma análise do PNBE/2008 para ver de que forma os livros ofertados compõem as três temáticas citadas anteriormente. Portanto, de acordo com suas observações, tem-se que 86% dos livros ofertados pertencem ao primeiro agrupamento (fábulas, contos de fadas, histórias de animais); 11% compõe o segundo agrupamento, o dos “temas transversais”; e apenas 3% dos títulos compõem o terceiro grupo que trata dos “temas delicados”.

Partindo para a análise do primeiro agrupamento, que é denominado pela autora de “a fantasia como tradição”, ela afirma que até hoje a força da tradição é o fator preponderante que impulsiona a escolha desses títulos. Isso acontece ainda hoje pelo fato de se fazer uma relação entre as histórias fantasiosas e o desenvolvimento da criança diante da realidade, o que explica seu predomínio na sua escolha. Então, as histórias trazem em seus enredos o famoso embate entre o bem e o mal, onde o bem sempre sai vitorioso e o mal é derrotado no final. Porém, Aparecida Paiva chama a atenção para essas narrativas nas quais

é moldado um mundo justo onde bem e mal ficam isolados como se na natureza humana esses ‘lados’ fossem excludentes, assegurando o caráter pedagógico, moralizante e exemplar dessa produção (2008, p. 40, grifo da autora).

Ao discutir sobre o segundo agrupamento, o dos temas transversais, Paiva afirma que se tem aí, como determinante, “o conteúdo como opção”, pelo fato de que o que irá influenciar na escolha desses livros é exatamente o assunto neles abordados. Nesse sentido, ela afirma que essas histórias são utilizadas como pretexto para abordar temas contemporâneos. Sendo assim, continua prevalecendo apenas a intenção pedagógica.

Por fim, é apresentado o terceiro agrupamento denominado pela autora de a realidade como aposta. Neste grupo, há uma “tentativa de enfrentamento de questões fundamentais da existência humana que atinge crianças com intensidade semelhante à que atinge os adultos” (PAIVA, 2008, p. 44). Para essa autora, ao não discutir enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais por meio da ficção (agrupamentos anteriores), a escola

[...] presta um desserviço à criança, porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura a ela destinada porque impulsiona o mercado editorial na direção contrária aos seus anseios e legitimidade no campo da literatura; contribui para aumentar a distância que a separa da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida (PAIVA, 2008, p. 45).

Podemos falar de uma possível falta de ética escolar, acrescentando mais um item aos que são mencionados por Graça Paulino – como veremos em seguida –, tendo em vista que a escola desvia a finalidade literária em prol de benefícios próprios, desvirtuando a função estética presente na formação do leitor, referente às possibilidades humanas.

Graça Paulino (2007) mostra que há vários posicionamentos éticos que precisam ser levados em conta dentro da produção literária infanto-juvenil. Em seu texto *Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética*, a autora argumenta que é no discurso literário que o outro se torna presente, através do processo de alteridade. Nesse sentido, segundo ela, a ausência do outro constitui uma “falta de ética” na obra literária, porque “[...] nega, assim, o que seria próprio da literatura enquanto arte, como revela sua própria e longa história: o desdobramento partilhado do imaginário por meio da linguagem.” (PAULINO, 2007, p. 14).

A segunda falta de ética apresentada por Paulino é aquilo que ela denomina de “Literatura anódina”, em que a obra literária traz como tema assuntos irrelevantes ou já balizados. São obras nas quais o autor não traz nenhuma proposta de inovação: “É como se alguns escrevessem por falta de algo mais interessante – quem sabe lucrativo? – a fazer, embora não saiba em que universo estão, embora tenha lido pouco e mal, embora se revelem presunçosos apenas.” (PAULINO, 2007, p. 16). Para a autora, essa atitude não é boa para a literatura porque a enfraquece como um todo.

Nesse contexto, Paulino inclui também a editoração como responsável por uma postura ética literária, que é, em alguns momentos, quebrada. Exemplar é quando a editora não facilita o acesso de livros a todos de forma igualitária, manifestando aí seu interesse quase que unicamente econômico e lucrativo. No entanto, a produção literária não pode e não deve ser reduzida apenas a tal, visto que sua função vai além.

Além das questões mencionadas anteriormente, Paulino apresenta ainda a “ética da crítica literária” e a “ética do leitor”. Aquela atualmente é de fundamental importância tanto em prol da sobrevivência da obra como do próprio autor. Porém, é necessária que essa crítica seja ética, sendo orientada, de fato, por valores literários, legitimada por pretensões de formações diversificadas no campo cultural (PAULINO, 2007). Para isso, argumenta a autora, é necessário que se diferencie

[...] uma produção crítica encomendada e publicada em mídia de massa, como em grandes jornais e revistas, por exemplo, e a chamada ‘crítica acadêmica’, produção de especialistas que vivem da legitimação de pares, num circuito restrito, de elite intelectual (PAULINO, 2007, p. 19, grifo da autora).

Por fim, teríamos a ética do leitor, denominado por Paulino como “inimigo e irmão”, visto que pode manipular o texto como bem quiser e é nesse sentido que entra uma questão ética, já que “[...] a leitura eticamente desejada tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção [...], sendo assim,] a literatura como ética literária é, pois, seguir a proposta estética sem ignorá-la ou traí-la.” (PAULINO, 2007, p. 19-20).

A partir dessa discussão referente a uma série de problemas teóricos apresentados pelos estudiosos elencados, voltamos ao nosso questionamento sobre o lugar da literatura infanto-juvenil na sociedade atual. Fica evidente que sua função se direciona para o que afirma Antonio Candido (2004) ao se referir à literatura de modo mais amplo: contribuir para humanizar as pessoas. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil pode permitir ao jovem diversas possibilidades de vivenciar aquilo que é próprio do ser humano e do qual não se pode fugir, ficando evidente também o questionamento de Paiva posicionando-se a favor da literatura que traz “a realidade como aposta”, referindo-se às obras pertencentes à temática denominada “temas delicados” da vida humana.

Maria Zaira Turchi, em *Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito* (2008), ao analisar o livro *Tudo ao mesmo tempo agora*, de Ana Maria Machado, busca mostrar a face da realidade vivida pelo jovem atual diante da rapidez com que os acontecimentos são processados e as mudanças repentinas que interferem nas

relações sociais. Com isso, discute exatamente o caráter do jovem em processo de formação, principalmente o que diz respeito às questões éticas. Para a autora, “[...] a obra literária, como patrimônio cultural humano, deve manifestar sua resistência, insistir na sua condição formativa, capaz de contribuir para a humanização do homem.” (TURCHI, 2008, p. 216).

Podemos dizer que a literatura infanto-juvenil contemporânea precisa ocupar o mesmo lugar da criança e do jovem, ou seja, precisa estar onde eles se encontram e a escola se mostra, sem dúvida, como uma das opções imprescindíveis para esse processo, já que se apresenta como uma das instituições onde vemos algumas das maiores aglomerações dessa faixa etária. O que fica mais evidente nesse contexto é o lugar da literatura na sociedade no sentido de estabelecer sua função respondendo ao questionamento principal referente à função da literatura infanto-juvenil na sociedade atual.

Por fim, e como podemos ver, há uma descaracterização da literatura infanto-juvenil no sentido de literatura. Ou seja, ela nunca se desvencilhou de seu “pecado original”, como informa Aguiar (1999, p. 243): “[...] ter nascido comprometida com a educação em detrimento da arte.” Assim sendo, e a partir do que observamos anteriormente, podemos concluir que a literatura infanto-juvenil nunca ocupou efetivamente o seu exato lugar, visto que a sua produção e execução estão envolvidas por questões políticas, econômicas, pedagógicas e pessoais que a distancia de seus leitores, de forma a possibilitar uma leitura prazerosa e ao mesmo tempo crítica.

3 A temática da diversidade sexual na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea

A sexualidade é inerente ao ser humano e de certa forma não dá para conceber a vida sem ela, tendo em vista sua função mais notória: a procriação. Essa finalidade tem sido considerada problemática no sentido prático de sua função, levantando diversas questões ao seu redor, visto que envolve outras práticas sexuais que não têm a procriação como finalidade última. A questão mais evidente neste caso é o preconceito exacerbado às práticas sexuais que fogem ao padrão normativo heterossexual.

Partindo da obra *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, podemos perceber que engloba uma visão contundente, delatora e evidente de todas as questões discutidas até aqui. Isso ocorre porque a referida obra literária afirma tanto o nosso posicionamento de que a literatura infanto-juvenil é um meio expressivo de se problematizar as indagações referentes às diversidades sexuais, quanto o seu caráter subjetivo, ético e estético na abordagem de uma temática considerada tão polêmica e controversa pela sociedade.

O menino que brincava de ser conta a vivência do garoto Dudu diante de questionamentos referentes à sua identidade de gênero, que foge aos padrões de normalidade enclausurados por seus familiares e por uma boa parcela da sociedade. Por gostar das personagens femininas, Dudu, ao *brincar de ser*, veste-se de mulher para representá-las. Por causa dessas performances femininas desempenhadas pelo protagonista, ele se torna vítima da não aceitação e da repressão de seus entes queridos, principalmente por parte do seu pai, sendo vítima de agressões verbais e até físicas por parte dele, além de sofrer na pele o preconceito de outros familiares.

A partir da leitura dessa obra literária, percebemos uma denúncia da heterossexualidade compulsória que ainda vigora atualmente nos alicerces da cultura contemporânea. O fato de Dudu pertencer ou não a uma identidade de gênero e sexual distinta da norma estabelecida não entra em debate no âmbito da família, pois, para eles, a subversão da normalidade heterossexual – um menino se vestir de menina, por exemplo – é suficiente para trazer à tona uma carga de estereótipo, de preconceito e de discriminação, além de uma tentativa por parte dos familiares de reestabelecer a normalidade heterossexual.

Qual a finalidade da sexualidade? Será que foi enclausurada apenas a uma única utilidade? Se assim for, quais os pressupostos que determinaram a sua classificação nesse monismo? Há uma série de questionamentos em torno desse problema, mas fica evidente que se insere em uma abrangência que ultrapassa os limites da atualidade, com respaldo fortíssimo em todo o contexto histórico.

Assim é que, atualmente, as discussões em torno das questões de identidade de gênero envolvem a diversidade sexual cada vez mais crescente em nossa sociedade. Percebemos, portanto, uma disparidade entre o sujeito heterossexual e o sujeito homoafetivo, sobretudo no que diz respeito ao preconceito e à discriminação. Observamos que há certo receio e resguardo do ato sexual em

si, mesmo nas práticas consideradas “normais”, como se ainda vivêssemos no tempo das cavernas ou fôssemos uma espécie de irracionais com instinto animal que, compreendendo o ato sexual como demandante unicamente da preservação da espécie, detém-no apenas a essa finalidade.

Há uma grande probabilidade de que o início de toda essa carga de mediocridade que acompanha a sexualidade humana tenha se dado na era vitoriana, como argumenta Michel Foucault (2010) que, em *A história da sexualidade I: a vontade de saber*, esboça uma tese na tentativa de entender como a civilização ocidental se relaciona com questões referentes ao campo sexual a partir do início do século XVII. Anterior a isso, afirma o autor, reinava certa franqueza nas relações, o assunto não era tratado ainda como um tabu, uma indecência, uma obscenidade como é visto atualmente. A partir da era vitoriana, o sexo é “cuidadosamente encerrado”: torna-se assunto proibido, mistificado e fechado às quatro paredes do quarto do casal legítimo. Volta-se totalmente para a família conjugal, na sua função unicamente de procriação. Logo, foi imposto ao sexo um “tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo”:

A repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Essa possível repressão do sexo pode ser explicada pela coincidência com o crescimento da sociedade burguesa e o desenvolvimento do capitalismo. Em uma sociedade em que a força de trabalho é hipervalorizada, não se pode aceitar que seja desperdiçada em coisas inúteis. Há ainda outra razão para isso: as relações de poder. Nesse sentido, se o sexo é reprimido e condenado ao mutismo, falar dele é transgredir as leis. “Quem emprega essa linguagem coloca-se até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Foucault assevera que essa repressão do sexo instaura um regime de poder/saber/prazer que disseminou nas sociedades modernas um discurso sobre a sexualidade humana, ou seja, o silêncio, a negação e a censura:

[...] que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, uma técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 2010, p.18-19).

Não se pode negar que houve repressão do sexo, mas o problema, segundo Foucault, é ver essa repressão como forma de se fazer calar em torno do sexo, visto que todas as novas técnicas para regular o sujeito diante do seu sexo abrem pressupostos discursivos que intensificam a sexualidade e não a sua interdição. Nesse sentido, é que a igreja, na exacerbação das confissões da carne, em vez de obscurecê-lo, faz o contrário, já que até os sonhos e pensamentos devem ser revelados. Assim também o faz a medicina, a psiquiatria, a justiça penal no estudo de suas perversões, criando, diante disso, uma “polícia”, racionalmente às “necessidades de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Foucault levanta uma análise até mesmo sobre o sexo das crianças, contrariando o pensamento de que se falava menos dele, pois se falava de outras formas, tais como a divisão binária entre o que dizer/não dizer, a separação entre meninos e meninas e toda a estrutura arquitetônica das escolas pensada na organização de disciplinamento. De fato, tudo fala ostensivamente sobre a sexualidade das crianças: “A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 2010, p. 36).

Partindo desse ponto de vista, observamos que as relações estabelecidas entre Dudu e sua família em *O menino que brincava de ser* reporta todo esse discurso que há muito tempo vem moldando o perfil do cidadão nas sociedades modernas. A figura paterna como o ser soberano detentor da autoridade e do domínio entres todos os outros membros da família; o dualismo *homem/mulher, menino/menina, bola/boneca* são algumas das características do discurso heterossexista presentes na obra e que estão arraigados nos alicerces da sociedade atual. Portanto, para Foucault, “[...] o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre,

valorizando-o como o segredo.” (FOUCAULT, 2010, p. 42). Todo esse discurso que se multiplica através de uma forma de poder e controle que excita a falar do sexo, de seu próprio sexo, através de procedimentos para interrogá-lo e observá-lo, obrigou-o a uma existência socialmente camuflada e discursiva.

Seguindo essa lógica, Foucault abre questionamentos sobre as mudanças na qualificação do discurso que deu espaço às sexualidades úteis e conservadoras, tais como a monogamia heterossexual como uma norma, com o direito à discricção, embasada em uma suposta lei jurídica e natural para colocar em foco aquilo que ele denominou de *A implantação perversa*. Eis o seguinte questionamento: todo esse discurso de economia sexual teria aberto pressupostos para “banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não tem como finalidade a geração?” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

É o que ocorre com o pai de Dudu. Ao se posicionar contrário às atitudes de seu filho, percebemos que seu discurso é polissêmico e performativo. Um discurso que retoma uma série de posicionamentos normalizados e naturalizados no decorrer dos anos: o preconceito referente às diversidades sexuais. Percebemos, ainda, que a abrangência desse discurso pode ser evidenciada não apenas na casa de Dudu, mas em todos os espaços sociais da vida do garoto.

De um lado, há o preconceito de suas próprias amigas, Lili e Mariana, como mostrado no trecho a seguir da obra, quando ele se propõe a ser a bruxa na brincadeira e é retaliado por sua escolha: “– Eu vou ser a bruxa! – disse Dudu. / – Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...” (MARTINS, 2000, p. 4).

Posteriormente, Dudu se torna vítima de ofensas na escola e no clube de futebol, pelo “Rafa, o menino que batia em todo mundo na escola e que o chamava de mulherzinha” (MARTINS, 2000, p. 26). Este fato pode ser evidenciado em outros momentos da narrativa, conforme verificamos nos excertos citados a seguir:

Outro dia, na escola, o Rafa, um menino que gostava de bater em todo mundo, chamou-o assim. – Olha lá a mulherzinha – gritou, bem no meio do pátio. Um monte de gente ficou rindo dele... (MARTINS, 2000, p. 16).

O Rafa, assim que o viu, começou a rir e disse baixinho em seu ouvido:

– Nunca vi mulherzinha jogar bola!

Dudu engoliu a raiva e o choro. (MARTINS, 2000, p. 28).

– Mulherzinha! Vou te derrubar no campo. Nunca vi mulherzinha jogando bola. (MARTINS, 2000, p. 30).

Fica confirmado, nessas passagens da obra de Georgina da Costa Martins, que os constrangimentos imputados a Dudu têm uma abrangência bem maior que o familiar, alcançando todos os ambientes frequentados por ele. Em relação ao preconceito e à discriminação, grande parte da sociedade é conivente: “Um monte de gente ficou rindo dele” (MARTINS, 2000, p. 16). Esse fato confirma que tanto aquele que atua diretamente na ofensa quanto aquele que é cúmplice do ato se tornam os responsáveis pela manutenção do preconceito e da discriminação em nossa sociedade.

Foucault indaga se realmente esse discurso acerca da sexualidade almejou ou não assegurar uma força de trabalho excedente, através de uma sexualidade útil e conservadora, tendo em vista que esses questionamentos vão de encontro à relação que se faz das denominadas “irregularidades sexuais” às doenças mentais. As relações que aqui são postas em diálogo aqui estão em foco n’*O menino que brincava de ser* quando as atitudes de Dudu são tidas como patológicas por sua família. As diferenciações de identidade são tidas como doenças e justamente por não serem consideradas normais, por ser uma disfunção do organismo, é necessário procurar uma cura, um tratamento para restabelecer a regularidade heterossexual, como notamos na obra literária:

– Já o levei em dois médicos: o doutor Psicólogo e no doutor Psiquiatra – disse a mãe.

– O doutor Psicólogo e o doutor Psiquiatra não entendem de nada. Vamos levá-lo no doutor Endocrinologista. É ele quem sabe tratar dessas doenças. [avó paterna] (MARTINS, 2000, p. 56).

No decorrer dos séculos XIX e XX, há uma multiplicação das diversidades sexuais, período denominado por Foucault como “idade das multiplicações”, uma dispersão e uma implantação das perversões e das formas absurdas, culminando em verdadeira heterogeneidade social. Há uma série de “pecados” denominados pelos códigos que regiam as práticas sexuais: “o direito canônico”, “a pastoral cristã” e “o direito civil”, todos embutidos de uma lei

do lícito/ilícito centrados nas relações matrimoniais e no dever conjugal da busca incessante de manter o padrão de normalidade exigido pela sociedade.

Porém, a aliança considerada legítima sofre duas modificações: a monogamia passa a ser naturalizada e as práticas de interrogações se voltam para a sexualidade das crianças e “dos que não amam o outro sexo”:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 2010, p. 51).

Ao denunciar toda essa proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas, não se objetivou a sua supressão, mas o despertar das atenções em torno do sexo como um “perigo incessante”, o que incita cada vez mais o discurso sobre ele. O controle é, na verdade, um mecanismo de prazer e de poder:

A implantação das perversões é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas (FOUCAULT, 2010, p. 56).

Por fim, Foucault argumenta que todo esse discurso sobre a sexualidade, apesar da forma disfarçada com que se falava dele, desencadeou todo um saber em torno dessa questão que, de certa forma, redundava em uma “ciência sexual”. Em face dessas questões relativamente à diversidade sexual, a atualidade vivencia uma dispersão do assunto em diferentes abordagens. Uma delas, a teoria feminista e suas diversas vertentes, trazem à tona em suas exposições questões relacionadas à identidade de gênero e sexual, abordando exatamente o binômio sexo/gênero e suas implicações sociais tanto para o sujeito feminino quanto para as diversidades sexuais existentes atualmente nas sociedades. Sendo assim, seu foco principal tem sido discutir “a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre o sexo masculino e o sexo feminino” (AUAD, 2006, p. 16).

Como resultado, Cristine Delphy e Simone de Beauvoir trouxeram em suas publicações pensamentos importantes na percepção das desigualdades entre homens e mulheres, masculino e feminino para a construção das identidades referente à sexualidade. Essa visão busca discutir o que é “natural” para cada sexo na construção do gênero. Assim, coloca-se em evidência o aparato heterossexual como norma, mas duvidando de sua estabilidade.

Outro nome que ganhou visibilidade, por suas ideias precedentes acerca das discussões sobre sexo/gênero e diversidades sexuais, foi a filósofa estadunidense Judith Butler. Essa pesquisadora traz em seus escritos questões de implicaturas biológicas e ideológicas na construção do indivíduo como sujeito social. Em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* Butler (2008) tenta contradizer a ideia de que só o gênero tem uma história, sendo assim passível de construção, e que o sexo seja dado biologicamente. Para essa autora, o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero, pois este

[...] é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (p. 25, grifos da autora).

Segundo Butler, nossa sociedade é rígida dentro de uma “ordem compulsória” de obrigatoriedade heterossexual que exige a coerência entre o sexo, o gênero, o desejo e a prática sexual. Nesse sentido, a criança, desde a gestação, é vitimada por atos linguísticos performativos que têm como objetivos enquadrá-la nos padrões dessa ordem. Em outras palavras, se a criança, na barriga da mãe, tem pênis é menino, se tem vagina é menina e está sujeita a essa divisão mimética, destinada assim a seguir uma série de pré-requisitos básicos e idealizados para cada gênero.

É justamente isso que observamos na obra em análise. A desaprovação sofrida por Dudu pelos membros de sua família é o imperativo cumprimento da famigerada “ordem compulsória” da correlação entre um corpo, um sexo e a prática sexual desse sexo e desse corpo. O que percebemos, no entanto, é que no caso de Dudu essa lógica vai além, pois ao demandar uma correlação entre o corpo, o sexo, o desejo e a prática há também uma busca pela (des)conformidade do modo desse corpo e gênero se apresentar na sociedade.

Assim, tem-se, para cada corpo – masculino e feminino – um modo diferente de se comportar, característico de cada sexo. No caso de Dudu, o fato de ele se vestir com roupas e acessórios femininos rompe com o padrão de vestimenta adequada para homem e para mulher, como podemos observar, na seguinte passagem da obra, na qual é surpreendido por seu pai quando brincava vestido com roupas femininas:

Um dia, Dudu estava com um vestido de sua mãe, um sapato de sua tia e uns brincos que sua avó havia esquecido em sua casa. Brincava, distraído, com o espelho de seu quarto, quando, de repente, seu pai abriu a porta:

– Que negócio é esse? Você é mulherzinha? (MARTINS, 2000, p. 6).

Segundo Butler, o conceito de gênero idealizado socialmente pelo discurso heterossexista tem por objetivo único assegurar a continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática, e também de um comportamento, agindo de modo a manter o caráter sexual no domínio da heterossexualidade – unicamente –, descartando toda uma diversidade existente e tida como excêntrica e anormal nos seguimentos sociais.

Por isso, a crítica de Butler às feministas se dá pela manutenção do caráter binário do sexo e do gênero que parte do mesmo pressuposto excludente no qual se baseia a dominação masculina. Ou seja, a divisão das pessoas em categorias “homem” e “mulher” mantém a determinação do poder por parte da instituição de hierarquia heterossexual, onde o sujeito feminino permanece representado pela visão masculinista. Como alternativa,

[...] a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendraram, naturalizam e imobilizam (BUTLER, 2008, p. 25).

Vejamus na obra *O menino que brincava de ser de* de que maneira esse discurso se mantém, se concretiza, se perpetua e se naturaliza. Recortamos uma passagem em que Dudu questiona sua mãe acerca desse caráter dual do sexo e, conseqüentemente, do gênero: “– Mas

mãe, porque eu não posso ser menina? Você não é? / – Mas eu nasci assim; você não, você nasceu como seu pai” (MARTINS, 2000, p. 8).

Fica evidente na voz da mãe de Dudu que, assim como o pai do menino, ela se apropria de um discurso alheio, um discurso polissêmico, que vem sendo afirmado e reafirmado há muito tempo. Isso é perceptível pela maneira descontraída e naturalizada de ela se colocar diante das situações do dia a dia. Assim, o modo como a mãe de Dudu conduz o questionamento de seu filho nos faz perceber que ela também contribui para a manutenção e a permanência de alguns paradigmas considerados como tradicionais.

Em *Corpos que pesam*, Butler (2010) afirma que o sexo não é somente uma diferença física, mas é, além disso, uma construção pelas práticas discursivas, um fator que normatiza e regula ao se manifestar em forma de um poder que produz os corpos que governa e controla:

Assim, o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente regulatórias. Em outras palavras, o ‘sexo’ é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo (BUTLER, 2010, p. 154, grifos da autora).

A família de Dudu, em *O menino que brincava de ser*, tenta “salvá-lo” dos “transtornos fóbicos” proibindo-o de vestir roupas de mulher, levando-o ao médico, comprando-lhe bola (brinquedo de menino), matriculando-o na escolinha de futebol etc. Estas ações explicitam as tentativas de materialização do corpo e do seu disciplinamento para se adequar a um padrão preestabelecido, como nos afirma Foucault ao se referir ao disciplinamento dos corpos e dos desejos. Essa materialização é socialmente discursiva e hereditária, ou seja, vai sendo transmitida “naturalmente” através das gerações e das sociedades. Vejamos como isso ocorre na obra literária analisada:

– Normal? Eu já tive seis anos e nunca me vesti de mulher. Meu pai não deixava a gente nem chegar perto das bonecas da minha irmã! [pai de Dudu] (MARTINS, 2000, p. 18).

– Dudu, vá colocar uma roupa decente que nós vamos sair, vou comprar uma bola pra você. Você está precisando é de brinquedos de homem. [pai de Dudu] (MARTINS, 2000, p. 20).

Para Butler (2010), antes de se compreender de que forma o sujeito é construído, é preciso retornar à questão da materialização dos corpos, sendo necessário questionar sob quais normas regulatórias o sexo é materializado e por que essa materialidade se consolida ou pressupõe suas condições normativas. Nesse sentido, os corpos são construídos através do regime da heterossexualidade, da materialização do sexo que inscreve suas normas regulatórias no corpo através de determinadas práticas cotidianas que têm como objetivo moldar os corpos e desejos a um padrão preestabelecido dentro da normalidade heterossexual.

Mesmo quando há resistência, essa materialização se dá de forma forçosa, como se observa na voz da avó paterna de Dudu:

Menino homem quem tem que educar é o pai. Quando vocês eram pequenos, seu pai nunca deixou brincar de boneca. Lembro de uma ocasião em que você chorou muito porque queria ganhar uma boneca igual à da sua irmã, mas nós não deixamos; só de pirraça, você ficou sem comer dois dias. Teve aquela vez em que peguei você com um vestido e uma peruca minha: levou a maior surra e fico de castigo uma semana! Mas valeu a pena, nunca mais você usou as minhas roupas (MARTINS, 2000, p. 36).

Neste caso, o regime de materialização do sexo se dá através de um discurso que produz domínios que excluem a diversidade. Ou seja, “os limites do construcionismo ficam expostos naquelas fronteiras da vida corporal, onde corpos abjetos ou deslegitimados deixam de contar como ‘corpos’” (BUTLER, 2010, p. 170, grifo da autora) para cumprir com os objetivos das leis heterossexuais.

A partir disso, percebemos e acreditamos que as categorias binárias existentes atualmente em nossa sociedade servem apenas como fator para promover as desigualdades entre mulheres/meninas e homens/meninos. Segundo Auad (2006, p. 19), as relações de gêneros, demandantes de uma série de características consideradas “naturais”, são na verdade construídas socialmente em face do masculino ou feminino, redundante de relações de poder que se naturalizam através de atos performativos.

Judith Butler também afirma que pode haver frequentemente uma descontinuidade da ordem compulsória, cara ao regime heterossexual:

Em sendo a 'identidade' assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de 'pessoa' se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é 'incoerente' ou 'descontínuo' os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (2008, p. 38, grifos da autora).

O que essa autora questiona é exatamente o fato de haver uma incoerência, ou melhor, uma descontinuidade na sequência regulatória entre sexo, gênero, prática e desejo, e, ainda, um comportamento, que estabelece rupturas com uma suposta hegemonia heterossexual. Tanto é que Dudu se vê questionado ao se vestir de mulher, passando a ter um comportamento não condizente com os parâmetros incrustados na e pela sociedade. Por se sentir sufocado em decorrência do preconceito e da discriminação, ele busca na lenda do arco-íris uma possível transformação do masculino para o feminino, como um meio de resolver o seu dilema familiar; vai perceber que, para burlar essa lei imposta, não precisa se modificar fisicamente, pois há outros meios para isso. No caso dele, o teatro, no qual as pessoas podem desempenhar diferentes performances, inclusive os homens se vestirem de mulher e vice-versa: “– Vó, cacho que eu quero continuar sendo eu. Não quero mais virar menina pra sempre. / – Vó, já sei: Eu quero é ser ator de teatro!” (MARTINS, 2000, p. 76).

Como argumentamos anteriormente, o comportamento dos corpos diante dessas regularidades impostas também compromete a coerência forçosamente instituída pela ordem compulsória:

Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a 'expressão' ou 'efeito' de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2008, p. 38, grifos da autora).

Butler questiona o fato de a “verdade” supostamente existente sobre o sexo dar-se por práticas reguladoras de gêneros coerentes à sua matriz sexual. Na realidade, essa regulamentação em consonância com os preceitos da heterossexualidade resulta no fato de que certas

identidades sexuais não possam existir, pois suas manifestações são tidas como meras falhas ou desvios dessa lógica, por estarem fora do padrão de intangibilidade cultural. No entanto, a autora ainda afirma que a persistência e proliferação dessas identidades excêntricas

[...] criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de intangibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de intangibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero (BUTLER, 2008, p. 39).

Nestas condições, fica evidente que os corpos são produzidos a partir de um discurso performativo, que, através de sistemas de poder, determina os contornos pelos quais esses corpos serão modulados para se adequarem aos padrões de exigência sociais. É importante pensarmos, como coloca Butler, qual a finalidade dessa construção ou *não* construção dos corpos, e ainda sobre o processo pelo qual alguns corpos são considerados abjetos na materialização de outros, o que “poderia forçar uma rearticulação radical daquilo que pode ser considerado como corpos que pesam” e daquilo que pode ser considerado como corpos que não pesam (BUTLER, 2010, p. 170-171).

A partir dessas reflexões, podemos questionar sobre a forma como a literatura infanto-juvenil contribui para essa discussão, quais seriam os mecanismos empregados nessa obra que faz com que possamos olhar para ela como meio eficiente para promover o debate em torno dessa problemática. Portanto, “cabe perguntar de que modo a literatura infantil e juvenil se constrói como objeto artístico, mas também qual a sua função, o seu papel na formação de crianças e jovens” (TURCHI, 2008, p. 213).

A literatura, entre outras coisas, é um meio de expressão e como tal demanda de significados, visões de mundo e posicionamentos diante da realidade contraída. Como argumenta a própria Turchi, mesmo que a discussão sobre “função” não esteja mais em pauta, necessita de uma compreensão acerca da

[...] atuação, [do] processo, [da] história, [dos] valores que envolvem o escritor que produz a obra e o leitor que recebe o seu impacto, valores que mobilizam instâncias sociais de produção e instituições comprometidas com a formação do ser humano (TURCHI, 2008, p. 213).

Em conformidade com esse posicionamento, na análise de *O menino que brincava de ser*, examinamos quais valores percebemos em seu enredo, que, diga-se de passagem, é extremamente atual e relevante para a formação de leitores na contemporaneidade. Destaque inicial para as relações familiares, as quais apresentam um conjunto de problemas em torno do núcleo familiar, evidenciando elementos fundamentais para a percepção do jovem diante do seu processo de formação como cidadão.

Há, ainda, uma ênfase acentuada nas questões da subjetividade e da alteridade, que colocam em evidência toda uma caracterização contextual das relações pessoais e intrapessoais, tanto no ambiente social e escolar quanto no domiciliar, pois “[a] voz do outro enquanto narrador é a primeira marca de alteridade que se imprime à linguagem literária” (PAULINO, 2007, p. 14).

Naturalmente, destacamos a personalidade do pai de Dudu, um sujeito machista, inflexível e violento. Suas atitudes, apesar de demonstrarem certa preocupação, são pouco plausíveis tendo em vista a repressão diante do comportamento de seu filho. Há, obviamente, uma posição egoísta dele perante o outro, o próprio filho. Evidentemente, esse indivíduo é incapaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e na valorização das diferenças existentes, ou seja, ele vê a si mesmo como um modelo ideal, *sui generis*, ao qual o outro ser humano deve se adequar. Esse fato fica bem evidenciado quando ele afirma que a atitude de Dudu é inaceitável, agindo com intolerância e agressividade: “–Normal? Eu já tive seis anos e nunca me vesti de mulher” (MARTINS, 2000, p. 18).

Normal é ser igual a ele, seguir seu padrão de inteligibilidade, posicionamento unifocal de percepção das outras identidades, das subjetividades alheias em virtude da sua, que redundam em processo de exclusão ao não aceitar o caráter multidimensional das sociedades modernas e pós-modernas. Por isso, Tadeu Silva argumenta que a determinação de uma identidade está relacionada diretamente aos processos de inclusão/exclusão: “Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2007, p. 82).

A partir dessa posição agressiva do pai de Dudu, e percebemos, quase no final da obra literária estudada, que as atitudes apresentadas por esse menino – ao desejar ser menina – tornam-se um meio de defesa dele diante das agressões, partindo da ideia do próprio pai de que em mulher não se bate:

– Vó meu pai vai ver só, depois que eu virar menina ele não vai poder fazer nada. Vai parar de ficar me atormentado 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 gosto. 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).

– Vó, se eu virar menina, será que ele vai gostar mais de mim? Ele gosta tanto da Julinha! Toda vez que ela vem aqui com a minha tia, ele fica todo bobo com ela... (MARTINS, 2000, p. 50).

Nos excertos anteriormente citados, deparamo-nos com uma situação emblemática, mas que representa uma realidade concernente na vida de muitas crianças e adolescentes no panorama atual brasileiro: a agressão, o preconceito e a discriminação por parte dos familiares. Assim, essa agressão não se realiza apenas fisicamente, mas psicologicamente, a partir da imposição do pai por suas atitudes machista e falocêntrica, ao ver no filho uma identidade masculina padronizada, que precisa seguir a risca certos princípios predeterminados para se enquadrar dentro do ideal requisitado socialmente.

Neste sentido, há uma projeção entre o ideal de alteridade e o ideal de subjetividade mantido pelos personagens da trama, paradoxalmente enfatizada por duas visões bipolares: uma conservadora e outra prospectiva. Na primeira, representada pelo pai, a mãe e a avó paterna de Dudu, há aquele ideal de preservação das identidades clássicas, neste caso, da identidade de gênero e sexual tradicionais, referenciando-se aos padrões heterossexuais. Na segunda visão, defendida pela avó materna e por Dudu, temos uma ruptura com esse ideal conservador, ao evidenciar e aceitar as diversidades como plenamente normais assim como as heterossexuais. Isso é perfeitamente notável na seguinte passagem, quando Dudu, com vestimentas femininas, surpreende a todos na sala:

Dudu entrou na sala com o vestido da mãe, os sapatos da tia e os brincos da avó.

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

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

– Mulherzinha! – gritou o pai.

Os olhos de Dudu se encheram de lágrima, mas mesmo assim ele continuou na sala.

O pai pegou-o pelo braço e disse:

– Vai ficar duas semanas de castigo!

A avó falou:

– Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada.

Nesse momento chegou a outra avó:

– Meu filho, como você está bonito!

Todos olharam para ela espantados. (MARTINS, 2000, p. 38-42)

A partir dessa passagem, é possível perceber a riqueza de detalhes que vem sendo discutida nessa obra e reafirmar aquilo que temos argumentado até aqui: a posição da literatura como debatedora das especificidades da vida do homem nos emaranhados rearranjos das sociedades modernas. Esse discurso não é aleatório nem desprovido de significação e de contextualização, mas sim o enunciado literário que “ultrapassa de propósito o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. [Onde] sua voz deixa se contaminar e tomar por outros” (PAULINO, 2007, p. 14). O excerto referido revela ao leitor a maneira como as relações familiares são articuladas, expondo as subjetividades dos personagens, o que leva a um embate de opiniões contraditórias ao colocar em evidência a força da heterossexualidade compulsória em uma posição escudada pela tradição enraizada no seio da família considerada legítima.

Considerações finais

Obras literárias como *O menino que brincava de ser* problematizam em sua tessitura questões inerentes ao ser humano, sobretudo o que diz respeito à discriminação, ao preconceito e à homofobia, contribuindo de modo expressivo para a formação de leitores críticos na sociedade contemporânea. Leitores que sejam capazes de compreender que a diferença é constitutiva de nossas identidades.

Trata-se, portanto, de um texto que traz à tona o discurso do outro, ao problematizar aspectos diversos referentes aos processos de subjetivação, de disciplinamento dos corpos e dos desejos, explicitando as fissuras com os padrões preestabelecidos por uma sociedade heterossexista.

Por tudo o que discutimos até aqui, acreditamos que um livro como *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, pode ser de grande proveito para as aulas de literatura, se incorporado à matriz curricular de uma escola ou de cursos de formação de professores. Para isso, faz-se necessário que o professor saiba promover e intermediar o debate, instigando uma discussão saudável e eticamente desejável, buscando-se (re) pensar o assunto abordado pela obra literária.

Enfim, as práticas discursivas de (não) subjetivação presentes na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea dentro de um panorama que engloba toda essa diversidade, tanto sexual e de gênero quanto de outras diversidades, têm por objetivo colocar em pauta as diferentes identidades culturais que permeiam nossa sociedade, além de instigar a reflexão crítica e um novo olhar acerca daqueles que foram historicamente marginalizados na e pela sociedade.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al (Orgs.). **A escolarização da literatura**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 151-172.

CANDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-181.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; Martins, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-144.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

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

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica: CEAL: UFMG, 2007. p. 13-20.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEINER, George. Alfabetização humanista. In: _____. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29.

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). **Narrativas juvenis**: outros modos de ler. São Paulo: Ed. UNESP; Assis: ANEP, 2008. p. 211-223.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.