



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA LGBTI:  
SIGNIFICADOS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAIS**

Caroline Amaral Amaral

Orientadora: Prof. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

CAROLINE AMARAL AMARAL

**LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA LGBTI:  
SIGNIFICADOS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAIS**



Rio Grande,  
2017

CAROLINE AMARAL AMARAL

**LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA LGBTI:  
SIGNIFICADOS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAIS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Utopias

RIO GRANDE  
2017

#### Ficha catalográfica

A4851 Amaral, Caroline Amaral.  
Literatura juvenil contemporânea LGBTI: significados sobre  
identidades de gênero e sexuais / Caroline Amaral Amaral. – 2017.  
169 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS,  
2017.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro.

1. Literatura Juvenil 2. Gênero 3. Sexualidade 4. Estudos  
Culturais I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Título.

CDU 613.88:82-93

Catologação na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

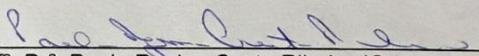


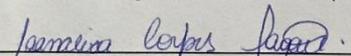
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 04/2017

Ao dia vinte e quatro do mês de fevereiro de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, reuniu-se a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado da aluna **Caroline Amaral Amaral**, composta pelos seguintes membros: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro (Orientadora - FURG), Prof<sup>ª</sup>. Joanalira Corpes Magalhães (FURG) e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Ribeiro de Vargas (ULBRA). Dissertação intitulada: "Literatura juvenil contemporânea LGBTI: significados sobre identidade de gênero e sexuais". Dando início à reunião a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que a candidata teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada (aprovada/ aprovada com restrições/ reprovada). Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro (Orientadora)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joanalira Corpes Magalhães (FURG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Ribeiro de Vargas (ULBRA)

## AGRADECIMENTOS

Neste momento da pesquisa, faço uma pausa para expressar minha gratidão às algumas pessoas que me acompanharam ao longo desta trajetória. Nesta seção agradeço de forma geral a vocês, mas, cada uma ao seu modo me tocou ao longo desta caminhada.

Primeiro, quero agradecer a Deus pelas bênçãos que me foram dadas e os desafios pelo quais passei, pois, por meio deles conheci uma força que eu não imaginava ter e aprendi coisas que jamais imaginei que aprenderia. Sou grata também aos meus guias espirituais que me acompanham, orientam, protegem e iluminam os caminhos que trilhei, os que trilho e os passos que ainda estão por serem dados.

Tão logo, quero agradecer a minha orientadora, Paula Ribeiro, por tudo! Pelas conversas/orientações, pelos conselhos, pela disponibilidade, pela parceria, pelo carinho, incentivo, puxões de orelha, pelo olhar atento, pelos abraços apertados, pela acolhida... enfim! Paula, obrigada por me adotar nesta família. É difícil encontrar palavras que eu possa utilizar para dizer o quanto és especial na minha vida! Sou grata por acreditares em mim. Foi tu que vistes naquela bolsista de Iniciação Científica a possibilidade de se tornar uma pesquisadora. Obrigada!

Agradeço à Joanalira Magalhães e a Juliana Vargas por aceitaram o convite de compor a banca. Obrigada pelos conselhos, críticas, recomendações, ajuda, incentivo, elogios, olhares... para além de avaliadoras desta pesquisa, vejo vocês como parceiras! Obrigada por dedicar seu tempo, obrigada pela leitura e obrigada pelo carinho. Este trabalho também é de vocês.

Sou grata por fazer parte deste grupo de pessoas maravilhosas, competentes e dedicadas que é o GESE. Obrigada por estarem comigo neste momento, pelas discussões, pelo entusiasmo com que vocês liam os meus textos, pelo interesse em ajudar no processo da produção desta dissertação, sou grata pelo o carinho e atenção que me foram (e são dadas). Obrigada pelas gostosas risadas que me proporcionaram! Além disso, agradeço por todos os conselhos profissionais e pessoais. Vivi muitas alegrias e realizações ao longo destes cinco anos de GESE. Obrigada, Danieli Pinheiro, Suzana Barros, Dárcia Ávila, Juliana Lapa, Juliana Silva, Gabrielle Pedra, Fabiane Branco, Natalia Oliveira, Luciana Kornatzki, Cristina Varela, Fabiane Stein, Maria Rozana, Fabiane Caseira, Felipe Haje, Ana Luiza Chaffe, Deise Longaray, Raquel Quadrado, Jordana Bittencourt, Daiane dos Santos, Maria Teresa, Joanalira

Magalhães e Lucia Votto. Agradeço também às meninas que fizeram parte da minha trajetória no grupo quando eu era bolsista de Iniciação Científica, como a Nélia Pereira, Ana Karolina Bibiano e Benícia Silva, obrigada pelo carinho!

Também agradeço ao CNPq por me proporcionar a experiência de ser bolsista de Iniciação Científica durante três anos. Foi um momento muito importante em minha trajetória profissional. Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro e o desprendimento para que esta pesquisa fosse realizada. E ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade de desenvolver estes estudos, junto, deixo o agradecimento pelos/as professores/as do programa.

Quero agradecer aos meus professores e às minhas professoras que durante minha graduação em Letras Português auxiliaram e muito para a minha formação acadêmica. Gostaria de deixar um *obrigada* à cada um de vocês! Em especial, por conta do tema desta dissertação (e por terem me incentivado tanto a seguir este caminho), quero agradecer às minhas queridas professoras Mairim Piva e Cláudia Mentz. O mundo da literatura infantil e juvenil é realmente fantástico!

Serei eternamente grata à Sra. Maria Eva Amaral Amaral e ao Sr. Luiz Carlos Silva Amaral, que carinhosamente chamo de *mãe* e *pai*, por todo apoio que me foi dado. Sou grata pelos cuidados, pelos mimos... por tantas e tantas coisas... obrigada por estarem comigo, mesmo não sabendo muito bem o que é o mestrado. E obrigada Deus por eles ainda estarem ao meu lado! Obrigada por fazerem parte de minha vida. Meu amor por vocês é incondicional e imensurável. Vocês são minha fortaleza.

Ao meu herói e minha heroína, André e Deisiré! Obrigada meus irmãos por caminharem comigo, agradeço pelo incentivo e pelo olhar coruja que vocês sempre têm em relação a mim. Obrigada por se sentirem orgulhosos de minhas conquistas e agradeço pelo apoio quando passo por frustrações. Quando eu crescer, quero ser igual a vocês! André, obrigada pelos churrascos deliciosos, pelas bagunças, pelos conselhos e pelos cuidados. Agradeço por ser a tua joia, como tu costumava me chamar. Te admiro muito! Te amo, mano/dindo! Também agradeço a ti, minha irmã, pela nossa parceria de vida e profissional, pelo companheirismo, por todo este carinho fraterno/materno que me dedicas. És minha melhor amiga. Te amo, mana!

Obrigada meu cunhado/irmão Piterson e minha cunhada Micheli por estarem sempre conosco, que bom que vocês fazem parte da nossa família. Vocês também fizeram parte deste processo. Aproveito para agradecer também aos meus/minhas tios/as, primos/as. Minha grande família.

Agradeço também ao meu jovem favorito, Hentony, meu amado adolescente. És o meu maior orgulho, querido! És minha grande paixão! Tia te ama muito! Obrigada pela linda capa desta dissertação!

Mesmo que ele neste momento, com três anos de idade, desconheça o que está acontecendo, quero deixar o meu obrigado ao Thierry, que tanto me divertiu (e diverte) ao longo destes anos. Dinda te ama muito, sapeca.

Em especial, quero agradecer ao meu primo, Marcel. Obrigada pela cumplicidade, pela irmandade, pela torcida. Começamos juntos a caminhada da vida e juntos permaneceremos sempre. *Nossos destinos foram traçados na maternidade.* Te dedico esta dissertação!

Também quero agradecer às pessoas que se tornaram mais do que colegas, são amigos/as: Evandro Nunes, Danieli Pinheiro, Camila Corrêa, Letícia Caetano, Aline Bonilha e Emiliane Dominguez. A vida acadêmica nos uniu! Obrigada por fazerem parte da minha escrita de mestrado e agradeço por também ajudar timidamente nas produções de vocês. Obrigada Ana Carolina Zdradek pelas nossas conversas!

Sou grata também ao Studio de Dança Vanessa de Oliveira e todas as pessoas que dividiram comigo os palcos, os camarins, os nervosismos, as ansiedades e as risadas! Vanessa, a dança colaborou e muito para a produção desta escrita. Adoro fazer parte do Studio, muitas inspirações emergiram após as aulas de ballet e jazz.

Por último, e nem um pouco menos importante, quero agradecer ao meu namorado, Augusto Mena. Amor, sou grata por estares na minha vida, és alguém com quem posso contar. Obrigada por seres divertido, amigo, companheiro, cúmplice e admirador do trabalho que faço. Agradeço por seres este homem que se permite aprender cada dia mais, que também se questiona e discute a respeito das verdades do mundo. Que bom que, mais do que um casal, somos amigos. Obrigada por dividir comigo mais esta etapa de minha vida. Estimo que venham tantas outras mais!

*“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”*  
Fernando Pessoa



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar os significados que são produzidos e reproduzidos na e pela literatura juvenil contemporânea acerca das identidades sexuais e de gêneros. O material empírico é composto por sete livros juvenis que trazem em suas narrativas personagens lésbicas, gays, transgêneros e intersexuais. O aporte teórico desta pesquisa fundamenta-se a partir do campo dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista, bem como com alguns preceitos da Teoria *Queer*. Como metodologia, foi utilizada a Análise Cultural. Neste estudo, os artigos analisados tem como foco a intersexualidade, a partir do livro *Menino de Ouro*, de Abigail Tarttelin; a homossexualidade feminina por meio dos livros *Amor entre meninas*, de Shirley Souza, *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, de Liliane Prata e *Diário de uma garota atrevida*, de Karina Dias; e o tema das homossexualidades masculinas, os livros *Will & Will um nome, um destino*, de John Green e David Levithan, *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, de Benjamin Alire Sáenz que foram analisados. As normas de gênero balizam a maneira como as personagens são representadas nos livros e as experiências que vivem, sinalizando para o fato de que as idealizações de masculino e feminino socialmente construídas interpelam os comportamentos, as falas e a forma como as personagens compreendem a si mesmas enquanto sujeitos intersexuais, lésbicas e gays. Foi possível observar que, mesmo por vezes reproduzindo verdades socialmente naturalizadas – como o gay afeminado, o intersexual que passa pela cirurgia de redesignação para ser aceito socialmente, por exemplo – as obras analisadas trazem rupturas como discussões a respeito da forma como estes sujeitos são vistos socialmente, haja vista que, ao retratar cenas de preconceito e exclusões, por meio das personagens dos livros, existem críticas acerca dos processos de marginalização e desrespeito que acabam produzindo o sujeito gay, lésbica e intersexual como anormal, abjeto. Os livros se configuram como potencialidades educativas ao produzirem discursos, conhecimentos e pedagogias culturais a respeito do “ser” lésbica, gay e intersexual para os leitores e as leitoras.

**Palavras-chave:** Literatura Juvenil. Gêneros. Sexualidades. Estudos Culturais.

## ABSTRACT

This dissertation has as a main goal to analyze the meanings produced and reproduced in and by the contemporary teenage literature about sexual and gender identities. The empirical material is composed by seven teenage literature books which bring in their narratives lesbian, gay, transgender and intersexual characters. The theoretical support on this research is founded on the Cultural Studies field in its post-structuralist prism, as well on some Queer Theory concepts. As a methodology, the Cultural Analysis was used. In this study, the analyzed articles are focused on the intersexuality in the book *Menino de Ouro*, by Abigail Tarttelin; the feminine homosexuality on the books *Amor entre meninas*, by Shirley de Souza, *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, by Liliane Prata and *Diário de uma garota atrevida*, by Karina Dias; also the masculine homosexuality themes, the books *Will & Will um nome, um destino*, by John Green and David Levitham, *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, by Benjamin Alire Sáenz, were analyzed. The gender rules narrow the way the characters are represented on the books and the experiences they come to live, pointing out to the fact that the socially built masculine and feminine idealizations permeate the behaviors, the discourses and the way the characters understand themselves as intersexual, lesbian and gay subjects. It was possible to observe that, even reproducing socially naturalized truths sometimes – as the feminine gay, the intersexual who goes through reassignment surgery processes to be socially accepted, as an example – the analyzed works bring ruptures such as discussions on the way those subjects are socially seen, taking into account that, on portraying prejudice or exclusion scenes, by the books characters, there are several criticisms about the marginalization and disrespect processes which end up bringing the gay, lesbian and intersexual subject seen as defective, abject. The books are set as educational potentialities as they produce cultural discourses, knowledges and pedagogies about “being” lesbian, gay and intersexual for both masculine and feminine readers.

**Keywords:** Youth literature. Genders. Sexualities. Cultural Studies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Reportagem do G1.....	20
Figura 2 - Blog Homossexualidade .....	21
Figura 3 - Tabela dos livros.....	63
Figura 4 - Ficha dos/as autores/as.....	65
Figura 5 - Capa de Garoto encontra Garoto.....	66
Figura 6 - Capa de Menino de Ouro.....	68
Figura 7 - Capa de Uma bebida e um amor sem gelo, por favor.....	70
Figura 8 - Capa de Wil & Will um nome, um destino .....	72
Figura 9 - Capa de Diário de uma garota atrevida.....	73
Figura 10 - Capa de Amor entre meninas.....	74
Figura 11 - Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo.....	75

## LISTA DE SIGLAS

LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, da Universidade do Estado de Santa Catarina
EC	Estudos Culturais
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
ISNA	Intersex Society of North America
AC	Análise Cultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	<i>Sobre o formato desta dissertação.....</i>	13
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>ENTRELAÇANDO ENTENDIMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>23</b>
3.1	<i>Sobre os Estudos Culturais.....</i>	23
3.2	<i>Literatura Juvenil como artefato cultural.....</i>	34
3.3	<i>Dos gêneros às sexualidades, das sexualidades aos gêneros: uma discussão de identidade.....</i>	44
3.4	<i>Contribuições Queer.....</i>	53
<b>4</b>	<b>SOBRE METODOLOGIA: ESCOLHER CAMINHOS, ABANDONAR CAMINHOS.....</b>	<b>59</b>
4.1	<i>Leituras de deleite, leituras de análise .....</i>	60
<b>5</b>	<b>MOMENTO LITERÁRIO.....</b>	<b>66</b>
5.1	<i>Garoto encontra Garoto .....</i>	66
5.2	<i>Menino de Ouro.....</i>	68
5.3	<i>Uma bebida e um amor sem gelo, por favor.....</i>	70
5.4	<i>Will &amp; Will um nome, um destino.....</i>	72
5.5	<i>Diário de uma garota atrevida .....</i>	73
5.6	<i>Amor entre meninas .....</i>	74
5.7	<i>Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo.....</i>	75
5.8	<i>Tecendo noções a respeito da Análise Cultural.....</i>	76
<b>6</b>	<b>PRODUZINDO ARTIGOS, ANALISANDO ARTEFATOS CULTURAIS</b>	<b>79</b>
6.1	<b>ARTIGO I INTERSEXUALIDADE NA LITERATURA JUVENIL: EM FOCO O LIVRO MENINO DE OURO.....</b>	<b>80</b>
6.1.1	<i>Introdução.....</i>	81
6.1.2	<i>Entendimentos teóricos .....</i>	83
6.1.3	<i>Intersexual, que sujeito é esse?.....</i>	86
6.1.4	<i>O artefato cultural, Menino de Ouro.....</i>	89
6.1.5	<i>Considerações finais.....</i>	99
6.1.6	<i>Bibliografia analisada .....</i>	100
6.1.7	<i>Referências .....</i>	101
6.2	<b>ARTIGO II A HOMOSSEXUALIDADE FEMININA NA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA</b>	<b>103</b>
6.2.1	<i>Dando início a conversa.....</i>	104
6.2.2	<i>Aportes teóricos.....</i>	105
6.2.3	<i>Produzindo os dados da pesquisa e apresentando a Análise Cultural.....</i>	109
6.2.4	<i>Considerações finais, mas que não findam as discussões!.....</i>	124

6.2.5	<i>Bibliografia analisada</i> .....	127
6.2.6	<i>Referências</i> .....	127
6.3	<b>ARTIGO III LITERATURA JUVENIL: REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA</b> .....	<b>129</b>
6.3.1	<i>Introdução</i> .....	<b>130</b>
6.3.2	<i>Literatura e homossexualidade: uma relação contemporânea?</i> .....	<b>131</b>
6.3.3	<i>Afinidades teóricas</i> .....	<b>132</b>
6.3.4	<i>Livros e autores</i> .....	<b>137</b>
6.3.5	<i>Experiências gays e a escola</i> .....	<b>140</b>
6.3.6	<i>Por escolas de transformações</i> .....	<b>148</b>
6.3.7	<i>Bibliografia analisada</i> .....	<b>149</b>
6.3.8	<i>Referência</i> .....	<b>150</b>
7	<b>CAMINHOS FINAIS: ARGUMENTOS QUE SE FINFAM, IDEIAS QUE SE RENOVAM</b> .....	<b>152</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA ANALISADA</b> .....	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>158</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A literatura voltada para o público jovem, assim como o que classificamos como adolescência, são invenções recentes. O termo adolescência emerge a partir do século XX no Ocidente, já a literatura juvenil emerge a partir do século XIX, ainda atrelada às produções voltadas ao público infantil. Em suas primeiras produções, fora pensada como uma forma de educar as jovens e os jovens para uma educação moral e social, isso porque também é no século XIX que a escola se consolida como uma instituição de responsabilidade na educação das “novas gerações”. No entanto, quando observamos as produções juvenis da atualidade vemos que este gênero literário vem ganhando cada vez mais atenção de editoras, autores/as e do próprio público alvo – basta pensarmos no grande sucesso de produções como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *A culpa é das estrelas*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *Senhor dos Anéis*, *Diário de um Banana*, *Crônicas de Nárnia*, dentre outras histórias. No entanto, mesmo diante do expressivo número de vendas de livros juvenis a discussão sobre o/a jovem e o hábito da leitura foi e ainda é bastante debatida por diversas pessoas, seja por profissionais da educação, pesquisadores/as e/ou mesmo os pais, mães e responsáveis. Em março de 2016, o Instituto Pró-Livro publicou a quarta edição da pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*. Dentre os dados produzidos pelo instituto, atentamos para o dado que aponta que os adultos e jovens possuem o hábito de ler, e que, normalmente, a escolha dos livros se dá pela capa e pelo título. Além disso, os livros juvenis são mais procurados por pessoas entre 11 e 17 anos de idade. Nesta esteira, no ano de 2014, notamos uma crescente produção de livros juvenis que abordam as múltiplas maneiras de viver a sexualidade, ou seja, livros que não se baseiam apenas em personagens heterossexuais, mas personagens gays, lésbicas, transgêneros e intersexuais como personagens protagonistas. Assim, alguns questionamentos surgiram: de que forma a literatura juvenil vem fixando e/ou ampliando as identidades de sujeitos LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais...) através das personagens? Como as diferentes instâncias sociais representadas falam sobre esses sujeitos nos livros? Esses sujeitos são apresentados como anormais?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os significados que são produzidos e reproduzidos na e pela literatura juvenil contemporânea acerca das identidades sexuais e de gêneros. Em especial, lança-se um olhar sobre algumas instâncias sociais e campos de saber, representadas nos livros, compreendendo que interpelam a forma como lésbicas, gays, bissexuais e intersexuais são representados nas histórias.

A fim de que se compreenda de que maneira esta pesquisa foi estruturada, apresento neste capítulo inicial uma síntese das ideias que compõe cada seção desta dissertação.

No segundo capítulo, intitulado *Introdução*, há relatos de cunho pessoal sobre os caminhos que trouxeram esta pesquisadora à construção deste estudo. Faz-se menção à outras pesquisas já desenvolvidas no Brasil acerca das questões de sexualidade e literatura infantil e juvenil. Além disso, faço alusão a grupos de pesquisa brasileiros que se dedicam também às questões da literatura que se destina às crianças e aos/às jovens.

No que concerne ao terceiro capítulo, *Entrelaçando entendimentos*, realizo um apanhado sobre os Estudos Culturais, além de relacionar a literatura juvenil a noção de artefato cultural. Dentro dele, na forma de subitens, apresento entendimentos teóricos acerca dos Estudos Culturais, da Teoria *Queer* e de conceitos que serão utilizados para a produção dos artigos.

No capítulo quatro, intitulado *Sobre metodologia: escolher caminhos, abandonar caminhos*, apresento caminhos metodológicos que foram traçados (e também abandonados). Ainda neste capítulo, como subitem, são citados os livros com os quais me deparei durante o processo de escrita desta dissertação. Ademais, também relato a forma como foi realizado o recorte do material empírico.

No capítulo cinco intitulado *Momento literário* convido-te, leitor e leitora, a conhecer um pouco sobre a história dos livros que foram selecionados para análise e suas capas. De forma breve, apresento-lhes as personagens e narro alguns acontecimentos que considero importante contar. Valendo-me da identidade de pesquisadora, por meio deste capítulo almejo falar sobre as obras, ao mesmo tempo que, enquanto leitora que sou, espero que este capítulo para lhe provoque uma vontade de conhecer as histórias na íntegra.

No que diz respeito às análises desta pesquisa, o capítulo seis chamado *Produzindo artigos, analisando artefatos culturais* traz três subitens que são compostos de três artigos teóricos. Nele apresento de que forma cada artigo está estruturado além de justificar as escolhas que levaram a produção dos mesmos.

O primeiro intitulado *Intersexualidade na literatura juvenil: em foco o livro Menino de Ouro* tem por objetivo investigar os significados que são (re)produzidos sobre intersexualidade no livro juvenil e analisar como as instâncias família e medicina, representadas no artefato, produzem a personagem Max Walker, um jovem de 16 anos que é intersexual.

O segundo artigo tem como tema principal a homossexualidade feminina, *A homossexualidade feminina na literatura juvenil contemporânea*, e como objetivo tenho analisar de que forma a literatura juvenil, enquanto artefato cultural, vem produzindo significados sobre o “ser lésbica”. Para isso, o artigo foi produzido a partir de três livros: *Amor entre meninas*, *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor* e *Diário de uma garota atrevida*.

O último artigo intitulado *Literatura juvenil contemporânea: representações de experiências homossexuais na escola* tem por finalidade discutir os significados que são (re)produzidos em três livros juvenis contemporâneos acerca da experiência homossexual masculina no espaço da escola. O *corpus* de análise deste artigo é constituído pelos livros *Garoto encontra Garoto*, *Will & Will: um nome um destino*, e *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*. Para a escrita deste artigo me valho da noção de experiência a partir de Jorge Larrosa.

Logo após apresentar os três artigos de análise, há o capítulo *Caminhos Finais: argumentos que se findam, ideias que se renovam* em que apresento apontamentos e observações acerca da construção da dissertação e dos caminhos que foram trilhados. Além disso, também teço comentários sobre desejos futuros, projetos futuros.

### *1.1 Sobre o formato desta dissertação*

A dissertação será escrita em formato de artigos. Assim, as análises que serão feitas, a partir do embasamento teórico e da metodologia, constituirão esta pesquisa por meio de artigos científicos. Tal escolha se dá por acreditar que esse formato favorece a divulgação da pesquisa em outros eventos, bem como em outras formas de publicação.

## 2 INTRODUÇÃO

*Quem quase ganhou ainda joga, quem quase passou ainda estuda, quem quase morreu está vivo, quem quase amou não amou. Basta pensar nas oportunidades que escaparam pelos dedos, nas chances que se perdem por medo, nas ideias que nunca sairão do papel por essa maldita mania de viver no outono.*

(WESTPHAL, 2007<sup>1</sup>)

Início a escrita do texto, que serve de introdução para desta dissertação, mencionando um pouco dos diversos momentos em que voltei ao projeto inicial, que fora submetido ao processo de seleção para o curso de mestrado, a fim de compreender e delimitar alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa, como questões, hipóteses e objetivos. Recordo das vezes em que eu *quase* dei início a escrita... vezes em que não passaram de um mero e frio *quase*.

As disciplinas cursadas ao longo destes dois anos, resenhas, resumos e artigos que foram solicitados se constituíram como aliados para o amadurecimento de algumas ideias. Por inúmeras vezes *quase* iniciei a escrita desta dissertação, não o fiz por insegurança, *quase* deixei que as dificuldades me desanimassem, pois esqueci, por hora, o quanto me senti realizada com a conquista desta nova etapa de minha vida. Assim me valho das palavras de Sarah Westphal “*ainda pior que a convicção do não e a incerteza do talvez é a desilusão de um quase*”.

A tarefa de dissertar sempre me soou como desafiadora e ao mesmo tempo prazerosa. Desafiadora pelo fato de que seria preciso me apropriar de entendimentos advindos do pós-estruturalismo, que não se propõe a dar respostas e nem esgotar assuntos, mas coloca-los em movimento. Nesse sentido, esta dissertação não deve ser entendida como detentor dos saberes da “verdade” acerca da identidade sexual e de gênero na literatura juvenil, tendo em vista de que a proposta é (re)construir ideias e entendimentos ao longo da escrita. Ou seja, dissertar à luz dos Estudos Culturais, sob uma perspectiva pós-estruturalista, é convidar a leitora e o leitor a movimentar o seu pensamento sem ter a intenção de que esse movimento lhe leve a um único ponto de chegada.

O outro desafio que norteou o processo de escrita foi categorizar o *corpus* de análise. Visto que os livros selecionados não poderiam ser vistos como infanto-juvenis

---

<sup>1</sup> Sobre a autoria do texto *Quase*: há sites e livros que atribuem o texto a Luis Fernando Verissimo e há livros e sites que atribuem a autoria à Sarah Westphal.

apenas, pois apresentam temáticas diferentes dos outros livros que já foram e são publicados. Com isso quero dizer que vejo um movimento na literatura juvenil que outrora não vinha sendo realizado, ou mesmo feito de maneira tímida, um tanto sutil. Além disso, sentimos a necessidade de visibilizar estes livros que veem contemplando em suas histórias personagens LGBTI<sup>2</sup>. Desse modo, se fez necessária a problematização dos entendimentos de sujeito, identidade, e sexualidade. Pois, compreende-se que os sujeitos e suas identidades não são dados *a priori*, que o sujeito é provisório e mutável, abandonando assim a ideia de um indivíduo único e fixo.

Esta pesquisa está voltada para a literatura destinada à/aos jovens pela percepção de que a identidade sexual vem se tornando uma temática recorrente dentro da literatura contemporânea. Desse modo, esta dissertação tem por objetivo analisar os significados que são produzidos e reproduzidos na e pela literatura juvenil contemporânea acerca das identidades sexuais e de gêneros. Depois de delinear o objetivo da pesquisa, foi necessário dar seguimento aos caminhos que foram constituindo este estudo. Um dos movimentos de pesquisa foi buscar por trabalhos acadêmicos que tratam da temática de personagens gays, lésbica, transgêneros e intersexuais e que se assemelhassem esta pesquisa. Logo, alguns sítios eletrônicos, portais, sites e repositórios digitais foram utilizados.

Foram feitas buscas no Google Acadêmico, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dos anos 2011 e 2015, na ANPED-SUL do ano de 2016, em especial no GT-23, no LUME, Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no TEDE, Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e no ARGO, Sistema de Administração de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ademais, fiz buscas em eventos como o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, que ocorreu em 2014 e 2015, e o III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil ocorrido em 2012, em anais do Seminário Brasileiro de Estudos Culturais (SBECE) dos anos 2011, 2013 e 2015.

Nesses espaços digitais que menciono acima, para fins de estado da arte, utilizei descritores como “Estudos Culturais”, “Literatura Juvenil”, “Sexualidade e Literatura”, “Literatura Gay”, “Literatura LGBT”, “Artefatos Culturais” “Gênero e Literatura”, “Literatura e Homossexualidade” e “Estudos Culturais e Literatura”. A partir dos

---

<sup>2</sup>Tal nomenclatura foi adotada a fim de abarcar os sujeitos intersexuais. Assim, quando for utilizada a sigla LGBTI essa se refere a lésbicas, gays, transexuais, transgêneros, travestis e intersexuais.

achados, em torno de 8.373 achados, pude perceber que pouco se volta o olhar para os livros destinados aos/às jovens – ao refinar as pesquisas para literatura juvenil e a temática desta pesquisa, o número de trabalhos ficam em torno de 200 trabalhos -, contudo, notei que há um olhar maior sobre os livros de literatura infantil ou mesmo literatura adulta nas pesquisas e artigos encontrados. Mesmo as produções que classificam os livros analisados como infanto-juvenis direcionam seu foco para as produções voltadas para as crianças.

Dentre dissertações, teses, artigos e trabalhos encontrados durante a busca, destaco duas pesquisas que considero mais próximas a proposta desta pesquisa, por serem dissertações de mestrado e/ou porque apresentam relação da literatura infanto-juvenil e as questões de gênero e sexualidade. Desse modo, menciono a recente dissertação de mestrado, defendida em 2013, de Luciana Kornatzki intitulada *Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógica*, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria Martins de Melo. Tomamos conhecimento da produção de Luciana Kornatzki por sua proximidade com o GESE e o acesso a ela se dá devido a sua publicação no TEDE. A dissertação de Luciana Kornatzki teve por objetivo analisar os conteúdos textuais de livros de educação sexual intencional para a infância, visando subsidiar estudos e propostas em educação sexual emancipatória em livros de autores/as brasileiros/as.

Além da produção já mencionada, destaco a dissertação de mestrado da pesquisadora Kyssia Rafaela Almeida Pinto da Silva intitulada *Configurações Homoafetivas em Romances Juvenis Brasileiros*, defendida no ano de 2012 em Campina Grande, Paraíba. Essa dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, sob orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva. A dissertação de Kyssia da Silva foi encontrada depois de uma refinada busca no Portal de Teses da CAPES. Diante disso, destaco o quanto a literatura juvenil tem sido explorada timidamente - comparando ao número de trabalhos que se voltam para a literatura infantil -, ademais, a maior parte das pesquisas que se voltam para a literatura juvenil não têm como foco, usualmente, questões que dizem respeito às questões de gênero, corpo, sexualidade e identidade sexual.

Ainda durante a busca por trabalhos que se assemelhassem a proposta deste, encontrei o nome de quatro grupos de pesquisa brasileiros que se dedicam ao estudo de livros infanto-juvenis, são eles: REDE: Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, que reúne pesquisadores e pesquisadoras do Ensino Superior de Estado Paraná; o Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva, de Presidente Prudente (São

Paulo); o Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens que está vinculado a USP e o Grupo Literalise, de Santa Catarina. Em uma pesquisa nas páginas dos grupos de pesquisa não encontrei textos, resenhas, artigos ou outras publicações que falassem sobre as identidades sexuais e de gêneros na literatura juvenil especificamente.

Diante destas buscas e dos resultados encontrados, acredito que há uma necessidade de intensificar as pesquisas sobre essas temáticas (as identidades sexuais e de gêneros) na literatura juvenil, tendo em vista movimentos que buscam por visibilidade e direitos civis por parte de gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e intersexuais. Além do mais, pensar a literatura que aborda a sexualidade e as identidades sexuais em suas narrativas para jovens é problematizar a respeito da maior visibilidade que o público LGBTI vem ganhando na contemporaneidade, pensar as representações e os discursos que têm circulado entre as e os jovens por meio dos livros.

Um dos fatores que motivam a escrita desta pesquisa resultam da vontade de fazer com que pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, acadêmicos e acadêmicas, interessadas e interessados acerca da temática dos corpos, sexualidades e gêneros vejam na literatura juvenil uma possibilidade de problematização sobre as diferenças e um meio de refletir sobre como compreendê-las e respeitá-las. Tenho o desejo de fazer com que seja possível (re)pensar a educação a fim de que sejam superadas desigualdades e injustiças sociais. Além disso, esta pesquisa almeja que professoras e professores encontrem novos artefatos que possam ser trabalhados em sala de aula, artefatos que fomentem discussões e debates sobre estas questões.

A escolha pela literatura juvenil se deu pelo fato de que esta pesquisadora fora uma jovem que costumava se distrair por entre os livros que estavam disponíveis na biblioteca da escola onde cursei o Ensino Fundamental e Médio. Sempre procurei nos livros entender um pouco mais sobre mim mesma, sobre juventude, amizade, sexualidade e principalmente sobre o amor, além disso, buscava nas personagens traços de minha própria identidade.

Durante a realização do Curso Normal, quando eu tinha entre 15 e 19 anos, costumava ir à biblioteca para ler alguns livros, ou mesmo para escolher alguns para fazer a leitura em casa. Dentre as estantes da pequena, porém, acolhedora biblioteca, sempre me direcionava a prateleira onde estavam disponíveis os livros classificados como “juvenis”.

Além disso, a escolha por trabalhar nesta pesquisa com livros juvenis se dá também pela minha área de formação, que é Letras Português. Mas não foi somente a graduação que motivou esta escolha.

Depois de minha inserção no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), no ano de 2012, pude olhar para os livros juvenis de outra forma. Passei a compreender que se tratam de artefatos resultantes de uma cultura, e que seus discursos e histórias são carregados de pedagogias, assim, ensinam para os leitores e leitoras o que é normal e o que é desviante, ensinam e legitimam formas de viver a sexualidade ao mesmo tempo que produzem discursos sobre masculinidades e feminilidades.

Nesta esteira, ressalto que a análise do *corpus* não se deterá em desvendar “a verdade” ou propor uma “nova verdade” a respeito das identidades LGBTI, mas se constituirá de uma “outra verdade” em meio a tantas que vem sendo produzidas e que serão produzidas. Além disso, este estudo também se destina a dar continuidade as pesquisas que veem sendo realizadas no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE, ao mesmo tempo em que se propõe a problematizar e (re)pensar a respeito de entendimentos que são naturalizados dentro do contexto social e cultural.

No contexto do GESE, este trabalho se configura como uma produção que vem ao encontro de pesquisas como a dissertação de Benícia Oliveira da Silva intitulada *ADOLESCÊNCIAS —CAPRICHADAS: modos de produção da sexualidade feminina adolescente na seção sexo* e a dissertação de Joanalira Corpes Magalhães, *Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais*. Como também as teses *Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais* de Joanalira Corpes Magalhães e a de Deise Azevedo Longaray A *(Re)Invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais*, pesquisas que também se utilizaram do campo dos Estudos Culturais compreendendo os matérias analisados como artefatos culturais e/ou também pesquisas que se voltaram para a questão de sujeitos LGBTI.

Ademais, novamente parafraseando as palavras de Westphal, colocadas no início deste capítulo, esta pesquisa se configura como uma proposta de não ser um *quase* pensar diferente do que está socialmente posto, pois tenho a intenção de dar continuidade as pesquisas com base nos Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas, sendo assim, assumo o compromisso de problematizar algumas representações.

Ser integrante do GESE fez com que eu desenvolvesse uma grande paixão por pensar diferente, por tentar ser diferente, ao mesmo tempo em que minha inserção no grupo impediu que eu continuasse a olhar o mundo da mesma forma, olhar o mundo sob um único olhar, e pensar os sujeitos, e a mim mesma, como ser único, limitado e acabado.

Rememoro que quando criança sempre me identifiquei com brincadeiras ditas do universo masculino, sempre gostei de estar em meios aos meninos e por isso, inúmeras vezes, fui chamada de “gurizinho sem tico”. Nunca tive minha sexualidade posta em xeque porque gostava da cor rosa, o que de certa forma era um alívio para as pessoas de minha família. Lembro de na adolescência ter sido proibida de andar na companhia de meus amigos logo que comecei a menstruar, pois eu estava me tornando uma mulher e, talvez, alguns dos meninos, amigos de infância, poderiam abusar de mim. Por “estar me tornando mulher” o espaço da rua não me pertencia mais.

Recordo de que por muito tempo acreditei que por ser mulher existiam certos atributos e comportamentos que eu deveria seguir. Lembro que por optar por viver a minha sexualidade de forma “livre”, de evitar relacionamentos sérios, por não ter o desejo de ser mãe, por gostar de sair à noite com minhas amigas e por pagar minhas idas e vindas de festas, além de minhas bebidas, sempre me autodenominava um “homem de saia”.

Porém, uma das mais vergonhosas lembranças que tenho é a de reproduzir discursos carregados de homofobia, lesbofobia, transfobia e qualquer outro tipo de preconceito baseado na identidade sexual não-heterossexual e identidade de gênero de outras pessoas. Disso é o que mais me orgulho de ter abandonado também!

Com as discussões, os debates, eventos e leituras pude perceber que o espaço da rua também me pertence, que eu não preciso classificar minha atitude como masculina, pois existem múltiplas formas de ser mulher, por conseguinte as mulheres também têm o direito de viver ao seu modo, sem ter de atender às normas socialmente estabelecidas. Como também pude abandonar verdades naturalizadas compreendendo que nossas identidades são múltiplas. Ao passo que pude olhar e pensar os sujeitos LGBTI fora dos discursos preconceituosos. Além disso, aprendi (e estou aprendendo) que as diferenças são potencialidades educativas, e não critérios para atribuir a alguém o caráter de inferior ou torna-lo alvo de insultos. Ademais, também passei a atender que certos marcadores sociais e marcas no comportam costumam ser lidas e interpretadas pelos outros e por nós mesmos, e que estas “leituras” não tem nada de natural, assim como, a cor rosa não é exclusividade do universo feminino!

As diversas discussões, as reuniões que estive como ouvinte, os eventos, os cursos e o contato com as já pesquisadoras do GESE produziram em mim um desejo de fazer pesquisa. Uma vez acessado este desejo, o questionamento que me fazia era: De onde parto para fazer pesquisa? Em qual lugar encontro uma temática? Foi então que timidamente propus a minha orientadora das atividades da bolsa de Iniciação Científica do CNPq, Profa. Paula Regina Costa Ribeiro, hoje minha orientadora/parceira no mestrado, para escrever um trabalho sobre as identidades de gêneros na coleção *Galeras, Paquera*, de Cathy Hopkins, disponíveis na biblioteca do grupo. Depois de escrever o resumo para a submissão do trabalho para XI Mostra de Produção Universitária, em 2012, a Profa. Paula Ribeiro me fez a seguinte pergunta: “Te apaixonaste pela pesquisa?” Logo após dizer que sim, entendi que questões de pesquisas carregam marcas de nós mesmos, que partem de questões que nos inquietam, que nos movem.

Então, em agosto de 2014, nos deparamos com uma reportagem *online* no jornal O Globo, reportagem (Figura 1) que trazia o seguinte título “Editoras apostam em literatura infanto-juvenil gay”, seguido do subtítulo “Terceiro romance gay lançado neste ano no país, ‘Garoto encontra garoto’ indica abertura do mercado editorial brasileiro para o tema”, na reportagem escrita por Mariana Filgueiras vimos o grande incentivo para a escrita de uma dissertação. O texto publicado no site falava sobre a aceitação do livro *Boy meets boy* (Garoto encontra garoto), de David Levithan nos Estados Unidos, que foi um grande sucesso de vendas, “mas foi rechaçado pelo público conservador”. Depois de alguns anos o livro chegava ao Brasil. Marina Filgueiras afirma na reportagem que tal chegada só aconteceu depois que o casamento gay fora permitido e também acompanhou “a onda” da telenovela brasileira, exibida em canal aberto, que exibiu o primeiro beijo gay na televisão. Então, a partir desta reportagem, o *corpus* de análise para esta pesquisa foi escolhido.

Figura 1: Reportagem de O Globo (2014)

O GLOBO MENU CULTURA COMPARTILHAR BUSCAR CLIQUE E ASSINE

## Editoras apostam em literatura infanto-juvenil gay

Terceiro romance gay lançado neste ano no país, 'Garoto encontra garoto' indica abertura do mercado editorial brasileiro para o tema

POR MARIANA FILGUEIRAS  
14/07/2014 6:00 / atualizado 14/07/2014 16:58

f t g+ in



Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/editoras-apostam-em-literatura-infanto-juvenil-gay-13244487>

Depois, no início de 2015, nos deparamos com um *link* que circulou na rede social *Facebook*, que nos levou ao *blog* (Figura 2) intitulado Homossexualidade, neste *link* em específico nos deparamos com a seguinte reportagem: *11 livros infantojuvenis que abordam a homossexualidade*, conforme Figura 2.

Figura 2: blog Homossexualidade

**Homossexualidade** Pesquisar

Informações e notícias sérias e respeitosas sobre a homossexualidade. Uma visão saudável da homossexualidade.

[Início](#) [Cadastre-se](#) [Contato](#) [Quem somos?](#)

Menu

← Anterior Próximo →

## 11 livros infantojuvenis que abordam a homossexualidade

Postado em: 24 de abril de 2015 por: Homossexualidade.Org — Seja Você o Primeiro a Comentar! ↓

Quando junta-se o assunto **homossexualidade** com o ramo literário **infantojuvenil** a primeira reação de algumas pessoas (apenas as mais ignorantes!) é que estão “ensinando” sexo para crianças. E não é nada disso. No Brasil existem muitas publicações infantojuvenis que abordam a homossexualidade, ou até mesmo a **sexualidade humana**, de forma leve, suave e ponderada. Detalhe: e também não é para crianças! Infantojuvenil compreende a adolescência. E nestes livros não existe o sexo propriamente dito. Alias, ele nem é citado. O objetivo? Além de propor uma boa experiência literária, é o educar os filhos para a **Diversidade Humana**. Sim, mostrar ao mundo que existem pessoas que gostam do mesmo sexo e não tem nada de errado nisso. Se você tem um filho e se preocupa muito com a **educação sexual** dele, leia este

**Siga!**

[f](#) [t](#) [g+](#)

**Newsletter**

Receba notícias e informações do nosso site e parceiros gratuitamente em seu e-mail. Cadastre-se agora!

**Publicidade**

Livro sobre a homossexualidade. Mais de 4 mil exemplares vendidos!

Fonte: <http://homossexualidade.org/11-livros-infantojuvenis-que-abordam-a-homossexualidade/>

Os livros foram sendo “descobertos” ao longo dos anos de 2014 e 2015. A cada livro encontrado tínhamos a sensação de que os livros juvenis estavam cada vez mais inclinados a abordar em suas histórias que traziam personagens LGBTI como protagonistas. Então, a cada livro novo sentíamos uma imensa motivação para dar continuidade a pesquisa que fora pensada.

Terminada a graduação em Letras Português, era chegado o momento de escolher em qual programa de pós-graduação eu desenvolveria esta pesquisa. Uma escolha que não encontrei grandes dificuldades para realizar. Pois, tinha o desejo de continuar desenvolvendo pesquisa no GESE sob orientação da Paula Ribeiro. Sobre a escolha pelo o programa de Pós-Graduação em Educação, se deu por querer desenvolver minha identidade de professora pesquisadora e além disso, o mestrado em Educação me daria a possibilidade de desenvolver a pesquisa dentro dos Estudos Culturais aliado as questões de gênero e sexualidade.

Ao longo destes dois anos, a cada contribuição dos/das ouvintes durante a apresentações de trabalhos em diferentes eventos, percebia que cada livro seria capaz de compor uma dissertação, pois em cada evento eu escrevia sobre um livro diferente. Neste momento me deparei com uma árdua questão: escolher quais livros seriam analisados e

quais seriam deixados de fora neste momento. Era uma atitude difícil, mas que eu sabia que precisava ser feita. A fim de compreender que caminhos e descaminhos também fazem parte dos movimentos de pesquisa, me valho das palavras de Meyer e Soares (2005, p. 38), elas dizem que “o que importa, quando enveredamos por nossos trajetos de pesquisa, talvez extrapole bastante as próprias noções de partir e chegar” posto que o interessante são os movimentos e mudanças que fazemos, que dentro de uma pesquisa pós-estruturalista o significativo é caminhar.

### 3 ENTRELAÇANDO ENTENDIMENTOS TEÓRICOS

*Ler não é apropriar-se do dito, mas  
recolher-se na intimidade daquilo que dá o  
que dizer ao dito. E demorar-se nisso.*

*Jorge Larrosa*

Nesta seção, serão apresentados alguns entendimentos acerca dos embasamentos teóricos que foram selecionados a fim de balizar esta pesquisa. Os entendimentos que serão a seguir apresentados são resultados de diversas leituras, debates, discussões, falas em eventos, dentre outros espaços pelo quais esta pesquisadora transitou durante a sua caminhada acadêmica.

Desse modo, os pensamentos e concepções que serão expostas se configuram como marcas que diferentes textos deixaram em mim, tomando as palavras de Jorge Larrosa, as seções e subitens que compõe esta pesquisa são resultantes daquilo que diferentes textos me levaram a pensar, pois “o importante não é o que saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (LARROSA, 2001, p. 142).

Motivada por esses pensamentos do autor, dou seguimento a construção desta dissertação apresentando ao leitor e a leitora os aportes teóricos deste estudo.

#### 3.1 Sobre os Estudos Culturais

Nesta seção apresenta-se, e talvez se reapresente, alguns entendimentos acerca dos Estudos Culturais. Adianta-se que esta pesquisa não apresentará uma definição, tendo em vista a difícil tarefa, e também limitadora, de conceituar o que sejam os EC. Além disso, estando o olhar voltado para a corrente pós-estruturalista, se torna inviável

restringir tal base teórica em uma única definição. Por isso, os entendimentos que serão tecidos aqui são base de leituras a partir de Tomaz Tadeu da Silva, Ana Carolina Escosteguy, Fernando Seffner, Joanalira Magalhães, Marisa Vorraber, Maria Lúcia Wortmann, Rosa Silveira dentre outros nomes que serão citados e citadas ao longo desta escrita.

Esclarece-se também que o empenho em situar o campo teórico do qual nos valem— podendo ser demasiado longo - se dá como uma postura política, pois acreditamos que, assim como Wortmann, Costa e Rosa Silveira (2015), os EC e sua articulação com o campo da Educação se configura como um empreendimento produtivo. Nas palavras das autoras:

[...]mesmo não esquecendo que os estudos sobre Educação e os Estudos Culturais se constituíram em trajetórias históricas distintas, argumentamos que, na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais. (WORTMANN; SILVEIRA, 2015, 34).

Além disso, a escolha por apresentar tal campo de conhecimento se dá pelo fato de que dentro do programa no qual esta pesquisa está sendo escrita, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), se faz necessário demarcar a presença dos Estudos Culturais para pensar a Educação.

A escolha por este embasamento teórico se dá pelo fato de que os Estudos Culturais se configuram como um campo que alia as questões de cultura e sociedade a fim de desestabilizar as ideias que contribuem para a edificação de identidades hegemônicas. (COSTA; WORTMANN; KIRCHOF, 2015).

Têm sua origem no ano de 1964 na Universidade de Birmingham, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Tal estudo surge a partir do questionamento da definição do que era considerado cultura, à época os cânones literários britânicos eram vistos como os maiores exemplos do que era entendido como cultura, nesse sentido, as “grandes obras” se encontravam na literatura e nas artes (SILVA, 2010). Assim, a motivação inicial de criar o Centro se deu pela necessidade em questionar o conceito de cultura que estava pautado na crítica literária britânica e de “grandes” manifestações artísticas no geral. A ideia de cultura como algo centralizado em alguns sujeitos sociais estava pautada nas manifestações artísticas para alguns críticos da época como Mathew Arnold, John Ruskin e Williams Morris.

Frente a isso, pode-se perceber que a cultura era pensada por meio de uma visão burguesa e elitista. Diante disso, podemos perceber que “a cultura” era privilégio de

poucos. Segundo Silva (2010, p.131), “havia uma incompatibilidade fundamental entre a cultura e democracia.” Para pensarmos o entendimento de cultura nos dias atuais, ela “precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo o que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.” (COSTA, HESSEL E SOMMER, 2003, P.38).

O Centro, fundado por Richard Hoggart, teve também como principal motivador para sua construção a alteração de valores tradicionais da classe operário da Inglaterra que estava ocorrendo após a Segunda Guerra. O Centro estava ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, tendo como objetivo estudar as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade.

Originado na Inglaterra, os Estudos Culturais ressaltavam a relação existente entre a investigação e as formas sociais, assim, este campo teórico poderia ser visto por meio de suas duas faces: política e teórica. Com isso se quer dizer que entender os EC enquanto movimento político é vê-lo como uma tentativa de constituição de um projeto político. Os EC são tomados como base por diferentes movimentos sociais em busca de legitimidade e quebra de relações que reconhecem certos grupos sociais como hegemônicos e outros como subalternos. Já sob o ponto de vista teórico, a intencionalidade de sua emergência era a de construir um novo campo de estudos. Tomar os Estudos Culturais enquanto perspectiva teórica, segundo Escosteguy (2004), se deu pela insatisfação com as limitações de algumas disciplinas e também pela luta por reconhecimento de uma noção mais ampla do que seja cultura.

Os Estudos Culturais foram pensados a fim de reunir diversas áreas do conhecimento. Por essa razão, pode-se dizer que esse campo teórico não se constitui por uma única disciplina, pois não tem a intenção de se tornar um campo unânime, mas sim “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam” (Id., 2004). No entanto, é válido ressaltar que os EC não se configuram como um campo teórico em que os diferentes saberes se associam de forma perfeitamente articuladas. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), “os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos”, porque se “constituíram como um projeto político de oposição”. Haja vista que os EC “são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas.” (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p.39).

Em sua fase inicial, as contribuições de Richard Hoggart, Raymond Williams e E.P. Thompson foram valiosas para as discussões realizadas a partir do Centro, muitas dessas discussões propostas pelos autores gira em torno do conceito de cultura.

Hoggart, por meio da metodologia qualitativa, em *The uses of literacy*, faz uma discussão com base na cultura popular, afirmando que não existia apenas submissão, mas também, resistência. Mais tarde, por volta dos anos 80 a ideia de classe que norteava os Estudos Culturais é de certa forma abandonada.

A partir do pensamento de Williams, tem-se uma forma de olhar diferenciada a respeito da história literária, para o autor, a cultura é uma categoria-chave capaz de estabelecer a relação entre a análise literária e a investigação social. Sobre Thompson, Escosteguy (2004) afirma que o autor contribuiu com os estudos realizados no Centro por meio de seu pensamento a respeito da história britânica social, pautado na tradição marxista.

A partir do entendimento de cultura proposto por Raymond Williams, ainda no contexto inicial das pesquisas, o Centro de Estudos passa a dar continuidade às teorizações e metodologias. Williams pensou a cultura como uma maneira de vida que fosse global, comum a uma sociedade. Ele parte da crença de que a cultura está na experiência vivida por diferentes grupos humanos, assim, o pesquisador se pauta na ideia de que não existem diferenças qualitativas entre as diversas produções culturais. Com sua definição de cultura, Williams defende que não existe uma cultura que se sobressaia a outra.

Mais tarde, Stuart Hall teve sua participação na formação dos Estudos Culturais quando em 1969 assumiu a direção do Centro, substituindo Hoggart. Hall foi um incentivador de estudos etnográficos, análises dos meios de massa e também da investigação de práticas de resistência. Pode-se perceber nos movimentos de Hall que há um traço de Williams, Thompson e Hoggart, sinalizando que os Estudos Culturais se constituem através de diferentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, resgatando assim a ideia de intersecção entre os campos de saber. Para Escosteguy (2004), o ponto em comum entre Thompson, Hoggart e Williams está na preocupação em discutir as relações que se estabelecem entre cultura, história e sociedade.

Nos anos 80, vê-se uma internacionalização dos estudos que até então se concentravam na Inglaterra. Segundo Escosteguy (2004), no final dos anos 70 e início dos anos 80, as coisas começam a mudar. Pois, os Estudos Culturais passam a ser impulsionados por autores como Michael De Certeau, Michael Foucault e Pierre Bourdieu. Com base nesses autores a ideia de “luta” e “resistência” passam a se tornar categorias escassas, fazendo com que se dê início a novas formas de compreender as relações que se dão na e pela cultura produzida na sociedade.

Diante destes aspectos pode-se perceber o quão complexo fora (e ainda é) o ato de entender e discutir o que é cultura, conseqüentemente, se torna também uma árdua tarefa em estabelecer uma única definição dos Estudos Culturais. Percebe-se que a definição do que é cultura faz com que a compreensão do que sejam os Estudos Culturais se torne flexível e mutável. A noção de cultura é vista como central para esse campo teórico posto que “não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Devido a multiplicidade de objetos de pesquisa deste campo teórico, se torna inviável ignorar a análise da cultura que contemple as relações de poder e estratégias de mudança sociais. Para Escosteguy,

A ausência de uma síntese completa sobre os períodos, enfrentamentos políticos e deslocamentos teóricos contínuos de método e objeto faz com que, de forma geral e abrangente, o terreno de sua investigação circunscreva-se aos temas vinculados as culturas populares e aos meios de comunicação de massa.

Assim, questões relacionadas as identidades se tornam recorrentes temáticas exploradas dentro dos Estudos Culturais, tais como identidades sexuais, que é o foco desta pesquisa, identidades de classe, étnicas e geracionais. (SILVA, 2010).

Sobretudo, existem discussões sobre a origem dos Estudos Culturais, em diversos trabalhos costuma-se encontrar a origem deste campo teórico na Inglaterra atribuindo o seu início às reflexões de Hoggart, Williams e Thompson. Porém, devido ao caráter anticane dos Estudos Culturais, alguns pensadores e algumas pensadoras vêm questionando essa origem que é geralmente apresentada.

Cabe ressaltar que as informações anteriormente apresentadas tomam como base um breve histórico dos Estudos Culturais no contexto britânico, que nesta pesquisa não é tomado como verdade absoluta. Por conta disso, e também pela repercussão internacional dos Estudos Culturais, motivada pela obra *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*, de Ana Carolina Escosteguy, se considera pertinente dar visibilidade a outros movimentos embrionários deste campo teórico. Diante do fato de que esta pesquisa está pautada em uma perspectiva pós-estruturalista, e também por esta pesquisadora estar inserida no contexto latino-americano, para que seja possível refletir sobre possíveis verdades sobre os movimentos introdutórios deste *campus* teórico.

As pesquisas que foram desenvolvidas dentro dos Estudos Culturais no contexto latino-americano começam a ganhar mais força por volta dos anos 90, quando

pesquisadores/as estrangeiros/as passam a identificar alguns/mas pesquisadores/as latino-americanos como participantes dos Estudos Culturais.

As polêmicas iniciam pela circunscrição do que ‘pertenceria’ aos Estudos Culturais e o que não seria específico do campo, já por si só caracterizado como teórico e metodologicamente instável. De forma paradoxal, os nomes mais constantemente associados aos Estudos Culturais na América Latina – Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Saro – não são intelectuais que se reconheçam alinhados ou se filiem aos EC de maneira incontestada. (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 44).

A análise da cultura contemporânea na América Latina teve seu início por volta dos anos 70, a partir da forma de olhar para o estágio do capitalismo da época. Se comparado aos movimentos que ocorreram na Inglaterra, a pesquisa dentro do campo dos Estudos Culturais iniciou de forma tímida, mas pode-se perceber traços em comum entre o movimento britânico e o latino-americano.

Dentro do contexto da América Latina, os Estudos Culturais também questionam a produção de hierarquias, problematizando a distinção entre cultura popular e cultura de massa, bem como o debate acerca das identidades regionais e nacionais que se apresentavam como universais. Frente a isso, nota-se que este campo de estudos mantém a marca da multiplicidade, em que diferentes áreas do conhecimento dialogam a fim de refletir sobre questões sociais e culturais. Ligado aos primeiros movimentos deste campo teórico, destaca-se a influência das contribuições de Martín-Barbero e Canclini.

A partir dos movimentos desses autores, tem-se como foco central dos Estudos Culturais latino-americanos a intersecção entre as estruturas sociais e também as formas e práticas culturais (ESCOSTEGUY, 2001). Desse modo, a análise dos meios de comunicação em relação à cultura e também aos processos políticos como *locus* para a problemática de poder e hegemonia. Alguns/algumas especialistas apontam como forma singular dos Estudos Culturais os processos de comunicação com forte referência nas Ciências Sociais. Ainda com base nas palavras da autora “foi se constituindo, então, uma preocupação fundamentalmente sociológico-cultural.” (ESCOSTEGUY, 2001, p.43).

Na América Latina, os Estudos Culturais não estão organizados em um centro, como no caso da Inglaterra, mas o seu surgimento também acontece em meio acadêmico. Este campo de estudos tem sua continuidade devido a alguns departamentos acadêmicos por meio de coletivos de pesquisadores e pesquisadoras, ou por vezes através de linhas de pesquisa que norteiam programas de pós-graduação, ou ainda por meio de projetos de investigação interdisciplinar.

Para além de sua face acadêmica, os Estudos Culturais latino-americanos emergem em um momento de redemocratização da sociedade, assim há uma dedicação em observar as ações sociais que aconteciam na época. Os chamados intelectuais dirigiram o seu olhar para a vida social, elaborando análises críticas a respeito da vida cultural e social. Para Escosteguy (2001), é esse engajamento político que faz os Estudos Culturais latino-americanos serem entendidos como peculiar, ou seja, diferente dos movimentos desenvolvidos na vertente britânica e em solo norte-americano.

Em seus movimentos embrionários, vê-se que os Estudos Culturais estavam marcados pelo marxismo, sofrendo influências de um marxismo determinista e também do marxismo gramsciano. Foram influentes olhares teóricos que contribuíram para este campo de estudos, de modo que cada face do marxismo trouxe valiosas contribuições para o campo.

As contribuições de importantes pensadores sociais dos meados do século XX, como Louis Althusser e Antonio Gramsci, juntamente com as análises culturais de Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall, ligados às movimentações iniciais da Nova Esquerda, ajudaram a forjar a primeira linhagem de análises culturais contemporâneas identificadas como *Cultural Studies*. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

A participação de movimentos sociais que foram importantes na politização das questões que antes eram consideradas privadas, como a luta de comunidades eclesiais de base, dos direitos humanos, o movimento feminista, o movimento negro, dentre outros que foram promovendo fissuras na ideia de poder autoritário.

O surgimento desses novos atores sociais colocou em xeque a cultura política tradicional. O reconhecimento dessas experiências coletivas, que incluíam práticas do viver cotidiano e interesses situados num campo mais vasto do que o da produção, renovaram o âmbito político. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 46)

Tais movimentos inspiraram mudanças no entendimento de cultura, bem como o abandono da ideia de dominação, trazendo à tona a discussão a respeito de identidade da América Latina.

Ao contrário das trajetórias de estudos culturais que estabeleceram uma forte relação com análises de textos (a britânica, de certa forma, durante um período, e a norte-americana desde sua origem) e, portanto, uma relação mais intensa com outro grupo disciplinar, os latino-americanos tentam, num primeiro momento, gerar competências pertinentes à mudança social. Ou seja, observa-se uma forte tendência social nos estudos culturais latino-americanos, percebida não só no momento inicial, mas ainda com repercussões na atualidade, embora os laços políticos venham atenuando-se. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 49).

Em termos de contexto latino-americano, os estudos feministas não adquiriram especial influência como em âmbito britânico, porém, existia uma preocupação em

discutir questões como análises sobre telenovelas e outros gêneros que eram considerados mais “femininos”. Nessa esteira, também se identificou a família como instância social foco de investigações, o que abriu espaço para as discussões sobre a vida pública e privada. Paralelo a esses movimentos, as pesquisas eram interpeladas pelas discussões acerca do consumismo cultural, Costa, Silveira e Sommer afirmam que “é importante assinalar que a década de 1990 é reconhecida como a década em que ocorreu a explosão dos EC na América Latina, marcada pela realização de pesquisas sobre ‘*consumo cultural*’, estas pesquisas baseadas na ideia de consumo se valiam, conforme Costa; Silveira e Sommer (2003, p.45) de “metodologias quantitativas, ora estratégias qualitativas (entrevistas e dinâmicas de grupo, por exemplo).”

Nesse sentido, vê-se que os eixos dos Estudos Culturais latino-americanos de investigação sinalizam a comunicação como objeto de estudo. Discutem sobre a relação entre cultura e comunicação, por meio das diversas mediações entre a produção de sentido e questões de identidade dos sujeitos nas diferentes práticas socioculturais. É nesse eixo que se nota a intersecção das contribuições de Martín-Barbero e Canclini. Nas palavras de Ana Carolina:

A questão da relação, em formações sociais específicas, entre práticas culturais e outras práticas, isto é, relação entre o cultural e o econômico, o político e as instâncias ideológicas que caracterizou um deslocamento teórico fundamental na constituição da tradição dos estudos culturais, torna-se assim problemática no atual desenvolvimento dos estudos culturais latino-americanos. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 57).

Resgatar os movimentos de estudos que aconteceram nos contextos britânico e latino-americano sobre os EC faz com que os movimentos de pesquisa que vem ocorrendo na contemporaneidade, em contexto brasileiro, sejam compreendidos não como ações isoladas e pertencentes apenas aos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as, mas são pensamentos que fazem parte de um movimento maior que vem se efetivando desde meados de 1964.

Em termos de pensamentos contemporâneos sobre o entendimento de cultura, de acordo com Silva (2010, p.133), “é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes”. Em com base pós-estruturalismo e contexto brasileiro, a cultura é vista como um campo privilegiado de disputa de significados, em que os diversos grupos sociais lutam pela valorização social de seus significados (SILVA, 2010). Nesse jogo de disputa, entram a luta pelo reconhecimento de definições acerca da identidade social e cultural de cada grupo,

sinalizando a relação entre cultura e a construção de significados que são compartilhados por meio da linguagem (HALL, 1997a).

Tomaz Tadeu afirma que “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2010, p. 134). A partir de Hall (1997a), compreende-se que a cultura é um campo de disputa, tendo em vista que os diferentes grupos sociais se unem a fim de se posicionarem como sujeitos de direito ou mesmo portadores de direitos, fazendo com que se tornem visíveis semelhanças entre os sujeitos que compõem grupos sociais, ao mesmo tempo em que são demarcadas diferenças de outros grupos. Assim, a cultura, enquanto arena de disputa, traz a ideia da luta pela visibilidade e reconhecimento das diferentes identidades sociais.

Desse modo, a cultura não está sendo entendida como um acúmulo de saber ou mesmo processo estético (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), nem mesmo vista como algo que seja privilégio de alguns e algumas. Posto que a cultura também é “a produção e o intercâmbio de significados - o ‘dar e receber de significados’ - entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 1997a, p.2). Dentro dos Estudos Culturais, vê-se que a sua definição é marcada por disputas, pois, baseado em Silva (2010), a cultura é entendida como um campo de disputa, onde diferentes grupos, que se encontram em diferentes relações de poder, lutam com o intuito de instituir à sociedade os seus significados.

No entanto, cabe ressaltar que, com base em um olhar pós-estruturalista, o próprio entendimento do que seja cultura é uma construção social (Veiga-Neto, 2004), por esse motivo encontra-se diferentes definições do termo. Neste contexto, os Estudos Culturais compreendem a cultura atrelada às relações de poder.

Porque a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

A noção de poder é uma das noções-chave para compreender de que forma o pós-estruturalismo toma as questões que perpassam os Estudos Culturais. O pós-estruturalismo vem sendo compreendido como um caráter de crítica ao estruturalismo, alguns/algumas estudiosos/as apontam que tal vertente teórica se volta aos argumentos do estruturalismo a fim de coloca-los em xeque. Peters (2000, p. 28) aponta que:

O pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica.

É válido ressaltar que o entendimento de sujeito é central para a vertente teórica em questão. Nessa esteira, o poder não é compreendido como uma força que está presente em um centro, como o Estado, nem mesmo é privilégio de domínio de algo ou mesmo de alguém. Ou seja, o poder aqui não é compreendido como algo único e localizável. O poder, nesta pesquisa, está debruçado sobre estudos foucaultianos, nesse sentido, é visto como “uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas [...]” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62).

Assim, baseado em Foucault (2015), o poder não se trata de uma ação que age sobre os indivíduos, mas sim ações que acontecem entre eles, “o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2015a, p. 101). Consequentemente não existe a noção binária e fixa de dominados e dominadores, tendo em vista que o poder não é algo que se detenha. Para Foucault (2015b), o poder não é repressivo e nem mesmo destrutivo, mas sim produtivo, uma vez que cria estratégias que são capazes de potencializá-lo. Não é compreendido como sinônimo de violência ou mesmo aprisionamento, pois, dentro de uma lógica neoliberal, as relações de poder acontecem de forma sutil e eficiente, agindo entre sujeitos livres, utilizando as palavras do filósofo francês, “o poder está em toda parte” (FOUCAULT, 2015a, p.101), haja vista que, “provém de todos os lugares” (ibidem). Assim, o poder, dentro da perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana, não se concentra em algum, ou mesmo é algo que se encontra centrado no Estado. Ele está pautado na ideia de relação, tendo em vista que se produz a cada instante, em todas as relações, de modo que não é algo que possa ser adquirido, pois enquanto relação não pode ser encontrado em uma posição exterior, portanto, possui um caráter imanente. Segundo Guacira Louro, a partir de Foucault, o poder não é visto como coercitivo ou negativo, mas que “o poder não nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita” (LOURO, 2013, p. 44).

Ao abandonar a noção de poder proposta pela teoria crítica, a vertente pós-estruturalista ganha força dentro dos Estudos Culturais através dos Estudos Feministas e

os Estudos de Gênero, dentre tantas outras conjunturas sociais dos 1960, que contribuíram para essa associação. Posto que, dentre outras questões, questionava a noção de subjetividade, aspecto que é também problematizado por esta perspectiva teórica. Pelo seu caráter político os Estudos Feministas nos anos 70, segundo Escosteguy “propiciaram novos questionamentos em torno de questões referentes à identidade” (2004, 152). Costa; Silveira e Sommer (2003), trazem valiosa informação sobre alguns movimentos feministas dentro dos Estudos Culturais, com base em Hall (1997a), as pesquisadoras dizem que:

o caráter sexuado do poder tornou-se evidente quando, em virtude do expressivo crescimento e importância do movimento feminista no cenário dos anos de 1960 e 1970, o grupo masculino majoritário do Centro Birmingham pensava que estava na hora de incorporar um bom trabalho feminista nos EC. Contudo, as mulheres invadiram o campo dos EC de forma intempestiva, repudiando qualquer promoção masculina relativamente ao seu ingresso. Isto, diz Hall, foi uma experiência inusitada, inesperada e radicalmente diferente, que o confrontava com a materialidade da noção foucaultiana de saber-poder. Em vez da planejada desistência do poder, os homens ‘transformados’ e bonzinhos que abriram as portas às mulheres estavam sendo silenciados, tomados de assalto, contestados ruidosamente, além de expostos em suas ligações inequívocas com o arraigado poder patriarcal. Desde então, a crítica feminista nos EC tem produzido parte significativa das análises culturais que afetam os modos como as mulheres vêm ocupando espaços e sendo reposicionadas nas políticas culturais. (COSTA; SILVEIRA E SOMMER 2003, p. 42).

Além dos Estudos Feministas, os Estudos Culturais, por volta dos anos 90, passam a abarcar discussões de raça, sexualidade e gênero. Com isso, os Estudos Culturais proporcionam debates acerca da subjetividade e identidade. Desse modo, esta pesquisa se dedica a olhar para as questões de gênero e sexualidade de forma relacionada.

Enquanto algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonaram o marxismo em favor de alguma das versões do pós-estruturalismo. Há, de forma similar, uma visível heterogeneidade na perspectiva social abordada: há uma versão centrada nas questões de gênero, outra nas questões de raça, ainda outra em questões de sexualidade, embora existam, evidentemente intersecções entre elas. (SILVA, 2010, p. 133).

Crê-se que seja importante destacar que os EC pós-estruturalista não têm um fim, um objetivo único a ser alcançado. Com isso se quer dizer que, a partir da aproximação das ideias de Foucault, não há um modelo *a priori* no mundo que deva ser seguido, nem mesmo um ponto fixo de chegada (VEIGA-NETO, 2004). O que move os EC dentro desta perspectiva é a análise da cultura contemporânea, buscando compreender quais condições históricas possibilitaram as práticas e posturas sociais da atualidade. E olhar para o passado, sem pretensão de linearidade, para poder compreender as emergências do hoje, ou seja, para compreender a cultura na atualidade.

Pensar com base nos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, é entender que nada é “natural”, mas que nossos entendimentos de mundo são resultados de construções culturais, pois a forma que olhamos para o mundo o constitui, ao mesmo tempo em que constitui a nós mesmos. (COSTA; WORTMANN; KIRCHOF, 2015). Partir da ideia de construção cultural é entender que nossas práticas sociais estão carregadas de significados que constituem o imaginário social, por essa razão entende-se que não há nada que exista *a priori*, trata-se de uma invenção.

Para que seja alcançado o objetivo desta dissertação, analisar os significados que são produzidos e reproduzidos na e pela literatura juvenil contemporânea acerca das identidades sexuais e de gêneros, este estudo toma a cultura a partir de Hall (1997a), que a pensa como uma produção de significados que são compartilhados por membros de uma sociedade. Por assim dizer, a cultura é entendida enquanto prática social, com isso não se quer afirmar que exista uma forma comum que é praticada pelos indivíduos de sociedade, pois acredita-se que uma mesma sociedade pode partilhar de diversos significados culturais, fazendo com que haja diferentes formas de representar e interpretar o mundo.

Além de promover reflexões a respeito do que seja cultura, os Estudos Culturais tomam os produtos da cultura como agentes da reprodução social. (ESCOSTEGUY, 2004). O que nos leva a discutir a respeito dos artefatos culturais que são os objetos de estudos deste campo e também desta pesquisa.

### *3.2 Literatura Juvenil como artefato cultural*

Neste subitem, realiza-se uma discussão acerca dos entendimentos de artefato cultural, pedagogia cultural e alguns aspectos históricos sobre a literatura juvenil. Assim, além da discussão apresento os livros de literatura juvenis como artefatos culturais sobre artefatos culturais.

Para tal, fundamento minha pesquisa nos Estudos Culturais que caracteriza os objetos analisados como resultados de um processo de construção social e cultural (SILVA, 2010). Nessa perspectiva, entende-se que os livros destinados aos jovens e às jovens nos últimos dois anos, 2013 e 2014, vem dando um espaço maior sobre as temáticas de identidades sexuais dentro das narrativas ficcionais.

Segundo José Filho (2011), foi em meados do século XX que a literatura juvenil, ainda ligada à infantil, que os livros destinados aos e às jovens eram traduzidos em Portugal. Por conta de sua produção fora do contexto brasileiro, os livros traziam em suas

narrativas elementos da cultura da Inglaterra e também da França. Com isso nota-se que a história da literatura juvenil brasileira está ligada a colonização, visto que os primeiros livros destinados às e aos jovens baseiam-se nos costumes e cultura portuguesa.

Desde os jesuítas e seus trabalhos de evangelização até o final do século XVIII, livros e práticas pedagógicas adotadas no Brasil seguiam os padrões de intelectualidade e estética literária aceitos pelos europeus, convenientes para a sociedade portuguesa. (JOSÉ FILHO, 2011, p. 27).

Contudo, é importante ressaltar que assim como a identidade do leitor e da leitora jovem brasileira/o estava tendo como base as influências de Portugal, esse também estava produzindo seus/suas jovens com base na França.

Segundo José Filho (2011), no ano de 1970, o Brasil viveu um considerável aumento no que diz respeito a movimentações populares, isso devido a anistia e também pela busca de uma maior abertura política, o que, historicamente, levou a Lei da Anistia, pelo então presidente João Batista de Oliveira Figueiredo, no ano de 1979, ano em que foi fundada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil. Assim, os anos de 1970 foram decisivos na produção de livros voltados ao público infantil e juvenil, tendo em vista que ocorreu uma significativa transformação em relação as temáticas que vinham sendo abordadas nos livros.

Porém, foi no ano de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que algumas discussões no âmbito da literatura juvenil ganharam maior abertura, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com os chamados temas transversais. Com isso, discussões que eram (e infelizmente ainda são) consideradas tabu passaram a ser incorporadas em algumas produções juvenis, discussões sobre pluralidade cultural, étnica, racial e também sexual. Assim, pode-se apontar para estes acontecimentos políticos como importantes e influentes na maneira como as produções juvenis contemporâneas são atualmente produzidas. Posto que,

há, nas obras contemporâneas da literatura juvenil, a instauração de várias vozes que dialogam no texto, vozes que entram em conflito e que se originam de diferentes lugares sociais, vozes que levam a juventude a questionar a estrutura social, seus preconceitos e todas as lutas nelas existentes. (JOSÉ FILHO, 2011, p. 41).

No entanto, sabe-se que leis como a proposta pela LDB não são garantias de que estas produções contemporâneas que se dedicam a discutir temas que outrora eram vistos como proibidos dentro da sala de aula estejam sendo trabalhados atualmente. Mesmo porque ainda existem instituições educacionais, bem como profissionais da educação que

se recusam a levar para a sala de aula novas manifestações artísticas e estéticas, conseqüentemente, temas como a sexualidade e suas diferenças, que vem fazendo parte dos temas da literatura juvenil contemporâneas, ainda sejam deixadas de lado, “isso, porém, ainda é novo, com certeza, vive-se um período de adaptação, tanto da escola como da própria sociedade”(FILHO, 2011, p. 46). Contudo, corrobora-se com as palavras de José Filho quando o autor afirma que:

[...] apoiada que é por leis e propostas pedagógicas governamentais, a literatura para crianças e jovens de hoje pode trazer para a discussão temas anteriormente ocultados da educação, como a violência e suas múltiplas manifestações, a diversidade cultural do povo brasileiro, a sexualidade, as conseqüências do uso de drogas, entre outros” (FILHO, 2011, p. 46).

Contudo, acredita-se que mesmo que a escola não esteja trabalhando com estas produções na sala de aula, elas não deixam de interpelar os sujeitos, não deixam de produzir saberes sobre as temáticas que abordam, isso porque, olha-se para a literatura juvenil como produtora de conhecimento, pois a educação não acontece somente na instituição escolar. A família, a igreja, o local de trabalho, os quarteis, as áreas de lazer, dentre outros espaços, também ensinam maneiras de ser sujeito em um determinado contexto social. Defende-se que “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2010, p. 139). Esta visão mais ampla do que seja educação tem relação com a contemporaneidade, posto que na atualidade, vê-se diversas transformações nos diferentes campos de saber e também nas esferas tecnológicas.

Segundo Camozzato (2014, p. 575), essas mudanças vistas hoje em dia “vêm cada vez mais desalojando as certezas, as permanências, provocando, também, que os sujeitos fluam entre as diversas posições-de-sujeito que lhes são oferecidas a ocupar.” Com base nos escritos da autora pode-se perceber que há estudos que apontam estes novos processos do aprender, para estas novas pedagogias, que vão sendo criadas de acordo com a necessidade de ter ensinamentos que governem e conduzam os sujeitos, o que Camozzato e Costa (2013) classificam como *vontade de pedagogia*. Para isso, não se entende que a educação formal, realizada nas escolas, seja a única maneira de ensinar os sujeitos modos de ser e estar no mundo. Desse modo, este estudo parte do pressuposto de que somos educados e educadas na e pela cultura, que é aqui compreendida como entendimento de linguagem por meio da qual ela passa a ser vista para além de suas funções de

representação da realidade, pois é tomada como produtora de significados (SOARES, 2011).

Nessa esteira, a linguagem e a cultura não podem ser vistas de forma estanques, uma distante da outra, pois são conceitos-chave para que compreender os significados que damos às coisas do mundo e de que forma a representamos. O importante é compreender que a linguagem não vai descrever de forma neutra e impessoal as coisas do mundo, mas a forma como nomeamos, classificamos e categorizamos tem direta relação com os significados, os valores que damos às coisas. Por conseguinte, a noção de cultura está aqui entendida junto às questões de linguagens porque compreende-se que é por meio dessa que partilhamos significados e signos<sup>3</sup>, é através da linguagem que damos significados às coisas do mundo e por conta disso, e por meio disso, criamos representações a respeito daquilo que nomeamos (HALL, 1997a). Sendo assim, a linguagem literária também é entendida como criadora, reprodutora e veículo de circulação de sentidos.

Em outros termos, apreende-se que todo o conhecimento, na medida em que é constituído por um sistema de significados, é cultural, pois se dá por meio sistemas que são estruturados através das relações de poder (SILVA, 2010). O poder é relacional, capilar, que se estabelece em rede, um poder em composição. (RAMOS DO Ó, 2011). O poder é “um efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixa-las.” (FOUCAULTI, 2015a, p. 101). Nesse sentido, o poder está articulado com o saber.

Segundo Foucault (2015b), o saber coloca sujeitos em determinadas posições de poder, por essa razão, o saber está imbricado no poder. Não há relação de poder sem ser constituída por um campo de saber. Desse modo, o poder-saber agem nas produções de verdades que organizam o mundo. A partir disso, atenta-se para as pedagogias, os saberes, os significados sociais produzidos na literatura juvenil a respeito de sujeitos LGBTI. Em outros termos, compreende-se que a literatura juvenil em sua posição de poder-saber produz conhecimento sobre sujeitos intersexuais, transgêneros, gays e lésbicas.

Conforme Camozzato (2015, p. 504), o ato de educar é motivado pelo desejo de administrar e governar os sujeitos em direção a posturas e atitudes que são consideradas como socialmente aceitáveis, a educação está ligada a “exigência e necessidade da sociedade em pôr ordem, em fazer com que cada um de nós ingresse e se adapte ao

---

<sup>3</sup> O entendimento de signo que é usado aqui parte da ideia de Charles Sanders Peirce, que, em suma, vê o signo como elemento que, sob certos aspectos e em certa medida, representa outro.

mundo”. E é por compreender que a condução das condutas não se dá apenas na instituição escolar que esta escrita volta seu olhar para pedagogias que estão presentes nos livros juvenis. Assim, classifica-se como pedagogia cultural aquilo que os livros ensinam – as representações de lésbicas, gays, intersexuais – ao passo que o se categoriza como artefatos culturais são os livros analisados. Em suma, por artefato compreende-se o objeto analisado e por pedagogia os ensinamentos que estão contidos nestes artefatos.

Nesse sentido, livros, músicas, filmes, publicidade, televisão, mídia, revistas, dentre outros, são artefatos culturais, pois são tomados como processos culturais que são orientados pelas relações sociais assimétricas de poder. (SILVA, 2010). Assim, há educação nos diferentes espaços por onde transitamos, em diferentes livros que lemos.

Os artefatos culturais são resultantes dos processos de construção social, tendo em vista que neles circulam discursos<sup>4</sup>, pedagogias, capazes de naturalizar verdades ao mesmo tempo em que possibilitam questioná-los e desnaturalizá-los - se olharmos de forma “desconfiada” colocando em suspenso as verdades. Os artefatos também ensinam maneiras de ser e estar no mundo. Portanto, este estudo toma os livros de literatura juvenil contemporâneo como artefatos culturais, pois a literatura, de acordo com Chalhub (2006), Mesquisa (2006) e Domício Filho (2007) e por meio de palavras e imagens, constrói e reconstrói algumas verdades a respeito de como é ser sujeito em cada sociedade. No caso desta pesquisa em especial, vê-se que os livros produzem representações de identidades LGBTI. Através da mimese<sup>5</sup> a literatura juvenil acaba por instituir algumas verdades sobre estes sujeitos, atua na formação do imaginário<sup>6</sup> social acerca das múltiplas identidades sexuais e de gênero.

Sendo assim, parte-se do pressuposto que a linguagem não se limita a ideia de espelho da realidade, como afirmam alguns teóricos linguistas estruturalistas, mas sim

---

<sup>4</sup> Quando mencionamos discurso tomamos Michael Foucault (2015b) como ponto de partida. Assim, estamos nos referindo a um conjunto de ideias, pensamentos, enunciados. Os discursos que circulam socialmente organizam a forma como falamos, pensamos e agimos em determinados contextos históricos. Nesse sentido, não o entendemos como algo da linguagem e comunicação simplesmente, mas potente na construção de práticas sociais, ao mesmo tempo em que por ela é construído.

<sup>5</sup> A origem do termo ocorre no século IV (AC) que correspondia à “imitação”, “representação”, “indicação”, “sugestão” ou mesmo “expressão”. O termo utilizado por estudos literários foi cunhado pelo filósofo Aristóteles, ele discute tal termo em sua obra “A Arte Poética”, onde atribui dois significados: o da imitação e da emulação. No caso deste artigo, parte-se da ideia de que a Literatura busca imitar a realidade por meio da criação de um mundo paralelo

<sup>6</sup> Para apresentar ao leitor e a leitora que estamos entendendo por imaginário, tomamos por empréstimo as palavras de José Filho, que define “*imaginário*, portanto, refere-se a uma produção de caráter histórico que nada mais é do que um conjunto de símbolos, dotados de expressão e conteúdo, que são utilizados pelas sociedades para que as ideologias e culturas a elas subjacentes sejam transferidas de geração a geração” (2011, p. 54).

um meio pelo qual realidades são (re)construídas, pelo seu caráter de sistema social. A linguagem se constitui como uma prática de significação, a linguagem constitui o objeto do qual se fala (HALL, 1997a). Assim, esta pesquisa não tem a intencionalidade de observar se os livros de literatura juvenil estão próximos ou distantes do real, até mesmo porque para uma perspectiva pós-estruturalista não existe “o real”. Ainda utilizando as palavras de Stuart Hall, entende-se que “a linguagem é um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem, portanto, é central para os processos através dos quais é produzido o significado.” (Id., 1997a, p.1). De acordo com Tomaz Tadeu, a ideia de representação utilizada não tem como fim analisar a aproximação do ficcional com o real, “mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação.” (SILVA, 2013).

Ainda sobre o entendimento de representação que é adotada nesta pesquisa, corrobora-se com Costa (2003, p. 40) que compreende o termo como “resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que a nomeia”, frente a isso, vê-se que a representação se trata de questões culturais. Sendo assim, as representações não estão no mundo prontas, fixas. Mas são criações culturais.

Diante disso, acredita-se que os livros, enquanto artefatos culturais, trazem representações que interpelam as/os leitoras/es carregam verdades da cultura que atuam na construção das identidades não só de sujeitos LGBTI, mas de todos/as dos/as leitores/as destes livros. Sendo assim, os livros de literatura juvenil que circulam entre os jovens e as jovens lhes produzem significados por meio da linguagem literária. Esta pesquisa parte do pensamento que os significados culturais são capazes de organizar e regular práticas sociais. (HALL, 1997b), compreendendo significados como “o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem e a quem ‘pertencemos’ – portanto está dado a questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença entre os grupos” (HALL, 1997a, p. 3).

Antes de dar seguimento a discussão que vem tecida, faço um certo recorte (que logo será alinhavado com as discussões anteriores) para atentar a nomenclatura adotada nesta pesquisa. Optou-se por utilizar o termo juventude, e não adolescência<sup>7</sup>, por entender

---

<sup>7</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, entende que adolescentes são sujeitos que se encontram na idade entre 12 e 18 anos. Porém, notou-se durante a leitura dos artefatos culturais que serão analisados

que, pautada em Vargas (2015), o termo juventude permite pensar em uma categoria plural, uma categoria dinâmica. Assim, a ideia de juventude não está atrelada a cronologia dos sujeitos, ou seja, a idade, pois a juventude aqui é vista a partir da perspectiva da identidade. Além disso, os próprios livros de teoria da literatura classificam, usualmente, os livros como infanto-juvenis<sup>8</sup>. Além disso, “não existe, portanto, uma categorização fixa de faixa etária para a juventude. Ela começa no período transitório da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades e abarca uma intrincada rede de valores.” (JOSÉ FILHO, 2011).

Dayrell (2001) afirma que a juventude, uma invenção social recente, por vezes é analisada por um viés homogeneizante, ou seja, a juventude como uma fase que acontece de maneira igual, ou mesmo semelhantes, a todos e todas. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que a juventude deve ser entendida por meio da multiplicidade. Assim, ela não se configura como algo que ocorre da mesma maneira para todas e todos, mas a juventude é plural, tendo em vista que existem tantos outros marcados sociais que agem diretamente na maneira como a juventude será vivida pelo sujeito, marcadores de gênero, sexualidade, raça, étnica e classe (o jovem negro vive não a juventude da mesma maneira que o branco, assim como o jovem rico não vivencia a juventude da mesma forma que o jovem pobre, o jovem heterossexual não é igual ao jovem gay, por exemplo). Nas palavras do autor, “na ótica da diversidade, vimos que podem existir diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias condições sociais nas quais esses sujeitos constroem a sua experiência”. (DAYRELL, 2001, p. 11).

Para Elisabete Garbin (2003), o conceito de juventude não pode ser entendido fora do contexto social e histórico no qual está inserido. Nesse sentido, as transformações da sociedade moderna, marcada por movimentos de globalização que agem como uma espécie de nivelamento, torna preciso pensar que noção de juventude “inscreve-se através das características fundamentais da classe a que pertencem.” (GARBIN, 2003, p, 126).

A partir disso, compreende-se que a juventude é balizada por variados marcadores sociais, e mesmo diante destas diferenças, nota-se que ela é constantemente marcada por uma ideia de uniformização. Sabe-se que ao tentar homogeneizar identidades sujeitos em

---

que o público alvo está para além dos 18 anos de idade, visto que há personagens protagonistas com idade superior aos 20 anos.

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, utilizamos o termo literatura juvenil LGBTI devido ao fato que o material empírico é constituído por livros destinados aos jovens e às jovens. Além disso, acreditamos que a literatura que se destina ao público juvenil tem ganhado pouco visibilidade nas pesquisas que vem sendo desenvolvidas. Por meio da busca em portais de periódicos, banco de teses e dissertações, e anais de eventos notamos que há uma tendência em desenvolver pesquisas que contemplem a literatura infantil.

determinadas categorias, regularidades são apontadas. Desse modo, mesmo sendo interpelados/as por diferentes marcadores socialmente produzidos busca-se atribuir a juventude comportamentos e atitudes que lhe seriam característicos.

Hoje, no entanto, com o acesso globalizado à informação por meio das novas tecnologias, o que se percebe é a juventude assumindo um padrão mais igualitário na maioria das sociedades. Vestem-se quase de maneira igual, utilizam-se dos mesmos recursos de comunicação, convivem em grupos (ou tribos) equivalentes e se confrontam com a sociedade de modo parecido, olhando para o mundo e interagindo com as pessoas do mesmo jeito. (JOSÉ FILHO, 2011, p. 16).

Em meio a esta busca por nivelamento apontado por Vargas (2015), Garbin (2003) e Dayrell (2001) é balizada por discursos de cunho biológico e social e disseminada nos mais variados tipos de mídia (FISCHER, 1996). Assim, os discursos que produzem verdades sobre a juventude estão dispersos em diferentes espaços, em diversas mídias, em múltiplos artefatos, em especial em livros de literatura juvenil, que em sua emergência fora marcada por histórias que tinham por finalidade educar o sujeito para a vida em sociedade.

Como nos demais textos produzidos na e para a sociedade, a literatura de recepção juvenil traz um discurso que dialoga com outras manifestações textuais no conflito de vozes dessa sociedade, ou seja, ela não é um veículo à parte na sociedade, também está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais. (FILHO, 2011, p. 31).

Ao ir ao encontro as palavras do autor, crê-se que a literatura não se constitui como veículo à parte, mas que está imbricada em questões culturais e é resultado de crenças e costumes sociais, assim, a literatura juvenil está no contexto da sociedade e não “de fora dela”. Tendo em vista que, os livros de literatura juvenil são veículos pelos quais significados culturais são compartilhados (HALL, 1997a). Ao passo que, “toda ação social é “cultural” que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997b, p.1).

Os livros como artefatos culturais, que contêm pedagogias, são vistos enquanto artefatos que contêm um currículo cultural, tendo em vista que expressam significados social e culturalmente construídos, pois, de certa forma, os livros de literatura juvenil buscam influenciar, e até mesmo modificar pessoas; afirma-se tal ideia diante da crença de que os ensinamentos, os conhecimentos, que estão presentes nestes livros visam a produzir certos tipos de subjetividade e identidade social. Para Magalhães (2008), o currículo cultural reúne representações de gênero, raça, sexualidade, são representações capazes que compõem padrões socialmente estabelecidos, ao mesmo tempo em que

suscitam discussões a fim de desconstruir certas verdades. A partir de Silva (2010), vê-se estes artefatos culturais como currículo cultural, pois as narrativas que constituem as histórias implícita ou explicitamente constroem noções acerca da organização social.

Com base em Fischer (1996), Camozzato (2014;2015), Costa e Andrade (2013; 2015), dentre outras autoras e autores, esta dissertação se propõe a pensar sobre as pedagogias culturais contidas nos artefatos culturais, ou seja, o que estes livros ensinam, que currículos culturais estão neles presentes. Pois, vê-se a literatura juvenil como um produtivo objeto de análise, tendo em vista que as pedagogias culturais são formas pelas quais se torna possível discutir de que maneira somos conduzidos ao centro da norma, ao mesmo tempo aprendemos costumes, valores e condutas socialmente consideradas como adequadas. (RAMOS DO Ó, 2011). Em suma, acredita-se que olhar para as pedagogias culturais dos livros juvenis enquanto potências para compreender as formas pelas quais vamos nos tornamos sujeitos, entendendo os caminhos que perpassam a construção de nossas identidades, pedagogias que nos subjetivam. Utilizando as palavras de Paraíso (2012, p.38), atentar para as pedagogias culturais torna possível pensar “o que somos, o que fizeram de nós, o que fazemos de nós mesmos”.

Ademais, os artefatos culturais constituem-se como um dos espaços educativos que “nomeiam, classificam e definem a homossexualidade.” (RIBEIRO, LONGARAY E MAGALHÃES, 2011, p. 62), a partir disso, neste momento, estende-se o olhar para as formas como os artefatos culturais nomeiam, classificam e definem não só os sujeitos homossexuais, mas também sujeitos transexuais, bissexuais, intersexuais... dentre tantas outras identidades. Estes artefatos culturais são produtos de uma sociedade, carregam consigo marcas histórias e culturais.

Esta pesquisa se direciona a alguns livros juvenis que foram publicados no Brasil nos anos de 2013 e 2014, pois, paralelo a suas traduções, tem-se movimentos importantes no país. A partir da lei divulgada em 17 de maio de 2014, que garante o casamento civil entre casais homossexuais, aconteceram alguns movimentos que possibilitaram a maior visibilidade do público LGBTI em diferentes espaços. Personagens homossexuais passaram a ocupar papéis principais em telenovelas exibidas em canal aberto e em horários considerados “nobres”, ou seja, horários em que se acredita que muitos brasileiros e muitas brasileiras estão assistindo às telenovelas junto às suas famílias, para José Filho (2011, p. 63), “pode-se dizer que uma figura ou um personagem, por exemplo, atualizam-se no tempo em razão de alterações na maneira de pensar e agir da sociedade, como é o caso das representações de adolescências ou juventude.” No entanto, cabe

ressaltar que, neste momento, a mídia televisiva não é o foco de estudo desta pesquisa, mas que outros movimentos em outros artefatos são pertinentes à temática.

As contribuições dos Estudos Culturais tornam possível problematizar, analisar e discutir os efeitos das pedagogias culturais na formação das diversas identidades. Haja vista que as pedagogias culturais são capazes de ensinar comportamentos, pedagogias que se fazem presentes em diversos espaços onde são realizados intercâmbios de saberes (RIBEIRO, 2002), é “expressão de um conjunto de transformações sociais e culturais” (CAMOZZATO, 2014, p. 580). Assim:

Estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações. (JOSÉ FILHO, 2011, p. 32).

Colomer (2003) aponta que por muito tempo, e ainda hoje, a literatura juvenil fora vista como um tipo de literatura menor. No entanto, não há aqui preocupação em estabelecer uma discussão a respeito do que torna o material empírico literatura ou não, como usualmente acontece no campo das Letras, pois se parte do pensamento de que estes livros são produções culturais, o que se configura como objeto de análise dos Estudos Culturais. O foco desta pesquisa é analisar de que forma os livros, por meio da cultura e linguagem, produz e faz circular significados culturais a respeito de modos de ser sujeito LGBTI e jovem, e não categorizar os livros qualitativamente por meio de abordagens estéticas<sup>9</sup>.

Antes de apresentar de que forma os artefatos culturais serão analisados, cabe realizar uma discussão acerca de outros entendimentos que são fundamentais para esta pesquisa, a saber: identidades sexuais e identidades de gêneros.

### *3.3 Dos gêneros às sexualidades, das sexualidades aos gêneros: uma discussão de identidades*

*Os seres humanos são seres  
interpretativos, instituidores de sentido.*

*Stuart Hall*

---

<sup>9</sup> Ou seja, este estudo não se volta a discutir sobre quais elementos que compõem a estrutura da obra – tipo de narrador, por exemplo – se os livros utilizados nesta pesquisa são literatura ou não.

Como o título deste item já sugeri, aqui pretende-se desenvolver uma discussão a respeito dos entendimentos de identidades, gêneros e sexualidades. Utilizando um questionamento que Kathryn Woodward realizou em *Identidade e Diferença*, cabe lançar uma pergunta que permeia esta discussão: de que maneira se poderia usar o entendimento de representação para analisar as identidades que são construídas e reconstruídas nos livros de literatura juvenil contemporânea acerca de identidades sexuais e de gêneros?

Segundo a autora, “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (WOODWORD, 2000, p. 10). A questão da identidade é compreendida em seu aspecto relacional, devido ao fato de que a diferença é pontuada a partir de uma marcação simbólica. Com isso se quer dizer que a identidade toma outra como base a fim de afirmar aquilo que ela não é, ou seja, a identidade homossexual assim o é porque se difere da identidade heterossexual, por exemplo. Assim, ser homossexual é ser um “não-heterossexual”. Tomando ainda as palavras da autora, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (Id., 2000, p. 9). Todavia, a discussão do que seja identidade não se limita a tal explicação. Posto que, para além disto, também se aponta para as questões sociais que estão imbricadas nesta discussão de identidade e diferença.

O *social* e o *simbólico* referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWORD, 2000, p. 14).

Nesta esteira, junto à ideia de que a identidade está compreendida em seu caráter relacional, Hall infere que a identidade deve ser compreendida a partir da inter-relação entre aspectos históricos, culturais e também de linguagem. Nesse sentido, a identidade, neste estudo, não se limita a compreender unicamente *quem somos*, tendo em vista o caráter mutável das identidades. Assim, toma-se as palavras de Stuart Hall que diz que a identidade:

[...]tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2000, p. 109).

Entende-se que as identidades são construídas dentro do discurso e não fora dele. Assim, afirma-se que as identidades são produzidas, no interior de formações e práticas discursivas. (HALL, 2000). As identidades surgem “no interior do jogo de modalidades específicas de poder” (Ibid., p. 109). Por conta disso, está relacionada com a marcação da

diferença e da exclusão, de modo que não é compreendida em unidades idênticas e naturalmente construídas.

Desse modo, a identidade e a diferença não são compreendidas como fora do sistema de significação, posto que identidade e diferença são vistas como culturais, portanto, estão imersas no contexto de sistemas simbólicos que as constituem. Ao dizer isso não se tem a pretensão de afirmar que são determinadas (diferença e identidade) pelas definições de linguagem, recordando que este estudo não toma a linguagem como reflexo da realidade. Para Tomaz Tadeu, “na medida em que são definidos, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também pela indeterminação e pela instabilidade.” (SILVA, 2000, p. 80).

Portanto, resgatando o exemplo anteriormente utilizado, a identidade “ser homossexual” não é entendida fora do processo de produção simbólica que a constitui, posto que não há uma identidade fixa e verdadeira anterior à cultura. Ou seja, não existe uma essência que determina qual é a verdadeira identidade de ser homossexual, de modo que esta identidade só tem sentido em “relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades.” (SILVA, 2000, p.80), como a identidade bissexual, pansexual ou assexual, por exemplo. Novamente utilizando as palavras de Tomaz Tadeu, “em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, loc. cit.).

O reconhecimento das diferentes identidades carrega consigo marcas da diferença, o que também acaba por justificar, por vezes, hierarquias e desigualdades, sinalizando que a questão da identidade está atrelada às relações de poder. Louro (2013) afirma que as identidades são interpeladas por uma matriz heterossexual, nessa perspectiva, pode-se perceber que existem identidades que são tomadas culturalmente como centro, a saber: o homem, branco, heterossexual, católico e de classe média. Sendo assim, as demais identidades, por vezes, são vistas como a outra. A partir disso pode-se pensar e repensar as formas como são construídas expectativas a respeito dos gêneros e das sexualidades. Com isso se quer dizer que as masculinidades e as feminilidades veem sendo construídas no interior de uma cultura. (MAGALHÃES, 2008).

Somos interpelados e interpeladas desde o momento da gestação sobre comportamentos ditos do universo masculino e do universo feminino. Louro (2013) defende que no momento em que dizemos se um bebê é menino ou menina estávamos dando início ao processo de projeção de comportamentos, atitudes e posturas esperados de acordo com o sexo, nesse sentido, “a afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’

inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, op. cit., p. 16). Para que se torne um sujeito socialmente aceito, é preciso que se adeque às normas de gênero e sexualidade que são socialmente impostas (meninas brincam de bonecas, meninos de carrinho, por exemplo).

Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2013, p. 18).

Gênero enquanto uma categoria social e política, é um conceito que fora reivindicado pelos movimentos feministas, Estudos Feministas, a fim de desconstruir a ideia de que o gênero está limitado a materialidade biológica, no entanto, “ao dirigir o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia” (LOURO, 2014, p. 26). Nesse sentido, o que ser dizer é que o gênero passa a ser olhado a partir da produção social que o constitui e também as produções histórias que o cercam. Para Joan Scott, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 21). Em suma, o gênero estaria pautado nesta distinção entre os sexos (masculino e feminino). Estudos recentes, que emergiriam a partir da Teoria *Queer*, apontam que o sexo também se constitui como uma construção social. Para Butler (2003), tanto o sexo, quanto o gênero se constituem como categorias sociais.

A partir disso nossas identidades de gêneros e sexuais são construídos por meio de estratégias de condução que vemos em diferentes instâncias como a família, escola, mídia, dentre outras. Esses espaços por onde transitamos são constituídos de discursos e verdades acerca de modos de ser homens e mulheres, assim como nos educam acerca dos modos de viver as sexualidades.

Já por sexualidade compreende-se como uma construção social, histórica e cultural construída por relações de poder, prazeres, desejos, escolhas, relação com o outro, consigo mesmo, dentre outros aspectos. (FOUCAULT, 2015a). Ao longo do século XIX, o sexo fora colocado sob vigia, pois acreditava-se que ao confessar sobre seu sexo o sujeito estaria relevando a verdade sobre si. Desse modo, para Foucault, o sexo não era visto como somente um objeto de sensação e de prazer, ou somente de lei e de interdição, de modo que “o sexo tinha sido constituído em objeto de verdade.” (FOUCAULT, 2015a, p. 63).

Sexualidade envolve desejo, afeto, nas palavras de Richard Miskolci, a sexualidade está ligada a “autocompreensão e a até a imagem que os outros têm de nós” (MISKOLCI, 2013, p. 42). Em outros termos, é como um conjunto de práticas discursos, instituições, organizações arquitetônicas, a sexualidade tem a ver com a moral, medidas administrativas, leis. Nas palavras do filósofo francês,

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não é a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2015a, p. 115).

A partir disso, e com base nas palavras de Ribeiro (2002), pode-se compreender que é por meio da sexualidade que os corpos dos indivíduos são regulados, normalizados, gerenciados e também vigiados. Segundo Foucault, a sexualidade foi “definida como sendo, ‘por natureza’, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar.” (FOUCAULT, 2015a, p. 77).

Quando dizemos, desde a gestação, que é um menino ou menina, e estamos inaugurando um processo de feminização e masculinização deste corpo, a partir disso o sujeito, para se tornar um sujeito legítimo, deve obedecer às normas culturais que regulam a sociedade, em especial no que diz respeito ao corpo. (BUTLER, 2003). Louro afirma que tornar um corpo feminino ou masculino é,

[...] um processo que está baseado em características físicas que são vistas como diferentes e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. (LOURO, 2013, p. 15).

É válido ressaltar que não se tem a intenção de afirmar a que a materialidade biológica que chamamos de corpo não existe, mas é compreender que tudo aquilo que falamos sobre ele, tudo o que agregamos a ele constituem nossas identidades. Nesse sentido, compreende-se que o corpo não se limita em sua materialidade biológica, mas é definido também pelo que está a sua volta, “mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam.” (GOELLNER, 2013, p. 31). Por conta disso, o corpo não é aqui tomado somente pelo viés biológico, mas visto enquanto um produto social, pois é visto a partir dos “significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (ibidem)

Butler (2003, p. 38), em *Problemas de Gênero*, classifica como gêneros inteligíveis, que são aqueles que “mantêm relações de coerência e continuidade entre

sexo, gênero, prática sexual e desejo”. A coerência entre sexo-gênero-sexualidade se configura como uma forma de regular e normalizar os sujeitos bem como as suas formas de viver a sexualidade. Essa sequência colocada por Butler (2003), que também é mencionada por Louro (2013), não é entendida como natural, tendo em vista que muitos sujeitos que escapam a ela, mostrando que as marcas de gênero e sexualidade inscritas no corpo são cambiantes e provisórias. O que nos leva as palavras de Hall,

o que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos por estes significados. (1997b, p.8).

Assim, as identidades sexuais e de gêneros são aqui compreendidas a partir da multiplicidade e fluidez. Por identidades sexuais compreende-se as formas pelas quais os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiros/as do mesmo sexo, de ambos os sexos, sem parceiros ou mesmo se relacionando com pessoas do sexo oposto. Já por identidade de gêneros entende-se a forma como os sujeitos “se identificam, social e historicamente como masculinos ou femininos.” (LOURO, 2013, p. 30). Contudo, estas definições apresentadas não são entendidas como *a verdade* sobre as sexualidades e os gêneros, tendo em vista que nossas identidades são produções sociais, sendo assim,

o que denominamos “nossa identidade” poderia ser melhor conceituado como as sedimentações através ao tempo daquelas diferentes identificações de posições que adotamos e procuramos “viver” como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e particularmente nossas, como sujeitos individuais. (HALL, 1997b, p. 8).

Sendo assim, pelo caráter transitório e cambiante, entende-se que as identidades de gênero não estão vinculadas ao sexo biológico do corpo. Ainda sobre o gênero, a filósofa Butler (2003) defende que tanto o gênero quanto o sexo são culturalmente construídos. A partir desse pensamento compreende-se que “quando o *status* construído do gênero é teorizado como independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante.” (BUTLER, 2003, p. 24). Nessa concepção, o gênero feminino pode se encontrar em um corpo masculino, assim como o masculino em um feminino. Em outros termos, para a filósofa, o masculino, a figura do homem, não está limitada no pênis, assim como a figura feminina, a mulher, não se limita a vulva/vagina.

Para Silvana Goellner (2013) e Butler (2003), o corpo é visto como uma construção social, não é apenas aquilo que vemos e tocamos, mas também o é os

acessórios, gestos e aquilo que falamos sobre ele. Para Goellner, “não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ela se atribuem.” (2013, p. 31).

Butler, a partir da linguística, utiliza o termo performativo a fim de mostrar que a linguagem que utilizamos para nos referirmos aos corpos e aos gêneros não são meras ratificações ou mesmo descrições dos corpos, posto que, no momento em que nomeamos os corpos também o produzimos, simultâneo à produção dos corpos ocorre a produção dos sujeitos, de suas identidades. Segundo Louro (2013, p.45), “Butler afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas ‘normas regulatórias’ precisam ser constantemente repetidas e reiteradas”.

A busca por “gêneros inteligíveis”, pela coerência e linearidade, faz com que outras formas diferentes de experiências dos gêneros, dos corpos e das sexualidades sejam colocadas à margem, ou mesmo sejam compreendidas como anormais, “porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2003, p. 39).

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’ (BUTLER, 2003, p. 39).

Segundo estudo feito pela pesquisadora Longaray (2014), nota-se que hoje, na contemporaneidade, múltiplas formas de ser e viver na sociedade vem sendo evidenciadas, nessa esteira, tem-se “novas” formas de experiências de prazer, de viver a sexualidade e de manifestar desejos. Estes “outros” sujeitos transgressivos de gêneros e sexualidades “recusam a fixidez e a definição das fronteiras, e assumem a inconstância, a transição e a posição ‘entre’ identidades como intensificadoras do desejo.” (LOURO, 2013, p. 22).

Como já exposto anteriormente, vê-se que a coerência e continuidade da sequência sexo-gênero-sexualidade é culturalmente construída e usada para estabelecer normas quanto a questões de gêneros e sexualidades, ou seja, o homem/a mulher que nasce com um pênis/uma vulva que se expressa socialmente como homem/mulher e é assim entendida por vestir-se, comportar-se socialmente a partir do que é entendido como âmbito masculino/feminino, além de ter a sua identidade sexual heterossexual. Sabe-se que muitos documentos oficiais e também posicionamentos do movimento LGBT usam o termo orientações sexual. No entanto, este estudo entende que a sexualidade não está ligada apenas ao desejo sexual do sujeito, mas que ser gay, por exemplo, não é apenas gostar de outro homem, mas assumir uma posição de sujeito que pertence a cultura gay,

isso significa dizer que a identidade sexual do sujeito envolve um conjunto de valores, produtos de consumo, dentre outros aspectos. (SEFFNER, 2015). Nesse sentido, crê-se que tais categorias organizam e são alvos de regulação e normalizações dos corpos. Isso porque, para Hall (1997b, p. 20),

quando uma pessoa pode ser definida como alguém cujas ações são sempre inaceitáveis, conduzidas por normas e valores que não compartilhamos, nossa conduta em relação a essa pessoa será modificada. Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural.

Existem sujeitos considerados *transgêneros*, pois se tratam de pessoas que apesar de ter nascido com vulva/vagina, por exemplo, não se identificam com as normas de gênero e sexualidade que são socialmente colocadas. Dentre dessas identidades que borram a coerência da sequência sexo-gênero-sexualidade estão travestis e transexuais, dentre outros e outras, que por transgredirem as normas são vistos como sujeitos desviantes. Definir o que seja cada uma destas identidades pode se tornar um movimento complicado e também limitador, assim, compreende-se que a melhor forma de definir estes sujeitos é partindo da forma como ele e ela se autodenomina<sup>10</sup>. Contudo, vale ressaltar que não somente os sujeitos *trans* que não se adequam e rompem com as normas de gêneros, mas, de alguma forma, todos e todas nós.

Também existem sujeitos que colocam em xeque o entendimento de gênero que toma como base a genitália, como é o caso dos sujeitos intersexuais, que estão mais ligados/as às questões de identidade de gênero do que à identidade sexual.

Para Seffner (2015), “indivíduos *intersex* são considerados como desviantes, e busca-se a explicação para o ‘desvio’ em seu cérebro, em seus hormônios, em suas glândulas, em seu psiquismo (...)”. De acordo com Pino (2007), os sujeitos intersexuais mostram o quão compulsório é a normalização dos corpos à adequação de gênero. Além disso, os sujeitos intersexuais sinalizam que os binarismos como homem/mulher pautado na questão física biológica não dão conta de classificar a multiplicidade de identidades.

Assim, no que diz respeito as identidades sexuais, de gêneros, neste estudo, mostram que “as identidades, assim como o corpo, não são produtos finais, completos ou prontos, ambos são objetos de uma contínua construção que é constituída no interior da representação” (ANDRADE, 2013, p. 115). Sinalizando o quanto “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997b, p. 8).

---

<sup>10</sup> Desse modo, salienta-se que as nomenclaturas que serão encontradas nos artigos que farão parte desta pesquisa são retiradas dos livros que serão analisados.

Mesmo sendo estas identidades transgêneros e intersexuais, além das identidades sexuais gay, lésbica, bissexual, dentre outras, serem consideradas desviantes, nota-se que há um movimento por parte da mídia em dar visibilidade a elas. O que antes eram figuras “inexistentes” ou “quase inexistentes”, hoje, ocupam espaço em propagandas, *reality shows*, telenovelas, filmes, revistas, dentre outras formas de mídia. Nas palavras de Seffner (2015, p. 199):

nas novelas, produto cultural de largo consumo, a presença de travestis, transexuais, homossexuais, lésbicas, bissexuais é hoje moeda corrente, ao lado de mulheres que regem seus próprios destinos, homens sensíveis e delicados, embora heterossexuais, garotos e garotas que admitem suas hesitações em face das tradicionais orientações de gênero e sexualidade.

No entanto, essa visibilidade e possível aceitação está pautada pela heteronormatividade, que neste estudo é entendida como “distribuições de espaços de conhecimento, de saberes autorizados e não autorizados, de costumes e tradições, de modos ‘corretos’ e ‘adequados’ de fazer as coisas, de indivíduos aceitos e de indivíduos abjetos” (SEFFNER, 2015, p. 202). Assim, entende-se que existem identidades sexuais que são aceitas e outras não, ou seja, há certas posturas legítimas tanto para sujeitos que seguem a identidade hegemônica ou como para sujeitos *trans*<sup>11</sup>.

Os livros que compõe esta pesquisa são direcionados às/aos jovens e trazem em sua narrativa as temáticas das identidades sexuais e de gêneros, são artefatos que produzem saberes sobre as temáticas que abordam. Nesse sentido, os livros de literatura juvenil veem compartilhando significados e (re)produzindo saberes acerca das questões dos corpos, gêneros e sexualidades. Conseqüentemente, como discutido, também produzem saberes a respeito das identidades de sujeitos LGBTI. Este estudo vem ao encontro das palavras da pesquisadora Guacira Lopes Louro quando ela afirma que é “absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejos”, posto que “a escolha de meu objeto de estudo é, portanto, ao mesmo tempo política e teórica.” (LOURO, 2013, p. 59).

A análise dos artefatos culturais não tem a pretensão aqui de buscar verificar se realidade e ficção se assemelham, ou mesmo legitimar as identidades sexuais e de gêneros que devem ser representadas por meio da linguagem literária, mas sim, problematizar, repensar, desnaturalizar e questionar a ideia de que existem formas corretas e genuínas

---

<sup>11</sup> Novamente me valho das palavras do estudioso Fernando Seffner (2015). Creio que seja pertinente colocar aqui o que diz a respeito das normas de gênero e sexualidade que regulam as identidades *transgênero* “seja diferente, mas conheça seu lugar, saiba seu lugar, no mínimo o jeito e a hora de ser diferente”.

das sexualidades e dos gêneros. Mas sim, que as diversas formas de se viver os gêneros e as sexualidades devem ser levadas em consideração e, acima de tudo, devem ser respeitadas. Para o estudioso Stuart Hall, identidade e representação estão vinculadas, posto que a identidade é ativamente produzida na e por meio da representação. (Hall, 1997a).

Na esteira das discussões sobre identidade, gênero e sexualidade que vem sendo tecidas nesta dissertação, utiliza-se também como aporte teórico a Teoria *Queer* que não tem a intenção de fazer um parâmetro entre a heterossexualidade e a homossexualidade, por exemplo, mas desconstruir os binarismos, os processos que fazem com que um polo seja contraposto a outro, como discutem também os estudiosos Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward no livro *Identidade e Diferença* (2000). Desse modo, justifica-se a escolha por se utilizar a teoria *queer* e manter a discussão acerca das identidades, pois, corrobora com as palavras de Alberto Souza, que “é possível constatar que o objetivo deste movimento não passa por uma desqualificação das identidades, já que afirmam inclusive que não é possível dispensá-las.” (SOUZA, 2008, p. 16-17). Sendo assim, utilizo de contribuições da teoria *queer* com a intenção de tencionar e alargar a discussão da identidade, mas não se tem o objetivo de abandonar o termo, posto que identidade não diz respeito ao que o sujeito é, verdadeiramente, mas concerne a posição que ocupa num determinado momento, e que essa posição varia. As contribuições *queer* permitem pensar além de pares socialmente vistos como opostos e tão somente isso, porém, vê-se os como legítimos e diferentes como tal, sem atribuir a um ou a outro à margem ou à referência.

Para que os livros sejam analisados e para que possamos pensar mais além das fronteiras dos binarismos socialmente instituídos, nos utilizamos de algumas ideias baseadas na Teoria *Queer*, que será discutida na próxima seção, além de apresentarmos de que forma essa teoria será operacionalizada nesta dissertação.

### 3.4 Contribuições *queer*

Neste subitem, traz-se algumas contribuições teóricas advindas da Teoria *Queer*. Tal aporte teórico é utilizado nesta pesquisa para pensarmos múltiplas possibilidades ser lésbica, gay, intersexual e transgênero. Vê-se no pensamento *queer*, a partir de estudos a partir de diferença, uma forma de desnaturalizar, ampliar e discutir os significados sobre os sujeitos LGBTI que usualmente são tomados como universais. Em outros termos, o

*queer* é utilizado para pensar além dos binarismos e compreender as diferenças como produtivas para o campo da Educação.

Tal teoria parte da problematização dos entendimentos de sujeito, identidade, agência e identificação, sendo um encontro entre os Estudos Culturais norte-americanos e o pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2013). Pensar de forma *queer* é compreender que os sujeitos e suas identidades não são dados *a priori*, é pensar que o sujeito é provisório e mutável, abandonando assim a ideia de um indivíduo único e fixo. Miskolci (2013) classifica a Teoria *Queer* como um movimento acadêmico-político evidenciando seu aspecto multifacetado. O autor em seu artigo *Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*, faz o movimento de diferenciar a teoria *queer* dos estudos das minorias sexuais e de gênero. Miskolci aponta para o surgimento e escolha do termo *queer*, atribuindo-lhe um caráter de autoafirmação política. Segundo o autor,

a escolha do termo *queer* para se autodenominar, ou seja, um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio destacava o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização focada na sexualidade. Desta forma, os teóricos *queer* delimitavam um novo objeto de investigação: a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. (MISKOLCI, 2009, p. 2).

Porém, cabe ressaltar que a Teoria *Queer* não emergiu no Brasil a partir de movimentos sociais, mas foi maior impulsionada pela academia, pois, conforme Pelúcio (2014, p. 6) “evidentemente, esse percurso tem a ver com questões históricas, políticas e culturais que singularizam os saberes localmente.” Um dos grandes acontecimentos *queer* no Brasil foi a chegada de escritos da filósofa Judith Butler. Vinda essa que não foi aceita de forma pacífica, visto que uma das críticas da teoria é provocar a noção de identidade com intenção de promover uma reflexão teórica e política dos entendimentos sobre corpo, gênero e sexualidade.

Nessa esteira, no contexto em que o pensamento *queer* ganhou forças neste país, o Brasil vivia um momento de fortalecimento das políticas identitárias. Contudo, é importante ressaltar que a crítica a noção de identidade não é realizada por niilismo, mas busca colocar em xeque a ordem cultural e social que considera algumas identidades como hegemônicas e outras como subalternas.

Em outros termos, o pensamento *queer* não vem exclusivamente criticar os sujeitos que assumem identidades, porém, o objetivo também é de desestabilizar as convenções que marginalizam algumas e legitimam outras. Sendo assim, entende-se que as identidades podem se tornar lugares de resistência ao mesmo tempo que podem se

constituir como reiteração de convenções, servindo, por vezes, para balizar as distâncias entre o “eu” e o “outro” apontado esse, conforme o contexto, como o verdadeiro desviante.

Entretanto, não foi somente a crítica da noção de identidade que causou desconforto em nativo/as brasileiras/os, de acordo com Pelúcio (2014), o termo *queer* no Brasil não costuma ser entendido como pejorativo - diferente do que ocorre em países de língua inglesa - e nem mesmo causa constrangimento ou desconforto naquele/a que profere e/ou para aquele/a que ouve a palavra (se ambos/as forem nativos/os da língua portuguesa). Isso porque, no entendimento de Pelúcio, o termo *queer* por vezes é compreendido como algo de requinte e refinamento fazendo com que, de certa maneira, seja atribuída a Teoria *Queer* um caráter “despolitizante”, para ela “o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que nós brasileiros insistimos em colocar por toda parte” (PELÚCIO, 2014, p. 4). No entanto, é preciso atentar para o fato que não se tem a intenção de nos apropriarmos de estudos norte-americanos em meio a uma relação colonizador-colonizado, mas que é possível pensar na Teoria *Queer* dentro do contexto particular do Brasil, ou seja, o *queer* daqui não é necessariamente o *queer* de lá, embora bebamos em fontes norte-americanas por diversas vezes.

Ao tentar traduzir o termo para a Língua Portuguesa, encontra-se definições como: estranho, excêntrico, ridículo, dentre outras designações que lhe atribuem adjetivos de caráter pejorativo. Contudo, isso não deve ser visto com grande espanto, tendo em vista que *queer*, no contexto norte-americano, é empregado para se dirigir a sujeitos de forma desrespeitosa. É nesse âmago que teóricos, teóricas fazem com que esta forma de insultar, principalmente, os/as homossexuais, seja tomada como luta e enfrentamento. Desse modo, a escolha do termo *queer* é estritamente político. Ou seja, a ideia é de transformar a injúria, as identidades ofensivas - assim atribuídas por alguns - em um termo de combate a qualquer forma de abjeção, que para Butler (1999, p. 156):

o abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito se a circunscreva. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como próprio e fundante repúdio. (grifo da autora).

Louro (2013) coloca que para entender os sujeitos *queer* se faz necessário desistir da ideia de que existe um sujeito único e linearmente progressivo, para isso, em seu livro, *Um corpo estranho*, trabalha com a metáfora da viagem, classificando assim o sujeito *queer* como uma/um viajante. A autora coloca que o sujeito passa por diversas mudanças, internas e externas, que cada lugar, cada instância, influencia na constituição desse sujeito, que não almeja chegar em um único lugar, visto que o que importa são as viagens, as passagens e vivências que vão agregando significados para e no sujeito.

Ainda segundo a pesquisadora, “na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante” (LOURO, 2013, p. 13). Nessa esteira, a teoria *queer* bebe na fonte dos Estudos Culturais ao ver a cultura como produtora de subjetividades, ao mesmo tempo que os sujeitos produzem a cultura. Ou seja, não há um sujeito *a priori*, mas produzido cultural e socialmente.

Ao considerar as possibilidades de reflexão que a teoria permite, vê-se que ela é uma aliada para analisar e problematizar a sociedade contemporânea e seus sujeitos.

Com isso não afirmo que a teoria *queer* é capaz de desvendar a verdade por detrás das diversas identidades pós-modernas – até mesmo por defender o pensamento de que não existe “a verdade”, no singular, mas sim, *verdades*, no plural – mas, é uma ferramenta que permite olhar para os indivíduos de forma mais dinâmica visibilizando suas multiplicidades. Para Miskolci (2013), o pensamento *queer* é não-normalizador e não-heterossexista, tomando a sexualidade como eixo central nas relações de poder saber imbricadas na sociedade.

Baseada na noção de complementaridade proposta por Jacques Derrida, teóricas/os *queer* nos convidam a desmistificar o termo *diversidade* para pensarmos em uma educação para a *diferença* procurando desnaturalizar o pensamento de que só demarcamos as diferenças com a tese de que “o hegemônico só se constrói em uma oposição necessária a algo inferiorizado e subordinado.” (MISKOLCI, 2009, p. 3).

Nesse sentido, a teoria *queer* se ocupará de pensar os sujeitos colocados como inferiorizados e subordinados e de que forma sua existência reafirma e também desestabiliza o que é considerado hegemônico, procurando não apenas a busca por tolerá-los/las, e sim vendo que a diferença deve ser tomada como uma potencialidade educativa e não uma justificativa para marginalizar, excluir e desrespeitar os/as outros/as. Ou seja,

mesmo compreendendo que não somos todos iguais, não deve haver identidades preeminentes e inferiores. Desse modo,

ao construir cada polo das dicotomias “nós/outros”, “West/rest”, “civilizados/bárbaros” separadamente, e não como relacionados, esconde-se que o significado decorre sempre de relações e não de essências isoladas. É o que Jacques Derrida (1995) chamou de lógica da suplementaridade. Essa operação discursiva permite que se naturalizem diferenças, a partir da articulação de pares de oposição como simples negação das diferenças entre os polos do dualismo e não como parte de um mesmo sistema, no qual o hegemônico só se constrói em uma oposição necessária a algo inferiorizado e subordinado. (PELÚCIO, 2014, p. 11).

O que difere a Teoria *Queer* de movimentos Gays e Lésbicas, por exemplo, que vinham ocorrendo no país anterior a sua chegada, é o abandono a ideia de defesa de minorias, pois não se crê que a quantidade de sujeitos vistos como “anormais” sejam numericamente menores aos que são culturalmente vistos como “normais”. Ademais, a teoria *queer* não busca por uma aceitação social apenas, mas questiona instituições e preceitos sociais. Sendo assim, a Teoria *Queer* (ou movimento *Queer*) está longe de querer a assimilação dos sujeitos àquilo que se considera normal, pois, o pensamento *queer* procura romper com a tentativa de esquadramento do sujeito afim de torna-lo um corpo transparente e próximo ao padrão do que seja normal. (MAGALHÃES, 2012). Contrária a isso, a teoria *queer* faz críticas ao entendimento do que seja normal. Sendo assim, se constitui como uma desaprovação às convenções sociais que quando seguidas dão aos sujeitos o caráter de legítimos sujeitos sociais e/ou mesmo como sujeitos socialmente aceitos/as – a constituição de uma família com filhos/as, ao sexo que se limita a reprodução, a monogamia como relação legítima... Assim, a teoria *queer* não busca unicamente o acesso ao casamento por parte de lésbicas, por exemplo, mas questiona o fato de que só são reconhecidas, aceitas e respeitadas como um casal se unidas em matrimônio, ou mesmo que o sujeito intersexual tenha que optar por uma genitália dita masculina ou feminina para ser entendido como sujeito. Nesse sentido, um dos grandes eixos centrais da Teoria *Queer* é “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier (...) *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546).

Além do que, a Teoria *Queer* não faz crítica a favor de um determinado sujeito, lutando por alguma identidade específica, mas sua luta é contra as hegemônicas estruturas sociais, pois é contra a normalização, à marginalização de sujeitos, de modo que ela lança

o desafio de compreender como se criam as diferenças e como elas atuam no presente. O olhar *queer* sob a sociedade vem questionar e até mesmo enfraquecer e romper com a heteronormatividade – que busca reger a vida de todos e todas independente do gênero e sexualidade do sujeito – e é nesse sentido que o pensamento *queer* não se dedica apenas aos sujeitos LGBTI, mas à todas e todos que não organizam sua vida de acordo com um modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. Sabe-se que uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para que as transgressões. É em referência a ela, a matriz, que se fazem não apenas os corpos que se conforma às normas de gênero e sexuais, mas também os corpos as subvertem.

Nesse sentido, o sujeito *queer* é pensado sobre a ótica da mudança, de um ser inacabado que não objetiva chegar ao fim de sua identidade, mas sim, cambiar por diversas identidades. Por essa razão não se pode pensar o *queer* somente dentro ou fora de fronteiras, mas entre lugares, para Tomaz Tadeu “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade.” (SILVA, 2010, p.107). Estas mudanças que interpelam os sujeitos marcam seus corpos, suas subjetividades, seus modos de ser e de se reconhecer como sujeitos singulares dentro da sociedade. A ideia central é a compreensão de que somos seres em constantes *devir*. (BUTLER, 2003). Por conseguinte, quando falo em identidade em relação a sujeitos *queer*, não estou encerrando em categorias, em caixas, mas entendendo que os sujeitos podem esticar, encolher, recortar, colar, bricolar, abandonar, retomar, produzir suas identidades para além do que está posto. De modo que, “se a identidade é definida, entretanto, também como uma performance, como aquilo que fazemos, sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido através de um processo discursivo de significação” (SILVA, 2010, p. 107). Sendo assim, este trabalho olha para a identidade pensando o sujeito e suas posições múltiplas, com base na ideia de movimentação e flexibilidade que constituem as subjetividades.

Ademais, a utilização de alguns preceitos da Teoria *Queer* nesta dissertação não se deu exclusivamente por se tratar de livros que abordam a temática LGBTI o material empírico desta, mas escolhemos este caminho a fim de inferir que estes livros juvenis são produções que rompem com alguns silenciamentos e exclusões no que tange as questões de gêneros e sexualidades nas histórias juvenis. Outrossim, acreditamos que o olhar *queer*

nos permitirá questionar os significados que são produzidos e reproduzidos no e pelos livros juvenis.

A Teoria *Queer* tem possibilitado pensar nos movimentos que tem sido feito contra que buscam silenciar, excluir, normalizar e desvalorizar os sujeitos e os debates acerca das questões de gênero e sexualidade. O olhar *queer* é usado a fim de agregar forças e fundamentações para que seja possível pensar para além das barreiras dos binarismos sociais, pois, assim como nos coloca Silva (2010, p. 105) “através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade”.

Pensar de forma *queer* é refletir a respeito das categorias que se pretendem fechadas, ao mesmo tempo em que os binarismos são desestabilizados. Os sujeitos desta teoria são aqueles/as colocados à margem social e é nesse espaço que pretendem ser vistos/as. São sujeitos viajantes pós-modernos, que, contudo, não se constituem como um novo ideal de sujeito, estas identidades são possibilidades de multiplicação, de ampliação das formas de gênero e sexualidade, de maneiras e ser sujeito.

\*\*\*

#### 4 SOBRE METODOLOGIA: ESCOLHER CAMINHOS, ABANDONAR CAMINHOS

*Meu caminho é meio perdido,  
mas que perder seja o melhor destino.  
Agora não vou mais mudar,  
minha procura por si só  
já era o que eu queria achar(...) ♪*

Ana Carolina

A partir das ideias expostas por Meyer e Soares (2005) de que nossos problemas de pesquisa podem nos levar a diferentes lugares por meio da busca por tencionar, problematizar as metanarrativas, e também a partir de Bujes (2007) que nos propõe pensar a respeito dos *descaminhos*, tendo em vista que não me dedico neste capítulo a “descrevê-los como contrafações de caminhos conhecidos”, mas, inspirada nas palavras da cantora Ana Carolina, escrevo esta seção a fim de compartilhar os caminhos e descaminhos que me trouxeram a este tema de pesquisa, bem como o *corpus* da mesma, atentando para os movimentos que foram feitos.

Parto do sentimento de que por vezes achei que estava perdida em meio a tantos livros, tantas ideias, tantos pensamentos e tantas opiniões. Por vezes julguei esse

movimento de constante dúvida e inquietação como algo negativo. Hoje, posso dizer que a procura por si só já é um grande achado.

Foi então que minha inserção no grupo de pesquisa, GESE, passou a me inquietar sobre algumas coisas, em especial, sobre certos silenciamentos. Com os estudos no grupo pude (e ainda posso) pensar sobre a representatividade e acesso a certos direitos por sujeitos LGBTI. Pude perceber quão importante e trabalhosa se dá a luta diária por respeito, visibilidade e acesso há uma vida habitável, como afirma Butler (2003). Frente a isso, pude refletir sobre o meu hábito de ir à biblioteca para procurar por livros que narrassem histórias de amor na qual eu pudesse me reconhecer atrelada a lembrança da recorrente fala de meus/minhas professores/professoras durante a graduação, muitos/as afirmavam que uma das funções da Literatura era fazer com que nós pudéssemos entender mais sobre o mundo e compreender melhor a nós mesmos. Bem, se essa é uma das funções da arte literária, de que forma jovens transexuais, lésbicas, intersex e gays podem compreender o mundo e conhecer mais sobre si através de livros juvenis se nem ao menos estavam sendo representados/as nessas obras?

Então, a partir da busca e do encontro com os livros anteriormente citados, pude perceber que hoje há uma preocupação em trazer estes sujeitos para dentro do universo literário por meio de histórias que contam a vida de personagens LGBTI, não como sujeitos secundários, mas como protagonistas das narrativas. Diante disso, meu primeiro questionamento estava por hora sanado, pois sim, existem livros que se dedicam a representar estes sujeitos longe de visões patológicas ou mesmo moralistas.

Como o processo de construção de pesquisa dá pelo olhar curioso ao mesmo tempo questionador junto à uma postura incomodada e inquieta frente as concepções totalizantes que já não são mais tomadas como unânimes, decidi por trilhar um outro caminho. Pois, já que foi notada uma produção de livros que tratam das identidades sexuais, a inquietação passou a ser: de que maneira estes sujeitos vêm sendo representados nos livros?

Desse modo, diversos foram os caminhos que nos levaram até os livros de literatura juvenil que foram tomados como objetos desta pesquisa. Ao longo da leitura de cada obra outros caminhos foram sendo traçados. Caminhos esses que apresento no subitem abaixo.

#### *4.1 Leituras de deleite, leituras de análise*

Em 2014 e ao longo do primeiro semestre de 2015 fomos nos deparando com reportagens *online* que traziam listas de livros infanto-juvenis que tratam sobre as identidades sexuais. Assim, ao final do primeiro semestre de 2015 já havíamos nos deparado com os seguintes livros:

1. *Menino de Ouro*, de Abigail Tartellin.
2. *Garoto encontra garoto*, de David Levithan.
3. *Minha metade silenciosa*, de Andrew Smith.
4. *Todo dia*, de David Levithan.
5. *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, de Liliane Prata.
6. *Estonteantes*, de Sara Shepard.
7. *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, de Benjamin Alire Sáenz.
8. *Perigosas*, de Sara Shepard.
9. *Diário de uma garota atrevida*, de Karina Dias.
10. *Will & Will um nome, um destino*, de John Green e David Levithan.
11. *Amor entre meninas*, de Shirley Souza.
12. *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Cristian Bruel, Anne Galland e Anne Bozellec.
13. *Bem-ti-vi*, de Marli Porto.
14. *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco.
15. *O fado madrinho, o bruxo afilhado*, de Anna Claudia Ramos.
16. *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins.
17. *O namorado do papai ronca*, de Plínio Camillo.
18. *Olívia tem dos papais*, de Marcia Leite.
19. *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins.
20. *Todos os amores*, de Georgina Martins.

Dentre esses vinte livros que nos deparamos, fomos fazendo algumas escolhas de obras. Algumas não foram, neste momento, observadas por se tratarem de livros destinados às crianças, ou seja, são livros de literatura infantil, literatura essa que não é objeto desta pesquisa. Alguns outros livros de literatura juvenil não foram adquiridos devido à dificuldade de compra. Destes vinte livros que foram citados, onze foram comprados para que fosse feita a leitura. São eles:

1. *Menino de Ouro*, de Abigail Tartellin.

2. *Garoto encontra garoto*, de David Levithan.
3. *Minha metade silenciosa*, de Andrew Smith.
4. *Todo dia*, de David Levithan.
5. *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, de Liliane Prata.
6. *Estonteantes*, de Sara Shepard.
7. *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, de Benjamin Alire Sáenz.
8. *Perigosas*, de Sara Shepard.
9. *Will & Will um nome, um destino*, de John Green e David Levithan.
10. *Amor entre meninas*, de Shirley Souza.
11. *Diário de uma garota atrevida*, de Karina Dias

Para que escolhêssemos quais livros se manteriam e quais seriam deixados neste momento se fez necessária a leitura de cada uma das obras. E aqui abro pequenos parênteses para dizer que foi um dos momentos mais aprazíveis da pesquisa.

Como movimento inicial, estabelecemos alguns aspectos que deveriam ser considerados durante a leitura, fazendo com que meu olhar fosse direcionado. Estabelecemos algumas ideias-chave para serem olhadas nos livros. Assim, ao longo do primeiro movimento de leitura fui salientando trechos que retratavam *beijo gay/lésbico*<sup>12</sup>, *homofobia/preconceito, masturbação, representação de adolescência, representação de homossexualidade e trechos que remetessem a ideia de amor romântico*. A cada trecho era colado um *post-it* de cor de diferente que correspondia as ideias-chave citadas anteriormente. Ao mesmo tempo em que os livros se enfeitavam com os coloridos, minhas novas ideias iam surgindo.

Esse movimento de apontar os trechos em cada obra fez com que diferentes trabalhos fossem pensados. Por conseguinte, com base neste movimento de pesquisa escrevi alguns trabalhos que foram apresentados em alguns eventos ao longo destes dois anos, que foram:

---

<sup>12</sup> Estas categorias foram elencadas antes de iniciar a leitura dos livros. Assim, elas foram selecionadas de acordo com aquilo que julgamos que encontraríamos. Além disso, também elencamos algumas categorias julgando que, talvez, não encontrássemos, como o beijo gay. O que, para nossa surpresa, eram retratadas de forma recorrente.

- I Encontro da Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com o trabalho *Adolescência e Intersexualidade: a (des)construção de Max Walker*, em 2015.
- II Desfazendo Gênero, pela Universidade Federal da Bahia, com o trabalho *Mergulhando em páginas literárias juvenis: (re)pensando os(as) personagens "anormais" e suas relações com a escola*, em 2015.
- III Conferência Internacional Online de Educação Sexual com trabalho intitulado *Marina é hétero, bi ou homossexual? A produção da identidade sexual no livro Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, em 2015.
- II Seminário Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade: Formação de Professores e Professoras, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o trabalho *Literatura Juvenil e personagens trans: um olhar sobre os livros Garoto encontra Garoto e Todo Dia*, em 2016.
- XV Mostra de Produção Universitária, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o trabalho *Literatura Juvenil como artefato cultural: pedagogias culturais sobre gênero e sexualidade*, em 2016.

Além dos trabalhos apresentados em eventos, também foram apresentados seminários durante as disciplinas cursadas no mestrado e foram dadas duas oficinas: a primeira intitulada *Literatura Infantil e educação para a sexualidade: algumas possibilidades pedagógicas* na III Conferência Internacional Online de Educação Sexual, em 2015 e a oficina *Gêneros e sexualidades na literatura infantil* no curso Leitura e Imaginação: a literatura para crianças no Brasil, organizada pelo Instituto de Letras e Artes da FURG em parceria com a Biblioteca Monteiro Lobato que fica nas dependências do prédio da Biblioteca Rio-Grandense.

A cada apresentação, seminário, oficina, e também depois de finalizar as leituras, pude perceber que cada livro escolhido para apresentação seria capaz de produzir diversas análises em diferentes enfoques. Paralelo a confecção de artigos e resumos expandidos para serem apresentados em eventos na área de corpo, gênero e sexualidade, foram feitas resenhas de alguns livros com a intenção de realizar resumo das histórias que foram lidas.

Diante da observação de que tínhamos em mãos um número expressivo de livros para análise, decidimos por criar uma tabela com algumas categorias, que consiste na

classificação dos livros que foram lidos. Tal tabela foi elaborada a partir da ferramenta Excel. A tabela (figura 3) em sua totalidade porque possui um expressivo número de colunas, que vai das letras A até a V. Contudo, abaixo é apresentada uma ilustração que mostra parte dos dados que compõem a figura 3:

Figura 3: Tabela dos livros

	A	B	C	D
1	Livro	Ano	Autor	Personagem (homossexual ou
2	Minha metade silenciosa	2014	Andrew Smith	Stark McCellan/ Palito (protagonista) - hetero/ Bosten (secundário) - homossexual
3	Menino de Ouro	2013	Abigail Tartelin	Max Walker (protagonista) - intersex - heterossexual
4	Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo	2014	Benjamin Alire Sáenz	Aristóteles (protagonista) - hetero e se descobre homo/ Dante (protagonista) - homossexual
5	Uma bebida e um amor sem gelo, por favor	2006	Liliane Prata	Marina (protagonista) - hetero e se envolve com Rafaela/ Rafaela (secundária) - homossexual
6	Todo dia	2013	David Levithan	A (protagonista-vários personagens) sem gênero, sem sexo/ Rhannon (secundária) heterossexual
7	Garoto encontra Garoto	2014	David Levithan	Paul (protagonista)- homossexual/ Joni (heterossexual)/ Noah (namorado de Paul)/ Tony (homossexual) / Infinito

Fonte: a autora

A criação desta tabela se constituiu como um importante caminho, pois se tornou um tanto mais acessível visualizar os livros, organizá-los e agrupá-los por temáticas. Desse modo fui me familiarizando com o *corpus* de análise e suas diferentes histórias.

Notamos que três livros abordam a questão da homossexualidade feminina. Em um livro a personagem<sup>13</sup> tem relacionamentos com outra mulher, porém não se autodenomina lésbica. O outro livro se constitui como uma espécie de “manual” para meninas jovens que buscam compreender a sua sexualidade. Outro livro fala sobre a vida amorosa de uma jovem. Há outros dois livros, de uma mesma série, que narravam situações vividas por um grupo de amigas, neste livro a personagem lésbica é apresentada de forma secundária. A série *Pretty Little Liars* possui, até este ano, dezesseis livros publicados, porém, em apenas duas edições a homossexualidade feminina é retratada, de acordo com o que observamos.

Dentre o material empírico há um livro que conta a história de um jovem intersexual. Tal obra foi uma das motivadoras do uso da sigla LGBTI que vem sendo utilizada nesta pesquisa. Com isso, como já mencionado, pretende-se abordar um número maior de identidades.

Também há uma obra que narra a história de um jovem de 16 anos que possui anotia<sup>14</sup>, e por isso é rejeitado socialmente, e sua relação com o irmão mais velho. Irmão que o jovem acaba descobrindo que é gay, assim, novamente, foi possível perceber o sujeito LGBTI como personagem secundário.

<sup>13</sup> Nomenclatura utilizada com base em Beth Brait (2006)

<sup>14</sup> Anotia/microtia é malformação congênita caracterizada por partes ausentes do pavilhão (com ou sem atresia do canal auditivo), comumente descrita em graus dos quais a forma grave é a anotia, ausência do pavilhão.

Já em outras três histórias tem-se personagens protagonistas gays, ou seja, a narrativa se dá em torno desses personagens.

Tais dados emergiram por conta da tabela que foi criada, e também os destaques feitos nos livros durante a leitura fizeram com que eu fosse conhecendo melhor as histórias narradas nestes livros selecionados.

Como um terceiro movimento acreditamos que seria pertinente pesquisar a respeito dos/as autoras/autores dos livros que compunham a pesquisa. Assim, novamente por meio da ferramenta do Excel, criamos uma nova ficha, essa com a intenção de fazer um levantamento de informações a respeito das pessoas que escreveram as obras. Essa ficha é composta pelas seguintes informações, conforme figura 4:

Figura 2: Ficha dos/as autores/as

	A	B	C	D	E	F
1	Autor/Autora	Onde mora	Data de Nascimento	Idade	Possui site/blog	Site
2	Andrew Smith	Califórnia	1959	56 anos	Sim	<a href="http://www.authorandrewsmith.com/Author_Andrew_Smith/Home.html">http://www.authorandrewsmith.com/Author_Andrew_Smith/Home.html</a>
3	Abigail Tarttelin	Inglaterra	13 de outubro de 1987	27 anos	Sim	<a href="http://www.abigailtarttelin.com/">http://www.abigailtarttelin.com/</a>
4	Benjamin Alire Sáenz	Novo México	16 de agosto de 1954	60 anos	Sim	<a href="http://authors.simonandschuster.com/Benjamin-Alire-Saenz/44544494">http://authors.simonandschuster.com/Benjamin-Alire-Saenz/44544494</a>
5	Liliane Prata	São Paulo (mineira)	20 de outubro de 1980	35 anos	Sim	<a href="http://www.lilianepрата.com.br/">http://www.lilianepрата.com.br/</a>
6	David Levithan	New Jersey, Estados Unidos	7 de setembro de 1972	42 anos	Sim	<a href="http://davidlevithan.com/category/books/">http://davidlevithan.com/category/books/</a>

FONTE: a autora

A partir da busca por informações sobre quem eram os autores e as autoras dos livros selecionados, e também com base em sugestões recebidas durante apresentações de trabalho, estabelecemos qual critério seria levado em consideração para a realização do que recorte que precisava ser feito.

A fim de traçar um caminho para o recorte, novamente tomamos como base a tabela de categorias. Assim, foram escolhidos sete livros para compor o material empírico que será analisado nesta pesquisa, que são: *Menino de Ouro*, de Abigail Tarttelin, *Garoto encontra Garoto*, de David Levithan, *Diário de uma garota atrevida*, de Karina Dias, *Amor entre meninas*, de Shirley Souza, *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, de Benjamin Alire Sáenz, *Will & Will, um nome, um destino*, de John Green e David Levithan e *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, de Liliane Prata. Tais obras foram escolhidas por conta de suas temáticas, pois a partir delas será possível discutir sobre personagens intersexual, lésbicas, gays e as instâncias sociais que os cercam de forma agrupada. Compreendemos que essas obras vão ao encontro do tema e da questão de pesquisa que norteiam este estudo.

Após selecionarmos as obras que serão analisadas na pesquisa, enviamos um e-mail a cada editora a fim de colher informações quanto ao número de edições e de tiragem

das obras. No dia 15 de março de 2016, a editora Galera Record nos informou<sup>15</sup> que os livros: *Todo Dia* e *Garoto encontra Garoto*, ambos de David Levithan, estavam na 5ª edição. Quanto ao número de tiragem, a editora afirma que o livro *Todo Dia* possui tiragem de mais de 23.500 exemplares, já o livro *Garoto encontra Garoto* estava com mais de 19.700 livros vendidos.

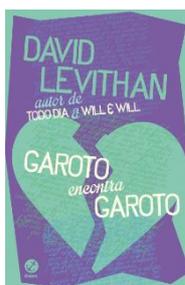
Logo abaixo desta seção, serão apresentadas as obras que compõe o material empírico desta pesquisa e logo após apresenta-se a forma como essas serão analisadas.

## 5 MOMENTO LITERÁRIO

Neste item, serão apresentadas resenhas<sup>16</sup> dos livros que constituem o material empírico desta pesquisa. As resenhas foram construídas a partir da leitura desta pesquisadora.

### 5.1 *Garoto encontra Garoto*

Figura 5: livro *Garoto encontra Garoto*



Capa: Leonardo Iaccarino

Paul é um jovem visto por seus amigos e amigas como carismático que se autodeclara gay desde o início da narrativa, na posição de narrador protagonista, ele conta ao leitor e à leitora a sua história amorosa ao mesmo tempo que dá informações sobre a vida de seus amigos, como Tony e Joni.

Tony é seu melhor amigo. Ele sofre com o fato de ser homossexual e não poder viver sua sexualidade devido a posição religiosa de seus pais, que tentam a todo momento

<sup>15</sup> As demais editoras não responderam ao e-mail que lhes foi enviado, portanto, não se tem informações sobre as outras obras.

<sup>16</sup> As classificações acerca das identidades de gênero e identidades sexuais das personagens são anunciadas a partir da história, assim, não há classificação dos sujeitos por parte da pesquisadora, mas classificações realizadas por seus autores e autoras.

“salvar” Tony daquilo que consideram como pecado. Para que Paul e Tony mantenham a amizade, é preciso deixar em segredo a homossexualidade do protagonista Paul, mesmo sendo eles apenas amigos.

Tony se diz chateado e angustiado com a situação de não ser aceito pelos pais, mas que os compreende. Ele diz que o fato de não se envolver com nenhum outro garoto é uma prova de amor aos seus pais, pois, na opinião dele, é melhor que ele sofra de ser privado de viver a sua sexualidade do que magoar os seus pais.

Paul tem uma amiga, Infinite Darlene, que é uma drag queen líder de torcida feminina do time de futebol americano da escola e também *quarterback*<sup>17</sup> do time masculino da escola. Darlene não tem uma grande amizade com Paul assim como Tony e Joni, pois Paul acredita que ela seja fofqueira, intrometida e espalhafatosa demais. Mas isso não faz deles inimigos.

A história amorosa de Paul começa a ser narrada por ele a partir do fim do seu relacionamento com Kyle, que deixou Paul por conta ter dúvidas sobre sua sexualidade. Kyle não sabia/sabe ao certo se é heterossexual ou homossexual. Além disso, Kyle traía Paul com outras jovens.

No início da história, Paul se mostra disposto a esquecer Kyle e encontrar um novo amor, eis que em uma livraria, onde acontecia um show, Paul encontra Noah, por quem logo se encanta.

No momento em que Paul começa a esquecer Kyle, o ex-namorado aparece dizendo que o ama. Volta essa que faz com que a relação de Noah e Paul fique abalada. Mas não somente o seu namoro fica em situação complicada, o seu relacionamento com a amiga Joni também passa por um momento difícil desde que ela começa a namorar Chuck, um garoto que teve o “seu orgulho ferido” por ter levado “um fora” de Infinite Darlene.

\*\*\*

#### **Nota sobre o autor, David Levithan<sup>18</sup>**

David Levithan (nascido em 07 de setembro de 1972, Short Hills, Nova Jersey) é um editor de ficção jovem americano adulto e autor premiado. Ele teve seu primeiro livro,

---

<sup>17</sup>É a posição do jogador ou jogadora que é membro da equipe ofensiva do time de futebol americano, é ele/ela que dá a bola para o restante dos/as corredores/corredoras iniciarem uma jogada de corrida.

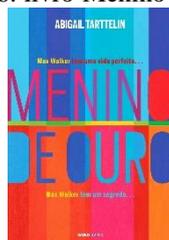
<sup>18</sup> Informações retiradas do site do autor em <http://davidlevithan.com/>.

*Boy Meets Boy* (Garoto encontra Garoto), publicado em 2003. Tem escrito inúmeras obras com personagens gays do sexo masculino.

Segundo ele, o livro *Garoto encontra Garoto*, foi a realização de um sonho, pois sonhava em ficar como editor e escritor de uma obra que tratasse sobre a juventude e a homossexualidade, que tivessem personagens gays que não se conformam com as normas antigas sobre juventude e homossexualidade na literatura.

## 5.2 *Menino de Ouro*

Figura 6: livro *Menino de Ouro*



Capa: Adriana Bertolla Silveira

A história de Max Walker, o garoto perfeito, é vista por meio de diversos personagens e também pelo próprio Max, a narração se dá partir de uma onisciência seletiva. Assim, temos olhares e acontecimentos diferentes que perpassam a história da personagem protagonista. A história se passa em Hemingway, uma pequena cidade onde os pais de Max são bastante conhecidos: a mãe é advogada e o pai é engajado na carreira política. Max tem um irmão mais novo, Daniel. Daniel é visto como garoto bastante inteligente, mas é um tanto “problemático” na escola. Aos olhos do caçula, Max é um irmão perfeito, por quem tem grande admiração.

O jovem de 16 anos é apresentado ao/a leitor/leitora como um menino de ouro: é bonito, líder do time de futebol, educado, um filho exemplar, admirado, tem boas notas e diversas namoradas. Porém, é alguém que guarda um segredo. Karen, sua mãe, conta que os únicos que sabem do segredo de Max são Leah, sua melhor amiga, e Hunter, filho de Leah. Hunter é tratado como primo de Max, tamanha a proximidade das famílias.

O segredo que Max esconde é a respeito de sua genitália: ele possui órgão dito como feminino (vulva/vagina) e o órgão dito como masculino (pênis). Max Walker é intersexual, sua genitália é considerada ambígua.

Leah e Karen costumam se reunir uma na casa da outra. Em uma noite como essa, na casa de Karen, Max decide subir para o seu quarto a fim de aproveitar o momento em que seus pais estavam ocupados para se masturbar. Nesse momento, Hunter chega e vê o

jovem se masturbando, Max tenta disfarçar envergonhado. Hunter, um tanto alcoolizado, começa a tocar em Max, dizendo que ele gostará da experiência. Max pergunta a Hunter se ele é gay e ele responde que não, pois, na sua visão, Max não é menino e nem menina, que Max é uma aberração, portanto, o fato de se envolver sexualmente com Max não diz a respeito de sua identidade sexual. Logo em seguida, Hunter violenta sexualmente Max física e verbalmente.

No dia após o abuso, Max se mostra confuso, com medo e também senti muita dor. Então ele decide procurar a clínica geral, Archie, a fim de que a dor física seja amenizada. Mas para isso ele precisa contar a ela que é intersexual. A médica fica chocada em um primeiro momento e pede a todo o momento que Max denuncie Hunter, com medo, o jovem apenas pede para que ela lhe dê alguns pontos na genitália, que se encontra muito machucada, e que lhe prescreva alguns remédios para dor.

O abuso sofrido pela personagem protagonista faz com que ele passe a questionar a sua identidade de gênero: seria mesmo ele um garoto? Neste movimento de recuperar-se física e psicologicamente, Max se aproxima de Sylvie, uma garota mais velha que estuda em sua escola, e se apaixona por ela. Todas as vezes que Sylvie demonstra interesse em ter relações sexuais com ele, Max recusa. Ele não permite que ela toque em sua genitália com medo da reação da jovem.

Max começa a se sentir mal, com constantes crises de vômito e algumas dores na barriga. Antes de procurar novamente Archie, decidi ir à farmácia para comprar um teste de gravidez, que dá positivo. Max está grávido! Novamente Max fica abalado emocionalmente, mas sabe que este é um segredo que não poderá esconder por muito tempo.

No entanto, ele se vê preocupado com uma possível repercussão de sua gravidez, pois seu pai está se lançando em uma importante etapa de sua carreira política, para o jovem, a notícia de que é intersexual e está grávido seria um grande escândalo, e poderia atrapalhar a carreira do pai. Para Max, isso também faria com que Sylvie se afastasse dele.

Ao final da primeira parte do livro, o jovem decide contar a sua mãe que está grávido. A notícia desestabiliza Karen, que se preocupa em saber se Max é homossexual, pois, no pensamento da mãe, se Max está grávido é porque deve ter se relacionado sexualmente com outro garoto. Karen diz ao filho que é preciso fazer o aborto o quanto antes, todavia, ele fica em dúvida se essa é a melhor opção, pois, no entendimento dele,

esta é a única oportunidade que ele possui de ter um/uma filho/a, de constituir uma família, no seu entendimento.

Karen e Max vão até Archie saber a opinião da médica que afirma que Max é um hermafrodita verdadeiro, mas que quanto a identidade de gênero, crê que Max é um garoto, pois é assim que ele se vê. Karen não fica satisfeita com a opinião da clínica geral e resolve entrar em contato com os especialistas que cuidaram de Max quando ele nasceu. Na opinião do Dr. Flint, Max é uma garota e deveria ter sido feita a cirurgia de normalização da genitália assim que nasceu, pois, se ele tivesse sido criado como uma garota, a gravidez “não passaria de um mero caso de gravidez na adolescência”.

Os discursos e também as mudanças em seu corpo por conta da gravidez vão fazendo com que Max fique em dúvida quanto a sua identidade de gênero.

\*\*\*

### **Nota sobre a autora, Abigail Tarttelin.<sup>19</sup>**

A autora se classifica como uma escritora feminista, nasceu em 13 de outubro de 1987. Abigail Tarttelin se diz muito interessada em saber como o conceito de gênero nos afeta, e como podemos, como indivíduos, decidir a olhar para o outro como pessoas e não os sexos. Se diz uma humanista, o que, segundo ela, significa que acredita no poder das pessoas e não nas religiões. Como feminista, tenta apoiar as mulheres, os homens e os não-binários para ser capaz de viver livremente e igualmente sem a repressão da assunção ou pensamento de gênero.

### *5.3 Uma bebida e um amor sem gelo, por favor<sup>20</sup>.*

Figura 7: Uma bebida e um amor sem gelo, por favor



Capa: Stapleton Collection

<sup>19</sup> Informações retiradas do site da autora em <http://www.abigailtarttelin.com/>.

<sup>20</sup> A autor possui um canal do YouTube, a autora fala sobre o seu livro no link: <https://www.youtube.com/watch?v=PTZeDB3oFsE>.

A história é contada sob o olhar da personagem protagonista Marina, a partir de um narrador-protagonista. Marina é uma jovem publicitária de 24 anos que anseia por um relacionamento amoroso. Em algumas passagens do livro, também podemos ver a personagem Rafaela contar os acontecimentos a partir do seu olhar, mas grande parte da história se desenvolve a partir de Marina.

No início da obra, temos Marina narrando algumas de suas tentativas frustradas em ter um relacionamento sério. Ela conta que a última experiência lhe marcou bastante pelo fato de ter se apaixonado pelo rapaz e também pela forma com que o relacionamento teve fim. Marina estava se relacionando há um certo tempo com Gustavo, seu colega de trabalho. Um dia, ela presenciou Gustavo traindo-a com outra colega de trabalho, fato que a fez se sentir ainda mais incapaz de manter um relacionamento por muito tempo, o que a personagem classifica como relacionamento sério.

Cansada de ver sua amiga chateada, Juliana, quem partilha o apartamento com Marina, sugeriu a ela que entre em um site de relacionamento a fim de encontrar um namorado. Marina rejeita a ideia e afirma que esse seria um ato exagerado, além disso, ela diz que entrar em um site para relacionamento seria ratificar o seu sentimento de fracasso. Quando chega ao trabalho, o seu chefe pede para que Marina crie um slogan publicitário para uma empresa que gerencia um site de relacionamento, para isso, o seu chefe sugeriu que Marina acesse um site de relacionamento, que interaja no site, pois ela deve escrever sobre aquilo que conhece. Assim, diante do conselho de Juliana e também da solicitação de seu chefe, Marina se vê “obrigada” a encontrar um site de namoro.

A protagonista entra em sala de bate-papo destinada a heterossexuais, e então começa a conversar com Rafa/27, que acredita ser um *nickname* de Rafael. Depois deste primeiro contato, as conversas entre Marina e Rafa/27 se tornam rotineiras, neste meio tempo, Marina vai se apaixonando por Rafa/27. Ela fica encantada pela atenção, carinho e sensibilidade de Rafa/27, por conta destes atributos em alguns momentos da história ela inclusive se questiona quanto a identidade sexual de Rafa/27. Depois de algumas semanas de relacionamento virtual, Marina resolve marcar um encontro com Rafa/27.

Quando Marina chega ao restaurante, local do encontro, ela vê que Rafa/27 não se chama Rafael, mas sim Rafaela. Marina entra em crise por saber que manteve um relacionamento virtual com uma mulher. As primeiras reações de Marina são de ódio e repulsa, ela chega a afirmar que se sentiu enganada por Rafaela. Porém, depois de alguns

meses de distanciamento, Marina começa a ver a situação com Rafaela de outra maneira. Em especial, depois do encontro que deveria ser “uma prestação de contas” e acaba em uma transa.

No entanto, Marina se vê constantemente confusa quanto a sua identidade sexual e busca compreender em suas atitudes e em seus desejos o que ela é: lésbica, heterossexual ou bissexual? Junto a suas atitudes e desejos, Marina é frequentemente interpelada pelas falas de seus colegas de trabalho.

Ao contrário de Marina, Rafaela se mostra bastante segura quanto a sua sexualidade, e a constante dúvida, vergonha e insegurança de Marina acaba por irritar Rafaela.

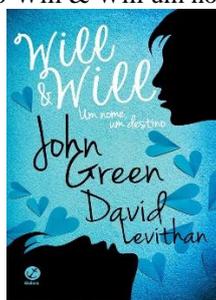
\*\*\*

#### **Notas sobre a autora, Liliane Prata<sup>21</sup>.**

A autora é jornalista e filósofa, nascida na cidade de Formiga, em Minas Gerais. Foi colunista da revista *Capricho* por 8 anos. Nasceu em 20 de outubro de 1980, atualmente reside em São Paulo. Nas palavras da autora, seu gosto é por escrever histórias e criar personagens. A autora classifica a obra em questão como um *chick lit* (literatura para garotas) lésbico.

#### *5.4 Will & Will um nome, um destino*

Figura 8: livro Will & Will um nome, um destino



Capa: Diana Cordeiro

Este livro, escrito por David Levithan em parceria com John Green, conta a história de Will Grayson e Will Grayson. O primeiro Will, é um jovem heterossexual

<sup>21</sup> As informações foram retiradas do blog da autora, que está disponível em <http://www.lilianepрата.com.br/livros/>.

amigo de Tiny Cooper. Will é um garoto tímido, de poucos amigos. Tem Cooper, que é homossexual, como seu melhor amigo, mas afirma que a escolha pela amizade de Cooper não expressa sua vontade inicial, mas que ao longo do tempo ele foi acostumando-se com a ideia, embora, em boa parte da narrativa, Will faça críticas sobre o comportamento de Tiny, alegando que o amigo é expansivo de mais. Will acaba se apaixonando por Jane, uma amiga em comum dele e de Cooper, que faz parte da Aliança Gay-Hétero (AGH) composta por Will, Tiny Cooper, Jane, Gary e Nick.

Já will<sup>22</sup>, é um garoto introvertido, tem poucos amigos, na verdade, uma amiga chamada maura, da qual acaba se afastando também. will, que é homossexual, não aceita muito bem sua sexualidade, por conta disso, passa boa parte do tempo reclamando de sua vida, sua mãe e de si mesmo. No dia em que will tem um encontro marcado com Isaac, com quem chegou a namorar virtualmente, acaba conhecendo Will Grayson. Nesse dia, Tiny Cooper acaba conhecendo will, por quem se apaixonou. Paralelo a isso, will descobre que Isaac é maura. Depois de decepcionar-se com maura, will passa a dar uma chance para Tiny Cooper, quem acaba sendo o elo que une Will e will.

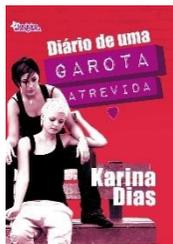
\*\*\*

### Notas sobre John Green<sup>23</sup>

Green é vlogger, romancista, escritor e cineasta norte-americano. Natural de Indianápolis, John Green é autor de livros que classifica como *Young adult*, pois, em sua visão, seus livros são dedicados a aqueles e aquelas que se consideram jovens, adultos e mesmo adultos jovens, no entanto, Green não tem como temática central a diversidade sexual e de gênero.

#### 5.5 Diário de uma garota atrevida

Figura 9: livro Diário de uma garota atrevida



<sup>22</sup> Para diferenciar os jovens, um autor utiliza Will, com letra inicial maiúscula, e o outro autor utiliza w, com letra minúscula.

<sup>23</sup> Mais informações sobre o autor podem ser encontradas em [https://www.ebiografia.com/john\\_green/](https://www.ebiografia.com/john_green/).

Capa: SGuerra Design

O livro escrito por Karina Dias narra a história de Mariana, uma jovem que começa a história em um relacionamento com um garoto, Rodrigo, mas que, depois de viajar para a casa da sua avó e conhece Fernanda, uma jovem mais velha, com quem Mariana acaba se envolvendo. Já de volta a sua casa, Mariana conta para Carlinha, sua melhor amiga, que beijou uma garota. Carlinha fica curiosa, e resolve beijar Mariana. As duas acabam apaixonando-se uma pela outra e mantêm o namoro de forma escondida. No início, Mariana mantém seu relacionamento com Rodrigo ao mesmo tempo em que se relaciona com Carlinha, mas, depois de certo tempo, Mariana passa a se relacionar somente com Carlinha, contudo, ainda às escondidas.

Porém, esta não é uma história que narra o amor entre Carlinha e Mariana, mas sim dos vários relacionamentos de Mariana e sobre as diferentes situações que a jovem passa, as diversas pessoas que conhece, a relação com sua família, de que maneira a personagem foi se apropriando de certos discursos sobre a homossexualidade feminina e foi se subjetivando, também narra as decisões que Mariana precisou tomar depois que passou a viver a sexualidade enquanto lésbica.

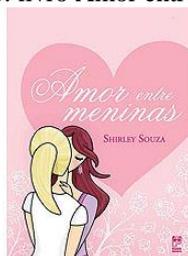
\*\*\*

### Notas sobre Karina Dias<sup>24</sup>

A carioca Karina Dias é escritora, jornalista e pesquisadora. O tema da homossexualidade feminina é um dos assuntos centrais de sua produção. Sobre o livro da autora que faz parte do material empírico desta pesquisa, Dias afirma que a obra é uma mistura de autobiografia com ficção.

#### 5.6 Amor entre meninas

Figura 10: livro Amor entre Meninas



Capa: Camila Sampaio

<sup>24</sup> Maiores informações sobre Karina Dias em: < <http://www.karinadias.com.br/>>.

Este livro, uma produção de Shirley Souza, não consiste em um romance, como os demais analisados. Ele é composto por perguntas feitas por jovens meninas e as respostas dadas pela autora. Assim, este artefato traz conselhos da autora para as jovens leitoras, algumas dicas de como lidar com homossexualidade e bissexualidade feminina, tanto sua como a de alguma amiga. Em suma, o livro reúne perguntas e respostas sobre o que é e como funciona o amor entre meninas.

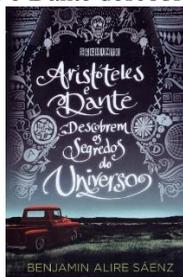
\*\*\*

### Notas sobre Shirley Souza<sup>25</sup>

A autora é formada em Propaganda e Publicidade, no ano de 2005, resolveu criar um projeto de criar coleções de livros infantis e juvenis, no entanto, a temática da homossexualidade feminina não se constitui como tema central de seus escritos.

#### 5.7 *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*

Figura 11: livro *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*



Capa: Mark Brabant

Este livro escrito por Benjamin Sáenz, que se passa em 1987, narra a história de Aristóteles e Dante, dois jovens que se conhecem na piscina de um clube e se tornam amigos. Dante é extrovertido, alegre, é considerado por quem está a sua volta um jovem intelectual, apaixonado pelos pais e que tem uma visão positiva sobre a vida. Aristóteles passa boa parte do tempo de mau humor, tem uma boa relação com a mãe, mas sente o pai distante depois que voltara da guerra do Vietnã, tem duas irmãs gêmeas mais velhas, mas não tem uma relação próxima. Além disso, Aristóteles convive com silêncio a

<sup>25</sup> Para obter mais informações sobre a autora acesse <https://www.shirleysouza.com/>.

respeito de seu irmão que foi preso, que, ao final da história, descobre que ele está na prisão por ter matado uma travesti.

Dante e Aristóteles que parecem seres opostos acabam aprendendo sobre si mesmo um com o outro. Um dia, através de uma carta, Dante conta para Aristóteles que sente atração por meninos, fato que surpreende um pouco Aristóteles, mas não os afastam. Mas depois que Dante diz a Aristóteles que é apaixonado ele e o beija, Aristóteles acaba se afastando.

Porém, depois que Aristóteles descobre que Dante está internado em um hospital por ter sido agredido por outros garotos, Aristóteles passa a se questionar a respeito do que sente por Dante.

\*\*\*

### Notas sobre Benjamin Alire Sáenz<sup>26</sup>

Sáenz é natural do Novo México. O autor se dedica a escrever poesia e prosa para jovens e adultos. Não tem como foco a homossexualidade masculina em seus livros, no entanto, o livro que compõe o material empírico desta dissertação foi premiado diversas vezes em diferentes premiações e modalidades.

#### 5.8 *Tecendo noções a respeito da Análise Cultural*

A escolha por esta metodologia de análise vem ao encontro com a base teórica desta pesquisa, pois, a Análise Cultural é pensada como um método de análise dentro dos Estudos Culturais. As análises culturais, assim como seu *campus* de origem, se utilizam de diversas áreas do conhecimento, Wortmann (2007), afirma que as análises culturais são “retalhos”, assumindo ser um *patchwork* imperfeito, impuro e heterogêneo. Desse modo, a análise cultural permite que pensemos a partir da bricolagem, que “existe a partir do respeito pela complexidade do mundo real. Na verdade, ela está baseada em uma epistemologia da complexidade.” (KINCHELOE, 2007, p, 16)

A análise cultural se vale de diversos objetos de pesquisa e saberes a fim de mostrar que “há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura.” (WORTMANN, 2007, p. 75), tal aspecto faz com que práticas e discursos

---

<sup>26</sup> Maiores informações sobre o autor em: < <http://www.simonandschuster.com/authors/Benjamin-Alire-Saenz/44544494>>.

culturais sejam, usualmente, objetos de pesquisa. Ela permite olhar para os padrões e regularidades sociais, uma ferramenta metodológica que busca entender a natureza da organização social. Para Moraes (2016) a AC tem a intenção de pensar a respeito da natureza da organização que constitui o complexo das relações entre os sujeitos, além de lançar um olhar sobre as produções culturais. Tendo em vista que “a cultura se faz presente em todos os lugares onde circulamos, ela molda nossa vida. Ao mesmo tempo em que a fabricamos, somos fabricados por ela.” (HALL, 1997b, p. 5)

Tal forma de análise tem o objetivo de analisar as práticas culturais a partir das relações de poder. Por essa razão, a Análise Cultural atenta para os circuitos da significação, que Hall (1997a) classifica como “circuito da cultura”, que, neste estudo, é compreendido como os diferentes momentos e práticas que agem na formação das identidades, ao mesmo tempo em que age na marcação das diferenças, interpelando a regulação das posturas e condutas sociais.

De acordo com Moraes (2015, p. 8), “os padrões marcam as práticas sociais num específico momento particular na formação social e as maneiras como são vividos, experienciados e, por vezes, reinventados pelos sujeitos, de maneira a se tornarem “novas práticas sociais” Assim, é neste aspecto que a AC se detém, pois, olhar para as produções culturais, compreendendo-as como importante meio de subjetivação dos sujeitos, como uma forma capaz de legitimar modos de ser e viver e ao mesmo tempo marginalizar outros.

Em outros termos, a Análise Cultural é utilizada para pensar e desnaturalizar os significados sociais, as verdades sociais, que, de tão presentes em nosso cotidiano, já não questionamos mais. Nas palavras de Hall (1997b, p. 10), “o significado surge, não das coisas em si - a “realidade” - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”. Nesse sentido, estes fenômenos discursivamente produzidos precisam ser postos em xeque, em suspenso.

Segundo Rocha (2011), é um instrumento de análise potente para compreender as relações entre comunicação e cultura, é uma ferramenta de análise que se compromete a olhar para as práticas sociais através de reflexões, aos mesmo tempo em que analisa padrões e práticas sociais, pois “de acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’” (HALL, 1997b, p. 13).

Como este estudo se propõe a discutir sobre os significados que são produzidos e também reproduzidos pela literatura juvenil a respeito das identidades sexuais e de gêneros, tal metodologia de análise foi escolhida. Nas palavras de Silva (2010, p.134), “a tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização.”

Por acreditar que a “realidade” é uma construção social e discursiva, busca-se estratégias que nos possibilitam a descrição e análise das produções culturais, por meio dela busca-se analisar “as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito.” (PARÍSO, 2012, p. 28). Sendo assim, a AC permite pensar sobre a concepção de discursos que estão “inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são.” (COSTA, 2010, p. 133).

Nesta dissertação, procura-se seguir os passos que propõe Paraíso (2012) em *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias; pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*, tendo em vista que *articulamos e bricolamos*, ou seja, articulamos o campo dos Estudos Culturais, da Literatura e a Teoria *Queer* para realizar as análises dos livros selecionados, pois, “o resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. Tudo o que cortamos vem para nossas pesquisas de modo resignificado pelo efeito de colagem.” (PARAÍSO, 2012, p. 34). *Lemos*, diferentes livros, diferentes histórias... procuramos mergulhar nas literaturas. Nos demoramos nos livros que compõem esta dissertação, analítica e teoricamente, porque “sabemos que a demora é importante tanto para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas” (Id., op.cit., p. 35). *Montamos, desmontamos e remontamos o já dito*, tendo em vista que buscamos outros pesquisadores e pesquisadoras, outras pesquisas, produções para nos basearmos nelas teoricamente, ao mesmo tempo em que trouxemos algumas para partimos em um outro caminho. Buscamos em produções contemporâneas basearmos para, então, construir nosso posicionamento.

Também *compomos, decompomos e recompomos*, pois “lemos também, demoradamente, a teorização que escolhemos para realizar a pesquisa”, conforme orienta a teoria de Paraíso (2012, p. 36). Mas não somente a teoria sofreu este processo, o material empírico desta dissertação também sofreu abandonos e retomadas, porém, também decompomos e recompomos a nós mesmas, nossas verdades. *Perguntamos e interrogamos*, afinal, estamos pós-estruturalistas! Além disso, buscamos descrever cada

livro que compõe o material de análise desta pesquisa. Junto a isso, *analisamos as relações de poder*, pois analisamos quem são os sujeitos que produzem estes livros.

Além disso, *multiplicamos* o número de livros que seriam analisados, em um primeiro momento, a escolha seria de três livros trabalhados, então, multiplicamos por dois e estávamos com seis livros para análise e ainda acrescentamos um. Procuramos *poetizar* (se isso não foi realizado com destreza, por favor, leitor/a *poetize-se*). E também, durante a escrita e análise dos livros, ficamos *à espreita*, posto que sabemos ser “necessário estar alerta, permanentemente e abrir-se a encontros com toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho de investigação” (PARAÍSO, 2012, p. 40).

Assim, por meio da Análise Cultural, analisa-se seis obras conjuntamente e uma obra em separado. Procuramos agrupá-las pelas temáticas e escolhemos conceitos teóricos para a realização das análises em cada artefato cultural. Mesmo sendo os três artigos imbricados em um mesmo espaço, nesta dissertação, procura-se olhar para os livros de literatura juvenil procurando tornar possível problematizar, questionar algumas “verdades” naturalizadas cada um ao seu modo. De modo que, a AC permite que esta dissertação questione certas metanarrativas sobre os sujeitos LGBTI e as instâncias sociais representadas nos livros procurando analisar os significados que são (re)produzidos. Assim, utiliza-se a AC está imbricada às questões teóricas para pensar sobre o problema desta pesquisa: de que forma a literatura juvenil vem fixando e/ou ampliando as identidades de sujeitos LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais...) através das personagens?

\*\*\*

## 6 PRODUZINDO ARTIGOS, ANALISANDO ARTEFATOS CULTURAIS

Nesta seção, serão apresentadas as análises em formato de artigos. Cada artigo tem um diferente tema central: no primeiro artigo, a intersexualidade, no segundo a homossexualidade feminina e no terceiro homossexualidade masculina.

O primeiro artigo intitulado “**Intersexualidade na literatura juvenil: em foco o livro menino de ouro**” se dedicou a analisar o livro *Menino de Ouro*, tal livro foi isoladamente analisado por se tratar do único material que tem como temática central a intersexualidade, neste artigo, procura-se analisar de que maneira a instância social família e o campo de saber medicina interpelam a constituição da identidade de Max Walker como sujeito *intersex*.

O segundo artigo, intitulado “**A homossexualidade feminina na literatura juvenil contemporânea**” reúne três livros, que são *Amor entre meninas*, *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor* e o *Diário de uma garota atrevida*, tais artefatos foram reunidos para compor o artigo por conta de sua temática, pois, os três narram sobre a homossexualidade feminina. Neste artigo, procura-se observar de que maneira a produção da feminilidade e a produção do desejo são retratadas nos livros, tendo em vista que, ao final da leitura dos materiais, nota-se que são eixos que perpassam os livros que falam sobre a homossexualidade feminina.

No último e terceiro artigo, intitulado “**Literatura juvenil contemporânea: representações de experiências homossexuais na escola**”, reúne-se os livros *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, *Garoto encontra Garoto* e *Will & Will um nome, um destino* e atenta-se para a experiência homossexual no contexto escolar retratadas nos livros. A escola foi escolhida nesta última produção por se tratar de um cenário recorrente nas três histórias, ou seja, nos três livros que abordam a homossexualidade masculina, a escola é mencionada, mostrando-se uma instância social importante na constituição das personagens gays.

\*\*\*

## 6.1 ARTIGO I: INTERSEXUALIDADE NA LITERATURA JUVENIL: EM FOCO O LIVRO MENINO DE OURO<sup>27</sup>

“A literatura deve ser realmente o lugar onde podem surgir novas ideias que repensem o mundo.”

Salman Rushdie

**Resumo:** A partir da obra de Abigail Tarttelin: “*Menino de Ouro*” se objetiva investigar os significados que são (re)produzidos sobre intersexualidade no livro juvenil e analisar como as instâncias família e medicina, representadas no artefato, produzem a personagem Max Walker. Procura-se estabelecer nexos com algumas proposições de Foucault, bem como com algumas questões postas pelos Estudos Culturais e *Queer* nas suas vertentes pós-estruturalistas, por meio de uma Análise Cultural. O saber médico e a família se preocupam em trazer Max para o centro das normas de gênero, evidenciando a busca da linearidade sexo-gênero-sexualidade. Percebe-se que os corpos intersexuais borram fronteiras e colocam à prova os binarismos socialmente legitimados.

**Palavras-chave:** Intersexualidade. Literatura Juvenil. Artefato Cultural. Normal. Anormal.

### INTERSEXUALITY: GOLDEN BOY’S BOOK IN QUESTION

**Abstract:** From the reading of Abigail Tarttelin’s book, *Golden boy*, the objective of this work is to observe the meanings that are (re)produced about intersexuality on the youth book. Also, analyzing how different represented instances produce the character Max Walker. At the topic’s study, it establishes links to some propositions of Foucault, as well as some questions put by Cultural Studies and *Queer* in its post-structuralist strands. The medical knowledge that heckles Max Walker is concerned in bringing his body to the center of the gender standard, evincing the search for adequacy of bodies within the linearity sex-gender-sexuality. Based on the analysis it is noticed that intersexual bodies blur boundaries and put to the test the socially legitimated binarisms.

**Key words:** Intersexuality. Youth Literature. Cultural Artifact. Normal. Abnormal

#### 6.1.1 Introdução

Crê-se que a literatura impressa ainda possua o seu lugar no que diz respeito a constituição e educação dos indivíduos, mesmo diante desta expansão digital. Nota-se um investimento por parte de escritores/as e editoras em produzir histórias que se destinam a/à aos/às jovens. Diante disso, com base nas palavras de Salman Rushdie, este artigo é

---

<sup>27</sup> Artigo publicado na Revista Textura, no ano de 2017, na edição Literatura e Meio Ambiente. Acesso online ao artigo disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2071/2036>

movido pelo desejo de analisar estas “novas ideias” que estão presentes na contemporaneidade.

Nota-se que, em contexto brasileiro, e também mundial, diferentes grupos sociais buscam visibilidade, respeito e direitos. Dentre esses grupos, que por vezes são chamados de minorias, destaca-se a luta dos sujeitos LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais). Frente à essas buscas por visibilidade e a preocupação das editoras e escritores/as em tratar de assuntos que sejam da atualidade, percebe-se que alguns livros juvenis produzidos na contemporaneidade trazem em suas histórias personagens e tramas baseados em sujeitos LGBTI.

Este estudo tem por finalidade investigar os significados que são (re)produzidos acerca da intersexualidade no livro juvenil contemporâneo *Menino de Ouro* (2013) analisando como a família e a medicina representadas no artefato produzem a personagem *Max Walker*. A partir das palavras de Salman Rushdie, vê-se na literatura juvenil uma potencialidade para problematizar e repensar a respeito das “verdades”<sup>28</sup> do mundo. Tendo em vista que, segundo Silva (2010), enquanto artefato cultural, os livros de literatura juvenil contêm pedagogias, pois ensinam modos de ser e estar na sociedade, ao mesmo tempo em que são veículos, marcados por contexto social e histórico, por onde circulam “as verdades” deste mundo.

Com base nos Estudos Culturais, defende-se que os livros são artefatos culturais, pois estão constituídos por representações (re)produzidas e significados que circulam na sociedade. Por cultura, compreende-se o compartilhamento de signos por meio da linguagem, um dar e receber significados que são comuns a uma sociedade, bem como a determinados grupos sociais. (HALL, 1997). Por conseguinte, os livros são produtos de uma cultura que constrói e define valores sociais. É nesse sentido que a literatura juvenil é entendida como uma produção cultural que pode constituir e legitimar formas de ser sujeito.

É através dos artefatos culturais que “verdades” circulam na sociedade, construindo representações. V Costa, Hessel e Sommer (2003) defendem que os artefatos não se limitam à classificação de manifestações culturais apenas, mas que se constituem como artefatos produtivos, pois “são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado” (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003, p. 38).

---

<sup>28</sup> Compreende-se verdade como uma produção sócio cultural, ela é produzida no e pelo mundo, é por meio dessa produz efeitos reguladores. (FOUCAULT, 2015b).

Assim, o livro *Menino de Ouro*, corpus de análise desta pesquisa, é uma produção cultural pela qual representações sobre ser sujeito intersexual são ensinadas, contêm pedagogias que ensinam comportamentos, atitudes e pensamentos a respeito da temática. Para Ribeiro (2002, p.93), o termo pedagogia é compreendido “como todas aquelas práticas e discursos implicados em relações de poder e de significação que, ao constituírem conhecimentos, desejos, valores, encontram-se implicadas na constituição das identidades/subjetividades”.

A análise cultural é aqui utilizada como um método de análise, nesse sentido, como um dos movimentos de análise cultural, observa-se o contexto em que o artefato cultural foi produzido acionando trabalhos acadêmicos que se detiveram a olhar para a produção midiática que abordam a questão da intersexualidade, como *Operações de Gênero – o filme XXY (2007)* e a produção do corpo e do sexo como “naturais”, de Luciana Fogaça Monteiro e Henrique Caetano Nardi (2009), *No Saber – acerca de XXY, de Mauro Cabral (2008)*, “*E se não há o que escolher?*”: a representação do intersexo no filme XXY, de Daniela Conegatti Batista e Miriam de Souza Rossini (2015). Ademais, a produção científica de Machado (2014a), intitulada: *(Des)fazer corpo, (re)fazer teoria: um balanço da produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana. Nesse artigo, a autora realiza um mapeamento das produções acadêmicas de alguns campos de saber que vem se debruçando sobre a questão da intersexualidade. Na opinião da pesquisadora: “A produção acadêmica brasileira sobre intersexualidade no campo da antropologia em particular, mas também nas Ciências Humanas e Sociais, é ainda tímida, embora se possa observar seu crescimento nos últimos anos”.* (MACHADO, 2014, p.141).

*Como uma forma de dar continuidade as discussões que já vem sendo realizadas no âmbito acadêmico, este artigo se constitui como um dos movimentos dentro do cenário de produções científicas acerca da intersexualidade. A fim de investigar os significados que são (re)produzidos sobre intersexualidade no livro juvenil e analisar como as instâncias família e medicina, representadas no artefato, produzem a personagem Max Walker. Para a escrita deste artigo, usa-se o Estudos Culturais, em uma vertente pós-estruturalista e alguns entendimentos da Teoria Queer para pensarmos sobre a possibilidade de corpos não-binários, além de conceitos como normal, anormal e normas de gênero.*

### 6.1.2 Entendimentos Teóricos

Associa-se culturalmente ao sexo feminino àquelas pessoas que possuem uma vulva/vagina, e aqueles indivíduos que têm pênis classifica-se como pertencentes ao sexo masculino. A partir do sexo biológico, espera-se, molda-se, disciplina-se os sujeitos para que correspondam a linearidade coerente de sexo-gênero. Para Scott (1995, p.21) “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Assim, o feminino, assim como masculino, não é algo inato, natural, mas construído a partir dos significados que damos à materialidade biológica.

Na esteira desta pretensão de linearidade coerente, estão presentes regras heteronormativas, que são as organizações de costumes que normalizam o sujeito a fim de estabelecer formas consideradas corretas de viver a sexualidade. Considera-se que essas normas produzem sujeitos independente de sua sexualidade. (MISKOLCI, 2013). Se anseia que a vulva/feminina/mulher se relacione com o pênis/masculino/homem, dentro de uma matriz heterossexual. (LOURO, 2013). É pautada nestas equivalências que as “verdades”, os significados e os valores sobre os sujeitos são culturalmente estabelecidas. Conforme Louro (op. cit., p.90) “a coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades”. Ao entender o caráter fabricado, construído e reiterado da heteronormatividade, busca-se colocar em suspensas verdades cristalizadas por meio da Análise Cultural e entendimentos *queer*.

Compreende-se que o gênero e a sexualidade não são do âmbito do natural, são construções sociais. Baseado em alguns entendimentos advindos da Teoria *Queer*, pensa-se além das fronteiras dos binarismos. Tal teoria, que se vale de áreas do conhecimento como antropologia e sociologia, possibilita colocar em xeque a ditadura do binarismo a partir de sujeitos intersexuais, visto que a Teoria *Queer* problematiza a norma - compreendida com uma pretensão de poder, capaz de qualificar e corrigir sujeitos, pelo seu caráter de exigência e coerção, por meio da estranheza. (FOUCAULT, 2010). Um dos objetivos dessa teoria é discutir e desestabilizar o caráter compulsório da norma, mostrando o quanto as normas de gênero balizam posições de sujeito. Tal teoria é aqui acionada, pois, segundo Pino (2007, p.167):

A reflexão *queer* sobre os *intersex* permite verificar não só como os processos de incorporação do gênero criam identidades binárias, baseadas em distinções

féreas entre homens e mulheres, mas também como os processos sociais criam, naturalizam, o corpo num parâmetro binário.

Para Butler (2015), refletir sobre as normas gênero é pensar a respeito das demarcações de posições de sujeitos, mais do que demarcar se um corpo é do universo feminino ou masculino, é compreender que a lógica binária é capaz de tornar um corpo socialmente legítimo ou não. Com isso se quer dizer que as múltiplas formas de ser sujeito não se esgotam no que tange a sexualidade, mas que também permeiam posições de sujeitos de direitos.

Nossas relações, convenções e constituição civil estão pautadas em uma sociedade que esteja próxima ao centro da normalidade, em sujeitos que se compreendam como masculino ou feminino. No que diz respeito ao sujeito intersexual, espera-se que esta/e assuma um gênero, logo uma sexualidade, para então partilhar de certos direitos civis, como, por exemplo, o registro do nome civil e registro do sexo na certidão de nascimento. A norma faz com que os ditos normais usufruam de sistema de saúde, educação, sistema jurídico, além de ter maior visibilidade midiática, os outros, ditos anormais, são passíveis de reeducação, deixados em segundo plano, ou mesmo excluídos, ignorados e excluídos. Logo, vê-se que aqueles/as que não se adequam às normas de gênero são tidos como anormais, sendo privados/as de vivenciar algumas convenções sociais. Para Foucault (2015a), a sociedade está pautada no sexo, por essa razão se busca regular, vigiar e normalizar os sujeitos por meio do dispositivo da sexualidade.

A noção de sexo garantiu uma reversão essencial; permitiu inverter a representação das relações entre o poder e a sexualidade, fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, porém como ancorada em uma instância específica e irreduzível que o poder tenta de melhor maneira sujeitar; assim, a ideia “do sexo” permite esquivar o que constitui o “poder” do poder; permite pensá-lo apenas como lei e interdição. (FOUCAULT, op. cit., p. 169).

O ato de nomear e demarcar os corpos dentro do binarismo homem/mulher posiciona os indivíduos dentro de categorias, antes mesmo do seu nascimento. (LOURO, 2013). Essa categorização é que possibilita a idealização de um roteiro que tem como base de organização as normas socialmente impostas. Marcar um corpo como feminino ou masculino é colocá-lo dentro do jogo de obediência às normas, “a afirmação 'é um menino' ou 'é uma menina' inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete” (Id., 2013, p.16).

No entanto, ao mesmo tempo em que a matriz heterossexual delimita os padrões que devem ser seguidos, se constituindo por meio de relações de poder e controle sobre a

sexualidade, ela também possibilita desvios. As normas que regulam a matriz heterossexual também proporcionam transgressões e/ou resistências, mesmo com as ramificações das ações de poder reguladores. Foucault (2008) diz que não somos controlados por um Estado maior, distante de nós, mas que em contexto atual nós nos tornamos vigias uns dos outros, imersos em uma sociedade que busca controlar e disciplinar os sujeitos. Assim, o poder se encontra em constante circulação, um poder que está em rede.

Mesmo que se vigie a conduta do outro de forma minuciosa, há sujeitos que colocam em xeque as fronteiras estabelecidas socialmente, como é o caso dos sujeitos LGBTI, em especial, as/os intersexuais por conta de sua genitália considerada ambígua. Conforme Cabral (2001, p.119), ativista argentino intersexual, diz que “Somos “inaugurados” e “inauguradas” *en el mundo a través de la respuesta a la pregunta primera, esencial: ¿es un varón o es una nena? La intersexualidad pone en suspenso, en muchos casos, la respuesta*”.

São essas transgressões que apontam para diferentes modos de viver a sexualidade, viver o gênero, modos de assumir diferentes posições de sujeito, de construir identidades. (LONGARAY, 2014).

Devido à perspectiva teórica deste estudo, pós-estruturalista, crê-se que nossas identidades não partem de uma essência, mas que são produções, construções sociais. Nossas identidades não são fixas ou únicas, mas construções cambiantes, “não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”. (LOURO, 2013, p. 13). É nesse sentido que se compreende o artefato cultural *Menino de Ouro* (2013) potente para discutir as normas culturalmente e socialmente instituídas enquanto produtoras de identidades, ao mesmo tempo que em promove a visibilidade de sujeitos que não se enquadram dentro dos binarismos.

Neste artigo, atenta-se ao personagem *Max Walker*, sujeito intersexual, que se constitui como transgressor na medida em que possibilita problematizar as normas de gênero e sexualidade que gerem o seu corpo.

### 6.1.3 *Intersexual, que sujeito é esse?*

Durante alguns anos, os sujeitos que nasciam com a genitália ambígua ou apresentasse uma discordância eram denominados como hermafroditas (MACHADO,

2012). A necessidade de mudança na nomenclatura surge a partir de ativistas que desejam distanciar o termo e os sujeitos de uma visão com base na patologia. De acordo com *Intersex Society of North America* (ISNA), uma mudança na linguagem pode contribuir com um maior respeito e aceitação dos/as intersexuais, uma vez que a linguagem também os constitui. Cabral (2001) afirma que, ao pensarmos a intersexualidade, hoje, é preciso considerar questões históricas, sociais, culturais e que é necessário afastarmos do imaginário pautada na mitologia.

É importante ressaltar que, segundo estudos feitos por Machado (2005) e Pino (2007), o/a hermafrodita se constitui como uma categoria dentro do que se compreende por intersexual, sinalizando que existem diferentes “estados intersexuais”.

Segundo Cabral (2005), um dos termos chave para compreender quem são os sujeitos intersexuais é a variação, de modo que “*cuando decimos intersexualidad nos referimos a todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al standard de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente*”. (CABRAL, op. cit, p. 283).

A partir de trabalhos como de Pino (2007), Machado (2005, 2008), Batista (2013), vê-se os/as intersexuais têm sido vistos como sujeitos que devem ser corrigidos, no contexto ocidental, se tem a necessidade de corrigi-los pela preocupação em enquadrar os corpos dentro da lógica binária existente. Segundo Pino (2007) e Machado (2005), ao nascerem, a família junto com a equipe médica, decide qual o sexo o bebê terá. São feitos alguns exames para observar a predominância dos cromossomos para dar início ao processo de transformação do sujeito com a pretensão de tornar homem ou mulher. A reparação do órgão genital não é por si própria satisfatória, por essa razão, muitos/as intersexuais passam por tratamentos com hormônios a fim de moldar o corpo de acordo com o sexo que lhe foi designado após o nascimento.

A cirurgia de reparação da genitália é permeada por aspectos sociais, médicos e jurídicos. Não é somente o comum acordo entre família e equipe médica que decide qual gênero terá o bebê, também há uma série de exames que buscam compreender qual o sexo biológico seria predominante. Machado (2005) aponta que a decisão por qual sexo “optar” tem como uma das bases questões de gênero. Quando se opta pelo sexo feminino, há a preocupação em tornar o órgão capaz de manter relações sexuais por meio da penetração, além de levar em consideração a questão da reprodução. Já quando se opta pelo sexo masculino, se considera a habilidade de ereção do pênis, o tamanho, a capacidade de sentir

prazer, além disso, o pênis deve ser capaz de penetrar uma vagina, existindo também a preocupação com a habilidade reprodutiva e de urinar em pé.

Estes aspectos que são levados em consideração antes da realização da cirurgia de reparação da genitália retificam o quão socialmente se legitima a identidade heterossexual, ademais, vê-se tantas outras verdades naturalizadas sobre os sujeitos, apontando atitudes e comportamentos que são socialmente esperados para cada gênero: a mulher mãe, a mulher sexualmente passiva e o homem sexualmente ativo. Para Machado (2005, p. 273), tais critérios “apontam para elementos estéticos a serem observados, [...], e também à avaliação do que é considerado mais funcional como, por exemplo, a preservação da capacidade reprodutiva e sexual”. De acordo com as palavras de Oliveira (2012, p. 48):

É necessário que essas pessoas desenvolvam gêneros inteligíveis, ou seja, é necessário que o sexo redefinido se adéque ao gênero correspondente, para que, na idade adulta, essa pessoa sinta desejo e atração sexual por pessoa do sexo oposto. A não adequação, o rompimento com a inteligibilidade é o que provoca a repulsa e a incompreensão social.

Assim, o fato de ter sua genitália operada não é o suficiente para tornar alguém homem ou mulher socialmente, é necessário regular e fazer a sua identidade de gênero se tornar visível, que esteja marcada no corpo por meio dos gestos, acessórios, comportamentos e desejo. Nesse sentido, mais do que adequar o corpo às normas, é preciso também adequar o seu desejo. Compreende-se que os sujeitos de gêneros inteligíveis são aqueles/as que mantêm uma relação coerente e de continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Para Butler (2003), os gêneros inteligíveis são construídos dentro de constantes proibições, ao mesmo tempo que produzidos pelas próprias leis, é a busca pela ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente construído e o efeito de ambos na manifestação do desejo e prática sexual.

Segundo Machado (2005), ideia que vem ao encontro das palavras de Butler (2003), estudos sobre sujeitos intersexuais mostram que não só o gênero é socialmente construído, mas o sexo<sup>29</sup>. Assim, não estaria o gênero para a cultura e o sexo para a natureza, mas que ambos são categorias socialmente construídas.

Cabe ressaltar que ao dizer que o sexo é culturalmente construído não se está negando a existência de uma materialidade biológica. Pino (2007) afirma que o termo

---

<sup>29</sup>Termo descritivo usado para as características anatômicas internas e externas que diferenciam homens e mulheres. Embora, essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, o significado que damos a elas são históricos e culturais.

*intersex* trata-se de uma construção social, porém, tal termo representa uma condição biológica, tendo em vista que os corpos intersexuais apresentam características diferentes do que se considera masculino ou feminino.

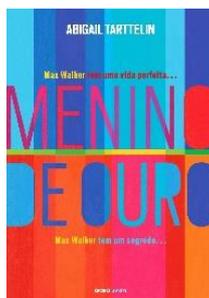
Machado (2012) aponta que as regulações em torno do corpo intersexual são motivadas por diversos contextos, assim, não cabe apenas ao saber médico vigiar e normalizar estes sujeitos, pois “o gerenciamento da intersexualidade não se encerra no diagnóstico ou no ato cirúrgico, nem se sustenta apenas no domínio biomédico.” (MACHADO, 2008, p. 67). O corpo intersexual é cotidianamente regulado, vigiado, na tentativa de ser corrigido. Porém, esta regulação não está presente apenas no saber médico, mas envolve a família, a escola, o ciclo de amigas/os dentre tantas outras redes de convívio. (MACHADO, 2012).

É com base nestas outras instâncias, que são entendidas como pedagógicas, que as análises serão realizadas. A partir do artefato cultural selecionado, serão destacadas algumas cenas que retratam de que forma diferentes discursos vão interpelando e construindo a identidade da personagem Max Walker.

#### 6.1.4 O artefato cultural, *Menino de Ouro*

Nesta seção, serão apresentadas síntese da história, articulada com algumas análises, e informações sobre a autora do livro. Além das análises que estão imbricadas junto à apresentação do livro, duas instâncias sociais representadas no artefato serão destacadas a fim de observar como eles interpelam a constituição de *Max Walker*. As análises dessas instâncias estão divididas em dois subitens: instância social medicina e instância social família. Esses subitens são compostos por cenas narrativas extraídas do artefato cultural e análise das mesmas. A ideia de instâncias sociais enquanto espaços que também subjetivam os sujeitos está pautada em Louro (2008) pois, de acordo com ela,

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18).



Livro 1- Menino de ouro (2013)  
Capa adaptada por: Adriana Bertolla Silveira

Em 2013, o livro foi escrito por Abigail Tarttelin. A autora nasceu na Inglaterra e atualmente reside em Londres, é escritora e atriz. Em seu site, a autora diz que é bastante interessada em compreender como a concepção de gênero nos afeta, ela se considera humanista – em seu entendimento, quer dizer que acredita no poder das pessoas e não da religião – e feminista, Abigail Tarttelin<sup>30</sup> afirma “I try to support women, men and the non-binary to be able to live freely and equally without the repression of assumption or gendered thinking.” (Eu tento apoiar as mulheres, os homens e os não-binários para serem capazes de viver livremente e igualmente sem a repressão da suposição ou pensamento de gênero. *Tradução minha*)

O artefato cultural conta a história de *Max Walker*, o jovem de 16 anos que guarda em segredo a sua intersexualidade. *Karen* e *Steve*, seus pais, acreditam que esconder a intersexualidade do filho é um modo de protegê-lo, além disso, *Karen* é uma influente advogada da cidade de *Hemingway* e *Steve*, que também é da área do direito, está se lançando na carreira parlamentar, outras razões que os fazem manter em segredo a intersexualidade do jovem.

*Karen* conta que o *Steve* e ela tiveram dificuldade para escolher o nome que seria dado ao *Max*. Ela conta que, ao contrário do filho mais novo, *Daniel*, *Max* não lhe instigava preocupações sobre comportamentos, ela diz que *Max* é um jovem tranquilo e educado, oposto do pequeno *Daniel*, que constantemente apresenta problemas na escola. *Karen* diz que “*Max nunca fez nada assim. De todo modo, em me preocupo com ele todos os dias, desde que nasceu. Ele deve ter vivido em um ambiente de pânico constante em seus primeiros cinco anos de vida*”. (p. 33). *Karen* afirma que a “perfeição”, no que concerne a comportamentos e valores, de *Max* é para ela uma espécie de “recompensa”. Ela afirma que:

<sup>30</sup> Sítio eletrônico de Abigail Tarttelin. Disponível em: < <http://www.abigailtarttelin.com/>>.

*Mas, enquanto crescia, Max, ele mesmo, nunca faz nada de errado. Não de fato. Às vezes, penso que já suportamos o nosso fardo; passamos os primeiros anos aterrorizados, sem saber como ele iria crescer, ou o que iria acontecer, e só agora começamos a curtir Max* (Trecho do Livro, p. 34).

Há todo um investimento, práticas de normalização, estratégias por parte dos pais para que *Max* cresça e se identifique com o gênero masculino, e que corresponda “coerentemente” ao desejo, ou seja, que se torne heterossexual, mas, a gravidez de *Max* o distancia ainda mais da norma, deste modelo ideal que fora estabelecido. (FOUCAULT, 2008).

O nascimento de *Max* e sua juventude giram em torno da necessidade de moldá-lo dentro das normas regulatórias, sendo inaceitável que ele fica em “entre lugares”, ou melhor, “entre gêneros”. Para Butler (2003, p.48) “gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero”.

Ademais, o artefato possibilita pensar a dicotomia natureza e cultura. Posto que, *Max* foi categorizado como menina pelos especialistas ao nascer, porém, foi criado como menino. Quando sua mãe o leva a um especialista, *Dr. Flint*, diz que “*se tivesse sido feita antes então [a cirurgia], Max seria do sexo feminino, e isso seria um mero caso de gravidez na adolescência*” (Trecho do Livro, p. 232). Assim, não nascemos sujeitos de um gênero, mas nos tornamos ao longo da vida.

Na noite em que *Max* está em seu quarto, enquanto seus pais estão na sala, o jovem sente vontade de se masturbar. No momento em que *Max* começa a se tocar, entra *Hunter*, melhor amigo (e o único que sabe do seu “segredo”), e estranha o fato de que um intersexual pratique a masturbação. Após dizer ao *Max* que não deveria se envergonhar por ter sido pego se masturbando, *Hunter* abusa sexualmente dele. Enquanto o abuso ocorre, *Hunter* diz coisas como “*Você não é nem menino e nem menina*”, “*Você é uma aberração*”, “*Você é um garoto-mocinha*”, “*Não grite! Você quer mesmo que seu pai e sua mãe vejam o seu pauzinho de mulher?*” (Trecho do Livro, p. 23). Essas falas fazem com que *Max* desestabilize suas certezas quanto a sua identidade de gênero, além disso, o abuso e o fato de ter sido penetrado faz com que *Max* se questione se é menino. Ele chega a dizer que “*certamente, isso acontece com as meninas*” (p. 2). Desse modo, para *Max*, é “do natural” meninas serem abusadas.

Ao dizer que *Max* é uma aberração, *Hunter* reitera a norma e julga o corpo do jovem com base no que é considerado socialmente como normal e anormal. Mais do que colocá-lo na condição de anormal, *Hunter* reitera a ideia de que a intersexualidade de *Max* o torna um corpo sem valor algum, um corpo abjeto. (GARBELOTTO, 2016). Essa negação do corpo de *Max* sinaliza a lógica binária dita como legítima, pois a pessoa “normal” é aquela que possui um alinhamento entre seu corpo (genitália), gênero (comportamento) e desejo (heterossexualidade).

O abuso e a gravidez, que acontece em decorrência do abuso sofrido, fazem com que o jovem se sinta, por vezes, confuso a respeito de seu gênero, ademais, o segredo de *Max*, que outrora vinha sendo silenciado, passa a causar preocupações por parte de seus pais. Trata-se de um intersexual que busca seu lugar no mundo, todavia, essa procura se torna mais árdua, porque depois que os médicos lhe dizem que ele não é nem menino e nem menina, ele passa por um dilema quanto a sua identidade de gênero. As falas direcionadas a ele, os lugares e as relações que a personagem estabelece se configuram como espaços educativos que o constituem. Nesse sentido, a sua identidade vai sendo construída na história por meio dos ecos de diversas instâncias sociais.

Após passar por diversos desafios, exames e discussões, *Max* é levado pela mãe a um hospital, onde realiza o aborto (mesmo contra a vontade do jovem) e realiza a cirurgia de reparação da genitália. Ao final da história, *Max* é operado para que seu corpo se adeque ao gênero com o qual se identifica, o masculino, além disso, o jovem acaba se apaixonando por uma colega da escola.

No entanto, nota-se que até os seus 16 anos ele não foi corrigido em sua materialidade biológica, na sua carne, mas sofreu diversas influências de estratégias durante a sua criação para que fosse corrigido, para que não se tornasse “um completo anormal”. Corroborando, que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções. É junto em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia na reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2010, p. 50).

A intersexualidade de *Max*, o abuso e a gravidez fazem com o jovem seja entendido como anormal. Diante desses acontecimentos, nota-se que o livro traz à tona duas instituições que agem diretamente na construção da identidade do jovem: a medicina

e a família. A fim de analisar de que forma estas estratégias de correção subjetivam a personagem protagonista, selecionou-se algumas cenas referentes às essas duas instâncias que se mostram potentes na tentativa de normaliza-lo. As instâncias foram destacadas devido à forte intervenção delas no que diz respeito a *Max*.

### ***Instância Social: Medicina***

A instância médica é aqui entendida como uma forma de controle e regulação dos corpos, devido ao seu caráter de “ciência legítima” na sociedade. Foucault (2015a) menciona, em *História da Sexualidade I*, a existência de uma “medicina do sexo”, que junto ao campo de saber da Biologia inscreveu no sexo o caráter de objeto de interdição e lei, por meio dele que se busca conhecer “a verdade” sobre os sujeitos. Para o filósofo, a medicina se constitui como saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo, sobre o indivíduo, e também sobre a população, é um campo de saber que opera sobre o organismo e sobre os processos biológicos, e, é nesse sentido que, a medicina tem efeitos disciplinares e regulamentadores.

Nas cenas que serão destacadas do artefato cultural em questão, pode-se perceber que o saber médico é convocado a analisar, pensar e normalizar o corpo de *Max*, mostrando o seu caráter de saber-poder. Segundo Foucault (2015b), em *Microfísica do Poder*, o exercício do poder acaba por proporcionar a emergência do saber, ao mesmo tempo que o inverso também é possível, tendo em vista que estar em determinado campo de saber também acaba por suscitar, acarretar em efeitos de poder.

*Max* se vê confuso e ferido dias após o abuso, além de sentir desconfortos e ter constantes crises de vômito, depois de certo tempo, a personagem decide procurar a clínica geral, *Archie*. É ela quem vai aproximar o jovem da sua própria história, pois *Archie* começa a romper com o silêncio que permeia *Max*, além de ajudá-lo a compreender melhor a si mesmo.

Depois que *Archie* se depara com ele, a profissional começa a repensar sua própria formação médica e de que forma ao longo dos anos os/as médicos/as são preparados/as para lidar com a questão da sexualidade, em especial com os/as intersexuais.

*“Ontem à noite reli meus antigos livros, esperando encontrar uma seção inteira na qual eu talvez não tivesse reparado antes, mas não havia nada.*

*Nem havia muito sobre sexualidade. Ela surgiu nas aulas básicas sobre endocrinologia e anatomia; doenças sexualmente transmissíveis foram cobertas nas aulas de doenças infecciosas; a disfunção erétil foi coberta de maneira bastante puritana dentro de seções sobre urologia, diabetes e efeitos colaterais de medicamentos. Os intersexuais propriamente ditos não recebem sequer menção em nenhum dos meus livros” (Trecho do Livro, p. 104)<sup>31</sup>.*

Diante da reflexão da personagem médica nota-se que a invisibilidade dos sujeitos intersexuais perpassa também pelo campo da medicina. Contudo, ainda a partir da fala de *Archie*, vê-se que o artefato cultural também aponta para uma outra representação da postura de médicos/as frente ao sujeito intersexual: o desejo de conhecer-lhe na minúcia. A cena a seguir mostra o momento que *Archie* se depara com os exames de *Max*. A médica solicita os exames de *Max* que foram feitos quando ele ainda era bebê.

*“Olho para o arquivo dele novamente. (...) O de Max tem papéis transbordando pela pasta de papelão (...). Os papéis incluem: possíveis diagnósticos desde nascimento, depois do diagnóstico final, com vários adendos inseridos em anos posteriores, conselhos e opiniões de inúmeros médicos a respeito de cirurgias, o que deveria ser feito, o que poderia ser feito para preservar a fertilidade, referências posteriores a uma declaração em consenso sobre gestão de pacientes com diagnóstico de intersexual redefinido por Max, depois uma lista de hormônios aconselhados e em seguida utilizados em tratamento, incluindo a documentação de injeções e sequências de comprimidos ministrados.” (Trecho do Livro, p. 60).*

Machado (2012) aponta que a história da intersexualidade é marcada por discursos médicos que a classificaram como patológica. Com base no *Consensus Statement on Management of Intersex Disorders* (CONSENSO DE CHICAGO), classifica-se a intersexualidade como um Distúrbio no Desenvolvimento Sexual (DSD). Ao classifica-lo como anormal, nota-se a inquietação de conhecer nos detalhes o corpo destes sujeitos. Com base em Foucault (2008), vê-se que há preocupação em calcular, medir, esquadrinhar estes sujeitos, que se configuram como um risco para população a fim de que não se tornem “um mal” sobre o qual não se tem controle (para que não se tornem perigo).

---

<sup>31</sup> Os trechos que estão em itálico e em tamanho 12 foram assim sinalizados para atentar o/a leitor/a para a diferença entre trechos de base teórica e trechos extraídos da obra analisada.

Diante destas duas cenas que retratam a postura médica diante da personagem, percebe-se que o desconhecimento inicial por parte da clínica geral lhe causa um desconforto, ao mesmo tempo em que os exames médicos feitos em *Max* apontam que há um desejo em conhecer quem é este sujeito a fim de governar, normalizar o seu corpo, a fim de trazê-lo para o centro da norma. É por meio do corpo de *Max* que se busca encontrar “a verdade” sobre ele.

Uma das formas de intervenções médicas em relação ao *Max*, além da cirurgia de reparação da genitália, é a utilização de medicação, como o uso de hormônios. Quando *Archie* questiona *Max* a respeito de como ele se sente em relação a sua condição de intersexual, o jovem admite pouco saber sobre as implicações de ser *intersex*. *Archie* pergunta: “*Os seus médicos não conversam com você sobre cirurgias e medicamentos?*” (p. 64), ele responde que não. Cabral (2001) afirma os/as intersexuais são marcados, algumas vezes, pela privação de sua própria história, de compreender a si mesmo, como se seu corpo pertencesse a todos, menos ao próprio sujeito *intersex*.

No trecho a seguir, destaca-se a visão de *Max* sobre as intervenções, a postura médica e exames realizados:

*“Sempre falava sobre mim, para minha mãe ou para o meu pai ou para outros médicos. Eles raramente me perguntavam coisas, mesmo quando eu poderia ter lhes dado a resposta (...) Eu era um caso de estudo interessante para eles, uma experiência”* (Trecho do Livro, p. 69).

Para Machado (2005), uma das características que se espera de médicas/os é a capacidade de olhar para sujeitos e seus corpos visando classificar e diferenciar o que é considerado “normal” e o que é patológico”. A busca pela ciência, em especial a médica, por traçar médias, estabilidades, normalidades, faz com que se legitime o que é normal, sem considerar tantas outras identidades. Na busca por estabelecer uma normalidade acaba-se classificando muitas outras práticas, ou mesmo sujeitos em “anormais”. Nádia Pino (2007, P.5) coloca que os intersexuais,

[...] são corpos que deslizam nas representações do que se considera como verdadeiramente humano, situando-se nos interstícios entre o que é normal e o que é patológico. Esta “não-humanidade” ou “anormalidade” justificará as intervenções médicas com o intuito de adequá-lo ao ideal do dimorfismo sexual.

*Max* fica confuso diante das falas proferidas pelos/as médicas/os: *Dr. Flint*, o especialista, diz que o jovem deve fazer a cirurgia para torna-se menina, pois acredita que este é o sexo/gênero verdadeiro de *Max*. *Archie* aconselha que ele deve optar pelo gênero

com o qual se identifica. Além de *Flint e Arichie*, *Max* passa por algumas/alguns médicas/os de Londres que o classificam como do sexo/gênero masculino e outros como feminino. Na história, ele é enquadrado na categoria hermafrodita verdadeiro<sup>32</sup>. Nas palavras Machado (2005, p. 263), o sexo “emerge como uma categoria médico-diagnóstica”, tendo em vista as disputas e negociações feitas por profissionais médicos com a intenção de descobrir “a verdade” sobre o sexo. Vê-se que os ditos sobre *Max*, as categorizações que interpelam a personagens, estão imbricadas em meio a relações de poder-saber, de modo que os/as médicos/as funcionam como vozes autorizadas e ditar “o verdadeiro sexo/gênero” do protagonista. Corrobora-se com as palavras de Louro (2009, p. 86), “determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através desses saberes e “verdades”.

Se *Max* é considerado por outros e pela instância médica como alguém que não pertence ao gênero feminino e nem ao masculino, poderia ser *Max* um corpo “desgenerificado”? Segundo Salih (2012, p. 105), “se aceitamos que o corpo não pode existir fora do discurso “generificado”, devemos admitir também que não existe nenhum corpo que não seja, já desde sempre, “generificado”.

*Max* é um exemplo de “entre lugares”, do sujeito *queer*, visto que se configura como indivíduo que desestabiliza a identidade sexual hegemônica, ao mesmo tempo que rompe com as linhas de coerência.

### ***Instância social: família***

O poder se faz presente em toda parte, ele não está concentrado em um único lugar, ou mesmo exclusivo a um Estado (FOUCAULT, 2015a). É nesse sentido que o filósofo francês aponta a família como uma instituição normalizadora, pois é nela que somos incitados/as a aprender a governar nossas vidas, nossas atitudes, nosso corpo, nossa sexualidade. Aprendemos a conduzir nossas condutas em direção ao centro da norma. A família é compreendida como potente instância social, pois é “instância de controle e ponto de saturação sexual” (FOUCAULT, op. cit., p. 131). Para além disso, toma-se como base as palavras de Foucault (2010):

---

<sup>32</sup>Também pode ser denominado de hermafroditismo autêntico. As pessoas HV possuem, simultaneamente, tecido testicular e tecido ovariano os quais podem se constituir de várias formas. Hermafroditas verdadeiros, os cariótipos possíveis são 47, XXY, 46, XX/46, XX ou 46, XX/47, XXY. (TATTELIN, 2013).

O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo do aparecimento do indivíduo a ser corrigido. (FOUCAULT, 2010, p. 49)

O artefato cultural também traz a visão dos pais de *Max* a respeito de sua intersexualidade. *Karen*, a mãe do jovem, fala sobre o sentimento em relação ao filho logo que nasceu:

*“Você ouve sobre coisas erradas acontecendo durante um parto, mas quando está grávida, e em trabalho de parto, nunca acha que vai acontecer com você. Ninguém pensa que o seu bebê vai ter um problema. E, então, aconteceu com o meu bebê, (...), porque na hora de dar à luz, de fazer a coisa mais importante que eu poderia fazer por Max, algo deu errado.”* (Trecho do Livro, p. 33).

Na visão da personagem *Karen*, pode-se perceber que a intersexualidade é vista como algo negativo, algo que “deu errado”. Canguçu-Campinho (2012) aponta que em relação a intersexualidade, as famílias são atingidas pelo discurso médico de patologização, fazendo com que os familiares criem significados próprios a fim de descrever e mesmo compreender a situação. Nesse sentido, ainda segundo a autora, “é no diálogo entre os vários discursos sociais que a identidade do intersexual é configurada” (Id., 2012, p. 26). A partir da cena que foi extraída do artefato, nota-se que não só o saber médico constitui a identidade da personagem protagonista, mas a forma como sua família lida e descreve a sua condição de intersexual também o interpela.

A cena acima descrita aponta para os discursos da maternidade que vão interpelando mulheres a fim de torna-las sujeitos mãe. (MARCELO, 2003). *Karen* se diz culpada pela intersexualidade do filho, tanto que afirma que a coisa mais importante que poderia fazer por *Max*, ou seja, “lhe dar a vida”, deu errado. *Karen* diz que durante a criação de *Max* sempre tomou bastante cuidado a fim de não cometer mais erros.

*“Leah [sua amiga] foi a primeira pessoa em quem confiei para contar sobre a condição de Max, e Hunter [filho de Leah] sabe a respeito disso desde que tinha quatro anos. Ele era jovem quando descobriu, tomando banho com Max antes de dormirem, mas pareceu compreender aquilo tanto quanto uma criança poderia. Nós apenas lhe dissemos que Max é diferente. Max é especial”* (Trecho do Livro, p. 12).

Apesar de a intersexualidade de *Max* ser um segredo para muitas pessoas, ele sabe que sua intersexualidade seja compartilhada com poucas pessoas. Até os 15 anos, ele convive com o silêncio e aceita a sua condição, porém, é por volta dos 16 anos, e depois da violência sofrida, que ele não sabe ao certo quem é, ou em suas palavras, desconhece o que ele é.

*Max* chega a dizer para *Archie* que em sua casa pouco se fala ou se falou sobre a sua condição de intersexual, “*bem, nunca falamos sobre isso, mas... isso nunca foi um problema. É só uma coisa. Eu não sei. É uma daquelas coisas que você tem que aceitar*” (p. 64). A partir destas cenas, vê-se que o não falar sobre a intersexualidade também constitui o jovem. Mantê-la em segredo, é, por vezes, uma atitude da família com a intenção de preservar estes sujeitos. Canguçu-Campinho (2012, p.56) aponta:

O nascimento da criança intersexual é envolto por um pacto silencioso entre a família e os profissionais de saúde. Acredita-se que a integridade emocional do intersexual é mantida através da privacidade e da prática do segredo. Só a família deveria saber sobre a situação da pessoa intersexual.

Esses silêncios, em alguns casos, podem impossibilitar o próprio sujeito intersexual de conhecer sua história, de conhecer a si mesmo. Como é o caso de *Max*. O ativista intersexual Cabral (2001, p. 122) diz que “la intersexualidad funciona como un orden donde el secreto es el trabajo imperativo. Secreto de lo fallado, secreto en la novela familiar que esconde, en la mayor parte de los casos por consejo médico- la historia de la intervención sobre los cuerpos”

A decisão de não realizar a cirurgia foi significativa, pois mesmo com todo o discurso médico, *Steve*, seu pai, resolveu que quem deveria tomar a decisão seria *Max*. Quando o jovem questiona a sua mãe a respeito do motivo pelo qual não passou pela cirurgia após o nascimento, já que *Karen* deixa claro que ela fora favorável à cirurgia, a mãe explica:

“— Ele... [*Steve*] — (...) —... impediu que tirassem fotos de você sem calça. Depois dos hormônios, quando você tinha treze anos, ele me convenceu de que não devíamos levar você de volta aos médicos. Ele disse que eles só queriam documentar o seu caso e colocá-lo sob observação e escrever artigos sobre pessoas como você para crescer na carreira. (...) Ele foi o único que disse que não podiam fazer cirurgias até que você pudesse decidir por si mesmo. Ele disse que era mutilação”. (Trecho do Livro, p. 242).

Para o pai de *Max*, a adequação da genitália do jovem não era o mais importante, pois *Max* fora diagnosticado como um bebê saudável. O posicionamento da personagem Steve se assemelha à uma das lutas dos movimentos ativistas hoje. Canguçu-Campinho, Bastos e Lima (2009) apontam que a discussão de saúde em torno do *intersex*, em contextos brasileiros, entende que a garantia da saúde destes sujeitos se dá logo após o nascimento, pois a ideia de saúde se encontra no tratamento, na cirurgia reparadora e no adiantamento de registro civil. Já em contexto internacional, como as lutas feitas pelo *Intersex Society of North America* (ISNA) e a Organização Internacional de Intersexuais (OII), compreende-se que a garantia de saúde dos sujeitos intersexuais teria relação com a liberdade de escolha pelo próprio sujeito, quando em fase adulta, de realizar a cirurgia.

Com base nas cenas narrativas, vê-se a construção da intersexualidade por parte da família, nota-se, por meio das falas das personagens *Karen e Steve*, que o saber médico também constitui a forma como a família lida e entende a intersexualidade. Canguçu-Campinho (2012), após entrevistar algumas famílias, aponta que “no caso das crianças intersexuais, o advento do nascimento repercute de forma direta na dinâmica familiar. Ao se deparar com a indefinição dos genitais, as expectativas em torno da criança são no primeiro momento frustradas” (CANGUNÇÚ-CAMPINHO, 2012, p. 69). No entanto, percebe-se que há resistência à tentativa de enquadrar o corpo de *Max* dentro de binarismos.

Frente as instâncias sociais, é possível perceber que o saber médico e a família se constituem como instâncias que interpelam e controlam os corpos intersexuais, ao mesmo tempo em que incidem sobre a construção da identidade destes sujeitos. São instâncias que criam estratégias com a intenção de trazer o sujeito para o centro da norma. Foucault (2010, p.72) diz que “o contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que apoiam.”. Frente as palavras do autor, e diante das cenas narrativas extraídas do artefato cultural, vê-se que a família é apontada como uma influente instância no que concerne a regulação e adequação dos corpos.

#### 6.1.5 Considerações Finais

A vida e as relações que a personagem estabelece sinalizam que a sexualidade, o corpo e o gênero moldam as relações sociais e as posições de sujeito que *Max* ocupa.

No entanto, essas categorias podem enquadrar, ou não, os sujeitos, isso mostra o quanto as normas de gênero podem e devem ser questionadas. *Max Walker* se torna uma personagem contemporânea que traz para discussão os discursos que atravessam o universo da juventude e pedagogias culturais sobre a intersexualidade.

*Max* é visto como “anormal” porque se afasta da maioria das pessoas com quem é comparado. Ele é contraposto a partir da ideia de existência de um modelo ótimo, um padrão ideal. Vê-se que classificação dos sujeitos enquanto normais e anormais é relacional, pois é com base no hegemônico que se costuma classificar quem é o “outro”, o estranho.

Ao considerar as idealizações de corpos, os padrões estabelecidos como normais, percebe-se que os/as intersexuais são vistos como sujeitos a ser corrigidos. Vê-se que esses sujeitos se encontram distantes do centro da norma, mas não é permitido a eles ter uma vida habitável nessa margem, pois há constantes intervenções, exames e estudos a fim de conhecê-los e governá-los. O/a intersexual é um corpo que instiga e põe em suspenso aquilo que é instituído como padrão.

Mesmo compreendo o caráter normalizador que a família e a medicina exercem sob *Max* aponta-se a postura de *Archie*, a clínica geral, e *Steve*, pai de *Max*, como transgressoras, tendo em vista que questionam a necessidade de o jovem ter de se enquadrar dentro de binarismos, ou mesmo que escolha o gênero com qual se identifica. As posturas desses personagens representam “outras” formas de entender e viver a intersexualidade. São posturas de resistências que vem ao encontro de lutas contemporâneas, que se empenham em afastar a intersexualidade de uma visão patológica, mostrando a importância da autonomia, do poder de escolha dos/as intersexuais. Aspecto que é constantemente citado nas falas de ativistas como Cabral (2001, 2005) e Cangucú-Campinho (2012). Nesse sentido, dentre outros, que a análise de artefatos culturais se mostra potente, tendo em visto estas posturas de enfrentamento e luta por mudanças nas formas como a sociedade lida com a intersexualidade.

Olhar para *Max* enquanto sujeito *queer*, é pensar os paradoxos que permeiam as normas de gênero não só de sujeitos intersexuais, mas também de todos/as. Os/as intersexuais visibilizam as experiências normativas compulsórias que regem os corpos e as identidades. Uma reflexão *queer* acerca da intersexualidade problematiza as normas exigentes que posicionam e normalizam o ser homem e o ser mulher na sociedade, mostrando que essas posições de sujeito não são naturais, mas construções culturais.

Os estudos *queer* possibilitam pensar a organização social contemporânea dando uma maior visibilidade aos sujeitos que ocupam as margens. A intencionalidade não é necessariamente trazer estes indivíduos para dentro da lógica da organização binária, mas pensar os sujeitos enquanto indivíduos que não organizam a sua vida dentro das convenções que foram culturalmente legitimadas como normais.

Ao abordar tal tema vê-se que o artefato contém pedagogias sobre intersexualidade, sinalizando o quanto somos sujeito de gênero por meio de ecos culturais, que o “ser mulher” e o “ser homem” são construções culturais. Para além disso, vê-se que o artefato nos leva a pensar sobre a possibilidade de seres não-binários, de entendermos os/as intersexuais como sujeitos legítimos, desconstruindo a intersexofobia. Por conseguinte, a análise do artefato cultural permiti que se possa pensar a educação e os sujeitos para além das convenções sociais estabelecidas socialmente. Ademais, aponta-se para a potencialidade das pedagogias que se fazem presentes no artefato, mostrando que a educação está para além dos muros da escola, que se faz presente em todos os espaços por onde circulamos.

#### 6.1.6 Bibliografia Analisada

TARTTELIN, Abigail. **Menino de Ouro**. 1 ed. São Paulo: Globo, 2013

#### 6.1.7 Referências

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Mauro. **Pensar la intersexualidad, hoy**. 2001. Disponível em: <<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/etica/de%20filpo/UNIDAD%208%20Etica%20De%20Filpo/Cabral%20-%20Pensar%20la%20intersexualidad,%20hoy.pdf>>. Acesso em: 25. set. 2016.

CABRAL, Mauro. Cuando digo intersex, Un diálogo introductorio a la intersexualidad. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.42, p.283-304, jan/jun. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332005000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100013)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.42, p.249-274, jan/jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CANGUÇÚ-CAMPINHO, Ana Karina Figueira. **A construção ideológica em pessoas intersexuais**: o x e y da questão. 2012. 204f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CANGUÇÚ-CAMPINHO, Ana Karina Figueira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa Bittencourt; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. O discurso biomédico e o da construção social na pesquisa sobre intersexualidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, 2009.p.1145-1164.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 200n.23, São Paulo, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27502304.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

FOUCAULT, Michael. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 73-116.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: curso do collége de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 2. ed. São Paulo, Paz e Guerra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GARBELOTTO, Filipe de Campos. **Intersexualidade e Abjeção**. 2013. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384881164\\_ARQUIVO\\_FilipeCamposGarbelotto.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384881164_ARQUIVO_FilipeCamposGarbelotto.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

HALL, S. The Work of Representation. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O Foco Narrativo**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LONGARAY, Deise Azevedo. **A (Re)Invenção de Si**: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais. 2014. 227 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Unicamp, v. 19, n. 2, p. 56, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n.24, jan./jun. 2005, p. 249 – 281. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a12.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **O sexo dos anjos**: representações e práticas em torno do gerenciamento sociomédico e cotidiano da intersexualidade. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Intersexualidades, intersexualidades: notas sobre alguns desafios teóricos, metodologias e políticos contemporâneos. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da ordem**: sexualidade, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012. p. 179 – 196.

\_\_\_\_\_. *(Des)fazer o corpo, (re)fazer teoria*: um balanço de produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana. **Cadernos Pagu** n. 42, jan/jun., 2014, p. 141 – 158. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332014000100141](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100141)>. Acesso em: 25 set. 2016.

MARCELO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da Maternidade**: mídia e produção agonística de experiência. 2003. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MISKOLCI, Richard. Estranhando a educação. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 35-50.

OLIVEIRA, Ana Caroline de Albuquerque. **Corpos estranhos?** Reflexões sobre a interface entre a intersexualidade e os direitos humanos. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2012.

PINO, Nádya Perez. **A teoria queer e os intersex**: experiências invisíveis de corpos desfeitos. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. 125 p. Tese (Doutorado em Bioquímica) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Curso de Pós-Graduação em Bioquímica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 71-100, jun./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto (org). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 193 -2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\*\*\*

## 6.2 ARTIGO II: A HOMOSSEXUALIDADE FEMININA NA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA<sup>33</sup>

**Resumo:** Alguns livros juvenis vêm apresentando personagens jovens lésbicas, gays, transgêneros e intersexuais como protagonistas de suas histórias. Frente a isso, há interesse em analisar de que forma a literatura juvenil, enquanto artefato cultural, vem produzindo significados sobre o “ser lésbica”. Utiliza-se da Análise Cultural. As análises estão divididas em duas categorias: produção da feminilidade e produção do desejo afim de tecer apontamentos a partir dos artefatos e fundamentações teóricas. Vê-se que os livros *Diário de uma garota atrevida*, *Amor entre meninas* e *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, sinalizam a homossexualidade feminina como permeada por regras heteronormativas. Nota-se que existem normas que interpelam a maneira como jovens lésbicas representadas nos livros vivem suas identidades sexuais.

**Palavras-chave:** Literatura Juvenil. Homossexualidade Feminina. Artefato Cultural. Normas de Gênero.

### THE FEMALE HOMOSEXUALITY IN THE CONTEMPORARY YOUTH LITERATURE

**Abstract:** Some youth books have been presenting young lesbian, gay, transgender and intersex characters as protagonists of their stories. Faced to that, there is an interest of analyzing in which way the youth literature, as a cultural artifact, has been producing meanings about “being lesbian”. Cultural Analysis has been used. The analyses are divided into two categories: production of femininity and production of desire in order to weave notes from the artifacts and theoretical arguments. It has been noticed that books like *Diário de uma garota atrevida*, *Amor entre meninas* e *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, signalize the female homosexuality as permeated by heteronormative rules. Note that there are rules that challenge the way young lesbians represented in books live their sexual identities.

**Key-words:** Youth Literature. Female Homosexuality. Cultural Artifact. Gender rules.

---

<sup>33</sup> Artigo submetido à Revista Domínios de Imagem no dia 01 de maio de 2017, a versão do artigo submetido à revista está adaptada de acordo com as normas do periódico.

### 6.2.1 Dando início à conversa...

Em tempos em que a era digital vem ganhando cada vez mais espaço em nossas vidas, em que a informação se apresenta na distância de um *click* ou mesmo um toque, acredita-se que a literatura impressa ainda tem o seu espaço no que concerne a subjetivação dos sujeitos. Romances, histórias em quadrinhos, crônicas, dentre outros gêneros textuais, ainda são procurados por leitores e leitoras.

No mês de maio de 2016, o Instituto Pró-Livro divulgou os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Dentre as informações produzidas pelo instituto, destaca-se as observações de que pessoas entre 11 a 13, 14 a 17 e 18 a 24 costumam ter o hábito da leitura. O fator que influencia a escolha do livro é a temática, segundo a pesquisa. Ademais, Retratos da Leitura no Brasil, apontam que os livros classificados como juvenis são mais lidos por pessoas entre 11 a 13 e 14 a 17 anos de idade, e que os leitores e as leitoras têm preferência por livros impressos. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Em junho de 2014, o site eletrônico *GI* publicou uma reportagem com o seguinte título “Editoras apostam em literatura infanto-juvenil gay”<sup>34</sup>. Além de tecer comentários sobre a chegada do livro *Garoto encontra Garoto*, de David Levithan, no Brasil, a jornalista Mariana Filgueiras (2014) apresenta uma lista com doze livros juvenis que trazem personagens LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais). Reportagem essa que impulsionou esta pesquisa.

Estas produções contemporâneas voltadas ao público jovem ratificam o fato de que as diferentes formas de viver as sexualidades e os gêneros têm sido discutidas socialmente. Sabe-se que os debates vão desde a intencionalidade de garantia a direitos civis, como também movimentos que buscam desvalorizar essas identidades (LGBTI), dando-lhes o caráter de abjetas, anormais. Assim, diante dos livros listados na reportagem, um questionamento surgiu: que significados vem sendo (re)produzidos acerca da homossexualidade feminina nos livros de literatura juvenil?

Nesse sentido, neste artigo, lançamos um olhar sobre os significados produzidos nos e pelos livros *Diário de uma garota atrevida*, *Uma bebida e um amor sem gelo*, *por favor* e *Amor entre meninas* que versam sobre a homossexualidade feminina.

---

<sup>34</sup> Fonte: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/editoras-apostam-em-literatura-infanto-juvenil-gay-13244487>>.

### 6.2.2 Aportes teóricos

A pesquisa está baseada nos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista que, nas palavras de Escosteguy (2004, p. 137) “é um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” Com isso, defende-se a ideia de que nada está *a priori* no mundo, que somos sujeitos constituídos e constituídas pela cultura na qual estamos inseridos e inseridas.

Assim, entende-se que todas as produções da sociedade são culturais. (SILVA, 2010). O entendimento de cultura é pensado a partir de Hall (1997), dessa forma, é compreendida como produções de sentidos que são compartilhados socialmente, que se configuram como um dar e receber significados, uma prática social. Desse modo, livros, revistas, jornais, músicas, se constituem como artefatos culturais, pois são resultados de uma cultura, de processos culturais. (SILVA, 2010). Os objetos aqui analisados, os livros de literatura juvenil, são construídos por aspectos históricos, culturais e sociais. (SILVA, 2010). Esses artefatos são práticas que produzem e reproduzem significados, sentidos e representações que circulam na sociedade. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Sob um olhar pós-estruturalista, defende-se o entendimento de que não somos naturalmente sujeitos de gênero e sexualidade definidas no nascimento, mas que ao longo de nossa vida vamos nos constituindo como tal, assumindo diferentes posições de sujeito. Ao compreender que a construção de nossas identidades se dá de forma múltipla, fragmentada, cambiante e transitória, compreendemos que tanto a identidade de gênero, - que consiste na identificação social e histórica dos sujeitos como masculinos, femininos, ambos, ou nenhuma – quanto a identidade sexual – formas como vivemos nossa sexualidade: heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidade, pansexualidade, assexualidade e etc - são produzidas socialmente em meio a relações de poder.

A produção da identidade é feita de forma relacional, um jogo entre negação do outro e afirmação de si. Assim, a identidade e a diferença estão imbricadas, pois ao nos produzirmos em uma identidade, estamos nos afastando de outra. Segundo Silva (2000), é por meio da identidade que vamos demarcando diferenças. No entanto, ao se dizer lésbica, por exemplo, essa não é a única identidade que as personagens possuem, mas, a partir da interseccionalidade, vemos que são personagens brancas, de classe média e

mulheres, assim, essas marcas também contribuem para posicioná-las enquanto sujeitos.

Louro (2007) nos diz que:

Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade. (LOURO, 2007, p. 31).

No entanto, cabe ressaltar que a demarcação da identidade e diferença não se dá de forma inocente. (SILVA, 2000). De modo que a demarcação do referente e do outro está imersa em relações de poder<sup>35</sup>. Em outros termos, usualmente a demarcação da identidade sexual heterossexual é socialmente compreendida como o referente, a norma, sendo a identidade homossexual, por exemplo, vista como “a outra” identidade, posto que “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2000, p.82). Nessa esteira, vemos que socialmente à identidade “natural” (heterossexualidade) são atribuídas características positivas, vista como o destino “correto” aos sujeitos, fazendo com que a homossexualidade seja entendida como “o outro”, o desviante. É nesse aspecto que se compreende as identidades produzidas dentro do jogo da demarcação da diferença, marcadas por hierarquizações.

Haja vista, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.” (SILVA, 2000, p. 83). Ao valer-se de entendimentos advindos da Teoria *Queer*, não se entende que a heterossexualidade seria a identidade que detêm o poder, pois, ninguém o detém, mas o exerce. É justamente essa hierquização e o binarismo de identidades que a Teoria *Queer* vem questionar. De modo que tal teoria possibilita pensarmos no ultrapassar as fronteiras, questionar os processos de normalização que classificam algumas identidades como normais e outras como abjetas, além de pensar o “entre lugares”, a ambiguidade. (MILKOLCI, 2013). Além disso, ao pensar a partir de identidades, não se defende a cristalização de posições de sujeito, mas vê-se que o termo *diferença* promove um reconhecimento das múltiplas formas de ser sujeito, entendendo que reconhecer e visibilizar as diferenças permiti reconhecer sem assimilar. (Id., 2013). A reflexão *queer* ressignifica o que naturalizamos como estranho, anormal, fazendo com que estas

---

<sup>35</sup> Cabe ressaltar que o entendimento de poder adotado neste artigo está pautado nas palavras de Michael Foucault (2015), logo, é visto como relacional e capilar.

identidades vistas como desviantes e abjetas sejam compreendidas como potencialidades educativas e não como margem, como o outro.

No que tange as produções acerca da homossexualidade feminina, percebe-se que existem pesquisas acadêmicas atuais que se dedicam à análise do tema em variados campos de saber, dentre as quais destacamos a dissertação de Holanda (2015), *Escrever para si, escrever sobre si: a literatura lésbica entre o virtual e o impresso* (2015), fala sobre escritas literárias feitas por autoras lésbicas, em especial Karina Dias, em que as escritoras se utilizam da literatura para escrever sobre suas vivências; a tese intitulada *Onde estão as respostas para as minhas perguntas”?: Cassandra Rios – a construção do nome e a vida escrita enquanto tragédia de folhetim (1955-2001)* de Vieira (2014) que teve como objetivo problematizar as condições históricas que possibilitaram a emergência do nome autoral de Cassandra Rios e a inscrição de sua vida enquanto uma tragédia de folhetim. A dissertação *A noite tem mais luzes: considerações sobre a representação do desejo lésbico no romance de Cassandra Rios*, de autoria de Paim (2014), que versa sobre a escrita da autora lésbica Cassandra Rios, que foi uma das pioneiras na escrita desse tipo de literatura no Brasil, e dissertação *A invenção da inversão: ciência e o desejo entre mulheres*, de Silveira da Silva (2016), que discute os discursos científico-educativos produzidos sobre a homossexualidade feminina na primeira metade do século XX, no Brasil.

As pesquisas acima mencionadas, assim como outras que não foram mencionadas, buscam colocar em suspenso algumas verdades naturalizadas a respeito da homossexualidade feminina. Nesse sentido, vemos que a identidade lésbica vem ganhando espaço nas discussões contemporâneas, bem como as discussões a respeito de nomenclaturas, ou mesmo a definição de quem seja o sujeito da identidade lésbica.

Sabe-se que o termo lésbica não possui uma origem precisa, no entanto, Morgrovejo (2000), afirma que a palavra tem em seu cerne uma imbricação com a poetisa grega Safo de Lesbos, nascida em Lesbos, ilha do mar Egeu situada diante da costa da Anatólia, Safo declamava poemas que tinham em seus escritos um cunho erótico que se dirigia a homens e às outras mulheres.

Segundo estudos feitos por Silveira (2016), assim como a mulher fora pensada, estudada e vista a partir da figura do homem, os saberes acerca da homossexualidade feminina também foram tomados com base na homossexualidade masculina, ou seja, tendo o masculino como referência. O que fez com que a homossexualidade feminina fosse marginalizada e até mesmo invisibilizada. Cabe salientar que por anos a mulher

homossexual era classificada como invertida sexual (BEAVOUIR, 2016), termo esse que era usado dentro de uma visão patológica da homossexualidade da mulher. Beavouir (2016), em sua obra *Segundo Sexo*, apresenta uma visão mais romântica, pois coloca que a relação entre mulheres é marcada pelo amor, posto que o desejo da dominação do outro estaria no homem, sendo assim, a relação entre mulheres seria marcada pela reciprocidade.

Além de uma visão patológica acerca da homossexualidade feminina, Monique Wittig (1992) aponta que a identidade lésbica fora permeada por normas heterossexuais, visto que era colocada na categoria de “não-mulher”, tendo em vista a crença de que as mulheres nasceram com a responsabilidade de procriação. Segundo Wittig (1992, p. 35), *“asím una lesbiana deve ser cualquier outra cosa, una no-mujer, un bo-hombre, um produto de la sociedad y no de la <<naturaliza>>, porque no hay <<naturaliza>> en la sociedad”*. Autoras como Wittig (1992) e Mogrovejo (2000) tem apostado em uma visão política acerca da identidade lésbica. Em seus estudos as autoras apontam que a relação lésbica seria uma forma de fuga, transgressão do sistema patriarcal, sendo a lésbica pensada a partir do caráter de resistência.

No que tange ao termo empregado, as literaturas pesquisadas se utilizam de diferentes termos como homossexualidade feminina, lesbianidade, lesbiana ou mesmo lesbianismo. Ao compreendermos que a linguagem não apenas descreve aquilo que nomeio, mas também o constitui. (COSTA, 2003). Entende-se que a forma como esta identidade é nomeada interpela o modo como a compreendemos. Para a escrita deste artigo nos utilizaremos dos termos homossexualidade feminina/lésbica. No que concerne às personagens, trabalhamos a partir da forma como as autoras identificam as personagens.

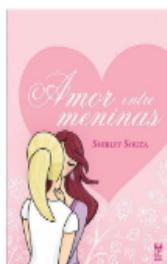
Assim, esta escrita tem como finalidade analisar os significados produzidos e reproduzidos sobre o “ser lésbica” em livros de literatura juvenil, entende-os como artefato cultural, que são produções resultantes de processos de construções culturais. (SILVA, 2010). É nesse âmbito que os artefatos culturais são vistos artefatos produtivos. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), pois ensinam modos de ser sujeito, que contêm pedagogias culturais. De acordo com Camozzato (2014, p. 579), a partir da maior ênfase em tecnologias, “o saber é diluído na massa informacional que circula na sociedade, sendo exteriorizado e, ao mesmo tempo, acessível e presente na vida das pessoas de variadas maneiras, operando em conjunto com artefatos culturais”.

É nesse sentido que os artefatos culturais são veículos de saberes e costumes que circulam na sociedade.

Esses conceitos, dentre outros que serão trazidos, servem de base para análise dos artefatos selecionados. Os livros são direcionados às/aos jovens e trazem em suas narrativas a temática da identidade, logo são artefatos que produzem saberes sobre as temáticas que abordam. Ou seja, os livros de literatura juvenil veem compartilhando e (re)produzindo significados e saberes acerca das questões dos corpos, gêneros e homossexualidade feminina. Sendo assim, buscamos discutir neste artigo o seguinte questionamento: de que forma a homossexualidade feminina vem sendo representadas nestes livros juvenis?

### 6.2.3 Produzindo os dados da pesquisa e apresentando a Análise Cultural

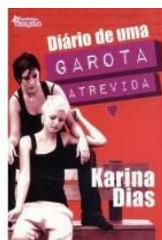
Analisar-se-ão três artefatos culturais: *Amor entre Meninas*, de Shirley Souza, *Diário de uma garota atrevida*, de Karina Dias e *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, de Liliane Prata. Como um dos movimentos metodológicos, apresentar-se-ão algumas informações a respeito das autoras de cada artefato junto as suas sínteses.



Livro 1 - Amor entre meninas (2006).  
Capa: Camila Sampaio

Escrito por Shirley Souza, publicado em 2006, traz algumas perguntas feitas por jovens à escritora. A autora categorizou as perguntas em blocos: *será que sou lésbica? Sair do armário e Tudo o que preciso saber sobre o amor entre meninas*. Também há a introdução do livro intitulada *Um beijo delicado* e o capítulo final que é *Ser diferente e conhecer o diferente*. As jovens leitoras fazem perguntas sobre o que caracteriza uma lésbica, como identificar se é ou não, como agir com uma amiga que se diz lésbica, dentre outros questionamentos. Do mesmo modo, há narrativas de jovens que falam sobre como é “ser lésbica”. Além das perguntas, relatos e as respostas dadas pela autora, o livro traz algumas dicas dadas pela autora de como entender a homossexualidade feminina.

Shirley Souza<sup>36</sup> é publicitária. Sobre o seu livro, ela diz que resultou de entrevistas com jovens que passaram, ou passam, pela experiência de gostar de alguém do mesmo sexo. Atualmente, a autora produz livros infantis e também juvenis. A homossexualidade feminina não é para ela um tema central em seus escritos.



Livro 2 - Diário de uma garota atrevida (2012).  
Capa: SGuerra Design

Publicado no ano de 2012, o livro de Karina Dias conta a história da jovem Mariana. No início, Mari, como é usualmente chamada, tem um relacionamento com Rodrigo, mas não se sente empolgada. Quando ela viaja para a casa da avó, acaba conhecendo Fernanda, uma garota mais velha. Fernanda foi a primeira mulher por quem Mari se sentiu atraída. Por conta de estar passando as férias na casa da avó, e também porque Fernanda “fica” com o irmão de Mari, a relação das duas acaba sendo rápida, porém intensa.

Quando volta à sua cidade, conta a sua melhor amiga Carlinha que beijou outra garota. Carlinha fica surpresa e curiosa com a experiência da amiga, depois de alguns dias ela se declara a Mari e diz que gostaria também gostaria de viver isso. Depois de se envolverem, Mari resolve terminar o seu relacionamento com Rodrigo e se dedicar à Carlinha, mesmo que em segredo de todos e todas. No entanto, a história das duas acaba quando Mari conhece Elize. Ao longo da história, Mari faz diversas descobertas e estabelece diversos relacionamentos amorosos com diferentes garotas.

Karina Dias<sup>37</sup> é escritora, jornalista e pesquisadora. Possui mestrado em Jornalismo Contemporâneo pela Faculdade Cásper Líbero, é membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ Comunicação e Sociedade do Espetáculo. Em seu site, conta que sua trajetória literária se tornou foco da dissertação de mestrado de Ismênia de Oliveira

---

<sup>36</sup> Informações sobre a autora estão disponíveis em sua página disponível em: <<http://www.shirleysouza.com.br/index.html>>.

<sup>37</sup> Fonte: Blog da autora, disponível em: <<http://www.karinadias.com.br/>>.

Holanda (Universidade Federal do Ceará). Karina Dias se dedica a escrever romances e poesias tendo como tema principal a homossexualidade feminina. Karina Dias diz que o livro *Diária de uma garota atrevida* é uma mistura de autobiografia com ficção, pois ela se baseou na sua própria história para dar vida a personagem Mari.



Livro 3 - Uma bebida e um amor sem gelo, por favor (2006).  
Capa: Imageria Estúdio/Sara Goldchmit

Livro publicado ano de 2006, autoria de Liliane Prata, conta a história de Marina, uma publicitária de 24 anos. Marina teve vários relacionamentos, o último, com Gustavo, seu colega da agência, que acabou por abalar a autoconfiança dela (ele a traiu com outra colega da agência). Diante do pessimismo da amiga, Juliana aconselha Marina a acessar um site de relacionamento com intenção de encontrar alguém, Marina se recusa a fazer isso, pois, na sua opinião, seria ratificar a sua “derrota” no mundo amoroso. Um dia, uma empresa de site de relacionamento faz uma encomenda de um cartaz publicitário para a sua campanha de dia dos namorados. Indicada pelo chefe, Marina fica com a missão de criar a propaganda para empresa. Para que Marina se inspire e crie um bom cartaz, o seu chefe pede que ela faça interações no site da empresa.

Depois de um dia de trabalho, e com a constante insistência de Juliana – e por conselho de seu chefe -, Marina começa a interagir no *chat*, em uma sala de bate-papo para heterossexuais. É quando ela conhece Rafa/27, que ela acredita ser um *nickname* de Rafael. Rafa/27 e Marina começam a conversar todos os dias e Marina acaba se apaixonando. Depois de algumas conversas, ela resolve marcar um encontro. No dia do encontro, Marina descobre que Rafa/27 não é Rafael, e sim, Rafaela. Sua primeira atitude foi de repulsa e revolta, pois acreditava que estava conversando com um homem. Contudo, no dia em que Marina vai ao encontro de Rafaela para “passar a história a limpo”, as duas acabam juntas. Acontecem encontros e desencontros, mas depois as duas acabam assumindo o relacionamento. Porém, mesmo namorando Rafaela, Marina sempre se sente em dúvida quanto a sua identidade sexual.

A autora de *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, Liliane Prata<sup>38</sup>, é jornalista e filósofa, durante 8 anos foi colunista da revista *Capricho*. Em seu site, ela afirma que gosta de escrever qualquer tipo de texto. Sobre o seu livro, além de classificá-lo como uma “chick lit” (literatura para garota) lésbica, a autora conta que se inspirou na história de sua melhor amiga para dar vida à Marina, personagem protagonista, mas que a homossexualidade feminina não é o seu tema central.

Para analisar tais histórias, este artigo se vale da Análise Cultural, que permite desnaturalizar as verdades que circulam nos artefatos culturais. Ela é vista como uma forma de olhar para as produções da cultura fazendo com que práticas e discursos culturais sejam objetos de pesquisa. Ela permite olhar para os padrões e regularidades sociais, uma ferramenta metodológica que busca entender a natureza da organização social. Segundo Williams (2012), a Análise Cultural tem a intenção de pensar a respeito da natureza da organização que constitui o complexo das relações entre os sujeitos.

Valemo-nos de tal ferramenta porque, segundo Costa (2010, p. 133): “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não são isentos desses feitos.”

Tal metodologia faz com que seja observado o contexto temporal em que vivemos para pensar a respeito das produções que são feitas. Desse modo, os artefatos culturais são produções marcadas por costumes e são veículos de verdades que circulam na sociedade, produções culturais carregadas de significados e códigos de determinada época. Por conseguinte, a Análise Cultural permite-nos “*penetrar nas linguagens*’ e ‘*garimpar*’ os significados em uma multiplicidade de histórias e de textos” (WORTMANN, 2007, p. 80, grifo nosso).

A visibilidade das diferentes identidades sexuais não é um movimento que ocorre na literatura juvenil de forma isolada, mas que outras produções culturais, anteriores e/ou paralelas a esta pesquisa, possibilitam a análise da multiplicidade sexual sendo tematizada.

No ano de 2003, foi registrada a primeira união estável entre um casal homossexual no Brasil. Esse foi um dos acontecimentos que impulsionaram ainda mais a

---

<sup>38</sup> Para obter mais informações sobre a autora recomendamos o acesso à fonte disponível em: <<http://www.lilianepрата.com.br/bio/>>.

academia e movimentos sociais a buscar uma lei que garantisse o direito de casais homossexuais de se casarem no civil. No entanto, cabe aqui ressaltar que a luta por acesso a este direito não começou em 2003, mas antes disso. Mesmo diante do primeiro registro que ocorreu na cidade de São Paulo, somente em maio de 2011, a união estável entre pessoas do mesmo sexo foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

A mídia, em especial as produções de telenovelas, já traziam histórias compostas por personagens gays e lésbicas (de forma mais tímida). A pesquisa de mestrado feita por Fernanda Nascimento da Silva, *Bicha (nem tão) má: representações da homossexualidade na telenovela Amor à Vida*, aponta que as personagens lésbicas e gays estão presentes em telenovelas brasileiras desde 1970.

No ano de 2003, Clara (Aline Moraes) e Rafaela (Paula Picarelli) formavam um casal de lésbicas na novela *Mulheres Apaixonadas*. Antes de Clara e Rafaela, tivemos as personagens Leila (Sílvia Pfeiffer) e Rafaela (Cristiane Torloni) da novela *Torre de Babel* (1998). Em 2011, ano que a união estável foi reconhecida pelo STF, surgem as personagens Marcela (Luciana Vendramini) e Marina (Gisele Tigre), personagens de *Amor e Revolução*, as duas protagonizaram o primeiro beijo lésbico em canal aberto.

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) passa a obrigar os cartórios a celebrar o casamento civil homossexual fazendo com que a união estável seja convertida em casamento, para que os assim desejassem. No ano seguinte, temos Marina (Tainá Muller) e Clara (Giovanna Antonielli) da novela *Em Família*. Já em 2015, temos as personagens Teresa (Fernanda Montenegro) e Estela (Nathalia Timberg) que formavam um casal de lésbicas idosas.

Ainda pensando em produções midiáticas, destacamos os filmes *Flores Raras* (2013), *Carol* (2015), *Azul é a cor mais quente* (2013), *Imagine eu e você* (2005), *Tempestade na Estrada* (2011) e *Assunto de meninas* (2003). Além das produções cinematográficas, destacamos as séries *Orange is the new black* (2013), produzida pela Netflix, *Pretty Little Liars* (2010), *Sense8* (2015), *Queer as Folk* (2005). Tais produções sinalizam que o tema das diferentes identidades sexuais é abordado tanto nacionalmente, quanto internacionalmente.

Nessa esteira, vemos que há diferentes movimentos dando visibilidade às “outras” formas de viver os gêneros e as sexualidades. Tendo em vista tais artefatos e acontecimentos, notou-se que as produções culturais também nos educam. Nota-se que há uma preocupação em educar para a sexualidade, especialmente, para as diferenças. Vê-se uma preocupação em compreender, representar e fazer com que a sociedade

conviva com as diferentes formas de ser sujeito, nota-se um empreendimento em produzir saberes, pedagogias culturais, sobre a diferenças. Sobre isso, Camozzato (2014, p. 575) afirma que “a pedagogia tem íntima relação com a produção das pessoas que ela se encontra, frequentemente, associada aos temas que vão despontando como importantes para serem pensados no tempo presente”. No entanto, entende-se que estas produções não são produzidas somente na intenção de educação para sexualidade, mas que, também, existe uma rede de interesse e consumo que perpassa estas produções. Para pensar a partir do termo que Tomaz Tadeu (2000) utiliza ao falar da relação de identidade e diferença, entende-se que estas produções não são *inocentes*.

Durante a leitura dos artefatos para fins de análise, emergiram duas categorias sobre a homossexualidade feminina: produção da feminilidade e a produção do desejo. Parte-se de Paraíso (2012), para afirmar que há aspectos que perpassam os livros analisados; assim, “somamos, juntamos, articulamos, estabelecemos relações para ver no que vai dá, para encontrarmos modos de fazer, de obter as informações que necessitamos” (Id., p. 34, 2012). Assim, articula-se análises e entendimentos teóricos a fim de produzir os dados deste artigo.

### ***Produção da Feminilidade***

Entende-se que as formas de ser homem e ser mulher em nossa sociedade não são inatas, mas que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas, por meio de falas, repreensões, por meio das mais variadas mídias e tantas outras instâncias e discursos que nos permeiam o que a sociedade considera como do feminino e do masculino. Por essa razão, compreende-se que a feminilidade é uma produção, pois, como coloca Beavouir (2016, p. 11): “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Além dos trechos extraídos dos artefatos, considera-se importante analisar as imagens das capas dos livros. Em *Amor entre meninas*, há duas meninas reforçando os adjetivos utilizados pela autora durante o texto, como *delicadeza*, *docilidade*, *sensualidade*. O título do livro também é passível de análise, pois traz *Amor entre meninas*, como se a relação entre as jovens seja estabelecida por meio da afeto e carinho. Ademais, a escolha da cor da capa do livro também nos remete às representações universais de feminilidade. Nessa esteira, na capa de *Diário de uma garota atrevida*,

temos duas jovens de cabelo curto e com roupas pretas, além disso, a não presença da cor rosa, mas sim da cor vermelha. No livro de Liliane Prata, tem-se ilustrações mais abstratas, mas podemos notar a presença da cor vermelha acredita-se simbolizar o desejo, amor, sensualidade, e o desenho da silhueta de duas mulheres.

Nas narrativas destacadas, percebe-se que a figura da mulher vaidosa e delicada interpelam as personagens, como vê-se nos livros 1 e 3, quando Marina (Livro 3) afirma que namorar uma mulher é algo vantajoso, pois “*eu não precisava nem levar meu nécessaire: do rímel à prova d’água ao blush líquido, ela tinha tudo. Nada mais prático*” (Livro 3, p. 165). As autoras se valem de algumas das características que compõem o imaginário a respeito da mulher como feminina e afável, como vemos no livro 1, quando a autora fala sobre beijar outras garotas “*Estão encontrando uma possibilidade desconhecida e não compreendem quais as implicações de experimentar ou não esse beijo delicado*. (Livro 1, p. 10). Segundo Beauvoir (2016), a mulher jovem é cercada pelas expectativas sociais, espera-se que tenha feminidade em seus atos. Nas palavras da filósofa, socialmente entende-se que “ser feminina é mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil”. Ao adjetivar o beijo de uma jovem como delicado, a autora reproduz o discurso de que a delicadeza é algo inato às mulheres, ou quando Marina diz que namorar com uma mulher é vantajoso por conta das maquiagens, roupas e acessórios, parte-se da ideia de que a vaidade seria uma espécie de essência feminina. No entanto, defende-se que representações universais de feminilidade devem ser colocadas em xeque, pois, corroborando com as palavras de Louro (2014):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2014, p. 25).

Ao pensarmos sobre a definição de feminilidade trazida por Simone de Beauvoir, articulada com as narrativas extraídas, nota-se o quanto as representações de feminilidade ainda se fazem presentes na contemporaneidade. Sobre a construção da figura da lésbica, Piason (2008), aponta para importância dos movimentos e estudos feministas para debater essas representações e construções marcadas por aspectos sociais, políticos e históricos. Beauvoir (2016, p. 155) adverte que “a docilidade feminina é, por outro lado, uma noção muito equívoca”.

A autora de *Amor entre meninas* (Livro 1) faz alguns comentários a respeito da convivência entre as meninas. Ela fala sobre a aceitação social de demonstração de afeto e carinhos entre amigas, da ida ao banheiro juntas e sobre o fato de que às vezes pode ser “normal” sentir atração pela amiga. Sobre esse último aspecto, a autora faz o seguinte comentário

*“Além disso, essa atração pode estar relacionada ao fascínio de “aprender a ser mulher”, trocando e aprimorando com outra pessoa do mesmo sexo os caminhos da feminilidade e da sexualidade feminina”* (Trecho do Livro 1, p. 25).

Sobre a questão de “aprender a ser mulher” no contato com outra mulher, Beauvoir (2016) diz que a experiência homossexual feminina durante a juventude “no amor que dedica a uma amiga mais velha, a jovem visa ao seu próprio futuro: quer identificar-se com o ídolo [...]”. (BEAUVOIR, 2016, p. 95). Partindo do trecho extraído do artefato cultural e da afirmação de Beauvoir, vê-se que ambas afirmam que as jovens vão se tornando mulheres na interação com o outro, ou melhor, com *a outra*. Diante disso surgem alguns questionamentos: quais são estes caminhos de feminilidade que a jovem deve chegar? Existem caminhos certos que devem ser seguidos? Segundo Monique Wittig,

*Nuestra primera tarea, me parece, es siempre tratar de distinguir cuidadosamente entre las <<mujeres>> (la classe dentro de la cual luchamos) y <<da-mujer>>, el mito. Porque la <<mujer>> no existe para nosotras: es solo una formación imaginaria, mientras que las <<mujeres>> son el producto de una relación social.* (WITTIG, 1992, p. 38).

Além disso, ao ver o desejo entre mulheres como uma forma de construção da identidade feminina faz com que haja uma invisibilidade da experiência lésbica. Ou seja, quando uma jovem se relaciona com outra mulher, estaria ela aprendendo a ser mulher para quem? Wittig diz que a lésbica fora vista como alguém que desejava ser um homem - “éramos acusadas de querer ser *hombres*.” (WITTIG, 1992, p. 35) - no entanto, a escritora afirma que mesmo a lésbica não sendo identificada dentro da categoria mulher faz isso não faz com que se torne um homem, pois “*negarse a ser una mujer, sin embargo, no significa tener que ser un hombre*”. Piason (2008) defende que é preciso atentarmos para diferentes identidades femininas e, ao fazer isso, que se compreenda a homossexualidade como uma das experiências femininas. Ademais, de acordo com

Wittig (1992, p. 39), “*no hay posible para alguien privado de una identidad; carece de una motivación interna para luchar, porque, aunque yo sólo luchar com otros, primero lucho para mí mesma*”

As representações feminilizadas de lésbicas rompem com a ideia do senso comum de que ao assumir uma posição de sujeito lésbica, a mulher deve se masculinizar em seus acessórios, vestimentas e comportamentos. No entanto, a imagem de uma lésbica “feminina” recai na visão heteronormativa, que são normas que “se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2013, p. 481).

Judith Butler (2016) afirma que “um sentido importante da regulação é que as pessoas são reguladas pelo gênero e que esse tipo de regulação opera como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer pessoa” (Ibid., p.267). Assim, vemos que independente da identidade sexual dos sujeitos, existem normas comportamentais ainda marcadas no binarismo masculino e feminino. Mais do que uma categoria de análise ou mesmo um conceito, o gênero também pode ser visto como “uma norma reguladora, mas é também uma das regulações a serviço de outras formas de regulações.” (BUTLER, 2016, p. 268). Ao adotar uma postura feminina, a lésbica se aproxima do que seja considerado socialmente aceitável, assim, ao mesmo tempo em que subverte normas, acaba por reiterá-las. No entanto, de acordo com que coloca Mariana Paim (2014), ao criar personagens lésbicas feminilizadas se expõem os limites entre as sexualidades mais aceitáveis socialmente. Paim (2014) entende que tal forma de representar lésbicas pode ser vista.

Como uma forma de criar uma imagem – positiva sobre a identidade homossexual e de dissociar a homossexualidade dos estereótipos preconceituosos que a associavam à promiscuidade, à perversão e à masculinização, e como forma de visibilidade, percebida na própria tentativa de expor a precariedade do próprio projeto de fixação da identidade, baseada em um discurso heteronormatizador das condutas sexuais. (PAIM, 2014, p. 78).

Mesmo sendo uma personagem transgressora quanto a sua sexualidade, Marina, de *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, segue certas normas de gênero. Mariana, de *Diário de uma garota atrevida*, não se mostra tão preocupada em atender os ideais de feminilidade socialmente construídos, contudo, parece que sua “rebeldia” é aceita por se tratar de uma jovem.

Ao partir de alguns ensinamentos da Teoria *Queer*, é preciso olhar para as diferenças e as respeitá-las como tal. O pensamento *queer* favorece o reconhecimento das diferenças, tendo em vista o desejo de resistência quanto a imposições socioculturais dominantes (MISKOLCI, 2013). Nesse sentido, sustenta-se a ideia de que existem diferentes formas de ser homem e mulher em nossa sociedade, logo, também há riqueza nas diferentes formas de ser lésbica. Estudos feitos por Borges e Spink (2009); Holanda e Paiva (2015) e Paison (2008) vem apontando que é preciso discutir as representações de sujeitos lésbicas na contemporaneidade a fim de que tal identidade seja vista também como experiência feminina, abandonando a visão única de masculinização. Paim (2014) afirma que verbalizar o desejo por mulheres também perpassa pela afirmação da identidade feminina, dada importância da dissociação da homossexualidade feminina da ideia de invertida sexual, que, em seu entendimento, contribuiu para representação da lésbica com traços ligados à masculinidade.

Holanda e Paiva (2015) dizem que escrita de histórias voltadas às mulheres lésbicas se constitui como um movimento recente, são em sua maioria histórias que vem buscando representar lésbicas que se afastem de uma visão estigmatizada. No entanto, afirmam que:

A escrita da presente literatura lésbica, que visa um futuro diferente para as vidas de suas leitoras, é uma escrita com os olhos no passado. Tais olhos buscam mãos e mentes que reescrevam histórias lésbicas, história de descobrimentos e de amores, porém não histórias com finais moralizantes e tristes para as personagens homossexuais e que busque as colocar em um lugar social de exclusão. (HOLANDA; PAIVA, 2015, p. 125)

No livro 1, uma jovem faz a seguinte pergunta a autora “ser lésbica significa ter visual e atitudes masculinizadas?”, e assim a autora lhe responde que não e afirma que existem algumas garotas que optam por um visual que a autora classifica como “mais radical”, e diz:

*“Mas, cada vez mais, meninas que gostam de meninas mostram-se femininas, delicadas, sedutoras... Afinal, o que as atrai em outras garotas, normalmente, é essa feminilidade que tanto as distancia dos garotos”*  
(Trecho do Livro 1, p. 40).

Apesar do fato de que a identidade de gênero e sexual estarem inter-relacionadas, se faz necessário compreender que elas não são a mesma coisa, pois, de acordo com Louro (2014, p. 31) “sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais,

bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, índios, ricos ou pobres etc)”. Ao compreender que o gênero é um artifício flutuante (BUTLER, 2003), entende-se que o feminino não se encontra, apenas, no corpo da mulher, mas que é possível encontrar homem feminino, ou uma mulher masculina. Posto que, dada a flexibilidade e fluidez do entendimento de gênero, “não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2003, p. 24). Quando a autora diz que há quem “opte por um visual mais radical”, ela diz que ao vestir-se de forma mais “masculina”, a lésbica rompe com o que é socialmente esperado da mulher (o uso de saia, maquiagem, vestidos, etc). Além disso, em sua narrativa é possível perceber um entrelaçamento entre identidade de gênero e identidade sexual, de modo que, ao vestir-se de forma masculinizada, a lésbica estaria mostrando de forma explícita sua homossexualidade segundo ela. Ademais, o trecho acima extraído reforça e reitera as representações naturalizadas do que seja feminino, apontando a mulher como sedutora e delicada.

Holanda e Paiva (2015) defendem que para buscarmos uma maior visibilidade da homossexualidade feminina se faz necessário distanciarmo-nos da representação naturalizada de lésbica masculinizada. Com isso, não afirmam que é preciso negar essa forma de ser lésbica, mas é preciso atentarmos para a multiplicidade de identidades lésbicas. Ou seja, ser lésbica não é igual a ser masculina, assim como ser “masculina”, não torna ninguém lésbica.

Assim como observa-se pedagogias culturais acerca das normas de gênero que interpelam a criação destas personagens, em especial a produção da feminilidade da identidade lésbica, também se aponta pedagogias culturais a respeito da produção do desejo lésbico, ou seja, o que o caracteriza, como o “identifica”. Aspecto esse que é o segundo eixo de análise.

### ***Produção do Desejo***

Neste subitem, procura-se realizar uma discussão e análise acerca da produção do desejo, compreendendo que somos produzidos e nos produzimos como homossexuais, heterossexuais, pansexuais, bissexuais... dentre tantas formas de viver a sexualidade. Assim, defende-se que não há sexualidade que seja inata ao sujeito, mas que vamos nos construindo e reconstruindo sujeitos de sexualidade, com isso, não afirma-se que o

contexto onde estamos inseridos é definidor de nossa sexualidade – tem-se pais heterossexuais e filhos/as gays, assim como pais homossexuais e filhas/os heterossexuais), porém, entende-se que somos interpelados pelo contexto em que nos encontramos e podemos nos entender como sujeito de uma sexualidade ou de outra, contudo, ressalta-se que a sexualidade não é algo da essência do sujeito. De acordo com Foucault (2015) em *História da Sexualidade – a vontade de saber*, a sexualidade não deve ser concebida como “uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar” (FOUCAULT, 2015, p.115). Assim, a sexualidade é construída em nós e por nós, por meio de diversas instâncias, práticas e discursos que podem, ou não, nos subjetivar.

Quando Mari (Livro 2) é questionada se é lésbica, ela tem a reação de negar, isso se dá pelos significados sociais atrelados a representação<sup>39</sup> de ser lésbica na sociedade, este signo carrega consigo um caráter pejorativo diante do contexto social e temporal que está inserido. Desta forma, mais do que descrever aquilo que nomeia, a linguagem também constitui e interpela seu objeto nomeado, ou seja, “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2003, p. 42). Nesse sentido, somos produzidos na e pela linguagem. Paim (2014) diz que a percepção do desejo diferente do heterossexual muitas vezes cria uma ansiedade, pois, a homossexualidade é demarcada pelo viés da diferença, sinalizando o aspecto relacional e emerso em relações de poder que balizam as produções das identidades.

*“Na minha cabeça eu não era lésbica. O fato de ter experimentado o beijo e o toque de uma mulher não me tornava, necessariamente, lésbica, mas sim uma curiosa moderna. Sei lá! Há sempre um monte de desculpas possíveis no mercado. Eu estava na adolescência, descobrindo as minhas vontades, carregada de desejos e expectativas. Os hormônios saindo pelos poros. Por isso, que mal faria provar coisas diferentes? O problema foi quando essas vontades passaram a ser frequentes”* (Trecho do Livro 2, p. 31).

A narrativa acima se aproxima do discurso presente na sociedade de que a juventude é uma fase em que muitos e muitas não definiram sua identidade sexual, um

---

<sup>39</sup> Nesta escrita o conceito de representação é pensado a partir de Costa (2003); representação não diz respeito a um reflexo fiel da realidade, mas sim um processo de produção de diversos significados feitos nos e pelos discursos.

momento de experimentação, ideia que também se faz presente no artefato *Amor entre meninas*, de Shirley Souza. Não é objetivo deste artigo tentar achar motivos que levam às jovens a experiência homossexual. Porém, corroboramos com as palavras de Louro (2014) quando ela diz que:

Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2014, p. 31)

Em suma, não é apenas na juventude que nos é permitida as diversas experiências sexuais, mas que podemos assumir diferentes posições de sujeitos em nossa vida, podendo também assumir diferentes identidades sexuais.

Nesse sentido, ao atentar para estas “novas” produções literárias vê-se rupturas quanto as formas naturalizadas de representar personagens lésbicas. No entanto, estes movimentos de representação não ocorrem apenas para visibilizar a identidade sexual homossexual, mas pensar, assim como defende Piason (2008), que a busca pelo reconhecimento da lesbianidade está imbricada em lutas feministas contra a segregação histórico social à qual as mulheres foram submetidas. Mogrovejo, diz que

*El lesbianismo há sido siempre menos entendido que la homosexualidad masculina, em parte debido a un simple sexismo, em parte porque la mayoría de las investigaciones han descubierto que la incidencia del lesbianismo es más baja que las estimaciones obtenidas para la homosexualidad masculina, las mujeres que ama a otras mujeres son estudiadas com menos frecuencia.* (MOGROVEJO 2000, p. 27).

Nos artefatos analisados, nota-se a constante presença de questionamentos das personagens em compreender a sua sexualidade. Um empenho em encontrar uma origem para o seu desejo. Tal questionamento da personagem corroboram com questão levantada por Piason (2008): o que torna alguém lésbica? Além disso, a fala da personagem traz a ideia de que somos sujeitos de uma sexualidade e assim deveríamos permanecer, contudo, a identidade sexual também é cambiante e mutável.

As narrativas como “*Eu adoro homens. Adoro até demais, porque já tive um monte de relacionamentos baseados apenas na parte física – e, se gosto da parte física, não posso ser gay, certo?*” (Treco do Livro. p. 103), extraídas dos livros sinalizam que as produções de significados acerca do ser sujeito lésbica mostram que há certas posturas

que são mais aceitas socialmente e outras não. Apontando para comportamentos entendidos normais, e outros vistos como anormais.

A heterossexualidade é tomada socialmente como identidade sexual normal fazendo com as outras formas de viver o desejo sejam vistas como anormais, desviantes. Quando Mari (Livro 2) diz que sentir atração por uma pessoa do mesmo sexo é algo socialmente condenável ou que “*Essa é uma das formas de proteção, sabe? Para que ninguém desconfie dos nossos desejos, afirmamos a todo momento a nossa heterossexualidade. Convencer os outros é fácil, difícil é sermos convencidas.*” (Trecho do Livro 2, p. 43), vemos que nossos comportamentos, atitudes e desejos são delimitados por uma matriz heterossexual (BUTLER, 2003), que, no entendimento de Louro (2013, p.17) “delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões”. Nas palavras do filósofo Michael Foucault, “a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. (FOUCAULT, 2010, p. 43). Assim, culturalmente acredita-se que a heterossexualidade seja o destino natural de nosso desejo, sendo a homossexualidade compreendida como do âmbito da anormalidade. Contudo, ter a existência tão naturalizada desta norma heterossexual não é sinônimo de garantia de que todas e todos nós assumamos esta identidade, pois existem aqueles/as que subvertem as normas.

No entanto, ao afastar-se do centro da norma, a homossexualidade não é excluída ou rejeitada de seus domínios e ações, posto que, “a norma não tem por função excluir ou rejeitar” (FOUCAULT, loc. cit.), ela possui o caráter de intervenção. Em outros termos, a existência da norma em relação aos sujeitos vistos como desviantes se dá pelo fato de os anormais “se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição” (FOUCAULT, op. cit., p. 16). Assim, a existência da norma não se dá apenas para classificar o binarismo normal e anormal, mas ela também faz com que o sujeito dito normal se reitere socialmente como tal, além ser ponto central para o onde o sujeito anormal deve se aproximar.

Novamente vê-se expresso na narrativa a ideia de que é preciso adequar-se às normas. Seguir os padrões sociais tidos como normais. Além disso, a narrativa nos remete a discussão de heterossexualidade compulsória a partir de Bulter (2003). Pois, sinaliza o caráter construído e não inato da heterossexualidade. Posto que, não nascemos sujeitos heterossexuais, mas assumimos esta posição ao longo da vida, somos conduzidos a ela. De acordo com Louro (2014, p. 31), “o que importa aqui considerar é que – tanto na

dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”.

O que nos leva a pensar na ideia de performatividade defendida por Butler (2003). Para ela, as sociedades é que constroem as normas que regulam e materializam o nosso gênero, por sua vez, essas normas não são apreendidas de uma única vez, mas que se faz necessária a repetição, a reiteração destas normas para que elas se concretizem no sujeito. Louro afirma que:

As normas regulatórias do sexo têm, portanto, caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual. (LOURO, 2013, p. 45).

Para Butler (2003, p. 48), “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados”. Ao tomar as palavras de Butler (2003), que coloca o sexo e gênero como equivalentes, sendo ambas construções sociais e históricas, a identidade sexual também apresenta traços de performatividade, ou seja, que se constitui como efeito, uma produção que é imposta por práticas reguladoras.

Nesse contexto, observa-se que mesmo rompendo com a norma no que tange a sua identidade sexual, Marina (Livro 3), ainda reproduz discursos carregados de metanarrativas sobre atributos que são socialmente classificados como do universo feminino. O que nos leva as palavras de Butler (2014, p. 265): “o anormal não possui uma natureza diferente do normal. A norma, ou espaço normativo, não reconhece exteriores. A norma integra tudo o que pretende ir além dela [...]”

Ademais, vemos que a construção das personagens lésbicas é permeada pelas normas de gênero e sexuais, pela heteronormatividade, pois, nas palavras de Miskolci (2013, p. 46), é “a ordem do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo”. Em outros termos, entendemos que Marina apresenta posturas baseadas nas normas sexuais, porque, mesmo se considerando lésbica, ela se vale de comportamentos marcados pela matriz heterossexual. Borges e Spink (2009) dizem que apesar dos inegáveis avanços no que diz respeito a esta discussão, ainda se faz necessário pensar, desconstruir e desestabilizar algumas representações que vem sendo feitas, segundo eles, o imaginário do que seja a identidade lésbica ainda está arraigada em visões naturalizadas, fazendo com que pouco se discuta o que é concebido como legítimo ou não. Nas palavras

de Mogrovejo (2000, p. 38), *“las relaciones entre mujeres, sean o no explícitamente sexuales, tienden a ser pasadas a través del filtro de una hetero-homo-sexualidad masculina socialmente construida y definida”*. Desse modo, a identidade lésbica é interpelada não somente por uma matriz heterossexual, mas, também por uma espécie de “homonorma”.

Apesar de serem protagonizadas por personagens lésbicas, vemos que as características, atitudes e falas destas personagens mostram o quanto nossas identidades são balizadas por normas.

#### *6.2.4 Considerações finais, mas que não findam as discussões!*

As categorias destacadas apontam que a homossexualidade feminina nos livros juvenis vem sendo permeadas de representações e significados marcados por normas de gênero. Além disso, mesmo que vistas de forma separadas, podemos perceber que as temáticas que norteiam as categorias perpassam as narrativas de todos os livros. Nesse sentido, a produção do desejo e da feminilidade são significados presentes nos livros, são categorias que balizam a maneira como as personagens são representadas.

Nota-se que cada livro apresenta diferentes maneiras de produzir significados sobre ser lésbicas, em alguns momentos existem reafirmações de estereótipos sociais, como ocorre no livro 1 ao afirmar que lésbicas buscam se assemelhar a homens, no entanto, algumas discussões e problematizações são realizadas, como o acontece no final da história em que Marina (Livro 3) afirma que não se entende como lésbica, heterossexual ou mesmo como bissexual, mas que procura viver a sexualidade sem tentar enquadrar-se em rótulos. Assim, vê-se que os livros analisados, em algumas narrativas, vêm reafirmando algumas verdades socialmente naturalizadas, ao mesmo tempo em que também promovem discussões e rupturas na forma de os sujeitos vivenciarem as identidades sexuais.

Ao voltarmos o olhar para o contexto sócio histórico da produção deste artigo, nota-se que os livros juvenis contemporâneos têm abordado a questão das diferenças, nessa esteira, nota-se que, que existe uma necessidade de disciplinar os sujeitos a viver e conviver com os/as diferentes, ao passo que há preocupações em gerir a postura destes diferentes, como foi possível perceber nas análises, em especial no livro 1, que traz dicas, depoimentos e se apresenta como uma espécie de “manual” para as leitoras.

No que diz respeito aos três livros, ao narrarem para as leitoras de que forma as personagens se “descobriram” lésbicas, os artefatos acabam por padronizar a maneira como pessoas passam a se compreender como lésbicas. Em outros termos, quando os livros trazem em sua narrativa que as personagens ao se denominaram lésbicas depois que tiveram problemas no relacionamento com homens e depois de beijarem outras mulheres, de certa forma, afirmam que só possível entender-se lésbicas após viver estas experiências. Mas, o que torna uma mulher lésbica? O fato de ter beijado outra mulher a torna lésbica? O não-desejo por homens? O desejo por uma amiga? É possível entender-se lésbica sem ter se relacionado com outras mulheres?

Ademais, entende-se que ao falar sobre a homossexualidade feminina os livros produzem pedagogias sobre o ser lésbica configurando-se como artefatos que auxiliam na compreensão de si mesmo e de como a sociedade “enxerga” a homossexualidade feminina. No entanto, cabe ressalvas de que as personagens representadas nos livros não podem ser entendidas como um modelo único e correto de ser lésbica, pois ao estabelecermos arquétipos acabamos reforçando o imaginário social de que existe formas mais adequadas de viver a homossexualidade feminina e o que se almeja é a compreensão e respeito de toda e qualquer maneira de viver a homossexualidade feminina.

Ao criar uma personagem a/o autor/a faz escolhas, ela/ele quem decide quem será representado e quem não será, uma escolha política que produz efeitos na maneira como construímos significados sociais acerca da homossexualidade e damos sentido a eles, por essa razão, entende-se que ao falar sobre o “ser lésbica” os livros produzem certas “verdades” e abandona outras, pois não é possível representar todas as múltiplas formas de ser lésbica por meio das personagens. Todavia, ao escolher de que maneira a lésbica será representada se faz necessário ampliar os olhares, abrir brechas, apontar para o múltiplo e não apenas delimitar, cristalizar verdades. Desse modo, compreende-se que o olhar *queer* contribui para pensarmos nas tantas outras formas ser lésbica.

Nesse sentido, vê-se que os livros falam sobre como é “ser lésbica”, mas que, ao mesmo tempo, dão visibilidade aquela lésbica que é sensual, mais “feminina”, personagens marcadas pela heteronormatividade. É como se dissessem “aceitamos a sua sexualidade, a sua diferença, mas aprenda a viver como nós normais”. Aspecto esse que é contestado pela Teoria *Queer*, visto que sua luta política não se limita a defesa da homossexualidade, mas sim uma crítica aos regimes de normalização, problematizando o processo pelos quais alguns sujeitos são vistos como abjetos. Acredita-se que é preciso que os livros tragam tantas outras formas de ser lésbica, que outras representações

venham à tona, como uma lésbica transexual, por exemplo, que não está representada em nenhum dos livros analisados. Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que os livros são potentes artefatos para discussões sobre a homossexualidade, eles reproduzem certas verdades socialmente produzidas.

Ao considerar o livro como um artefato cultural que se constitui um veículo que faz circular valores sociais na coletividade, entende-se que o modo como a homossexualidade feminina é representada e os significados que são fabricadas a partir dela podem provocar efeitos na forma como as leitoras veem a si mesma e/ou como veem a sexualidade dos outros/as. Por esse motivo, compreende-se que os livros não são apenas histórias que versam sobre a homossexualidade feminina, mas artefatos produtores de verdades sociais são potentes nos processos de subjetivação e das identidades.

Atenta-se para a preocupação em educar a conduta dos/as jovens leitores/as no que tange as questões de gênero e sexualidade, em especial, para as diferentes formas de viver o gênero e a sexualidade. Tendo em vista, as “novas” uniões civis, os “novos” casamentos e também as diferentes formas de configuração familiar, em especial as homoparentais/homoafetivas/famílias LGBT, se faz necessário educar os/as todos/todas. Educa-los e educa-las a fim que vejam nas diferenças uma oportunidade de aprendizagem e não fonte de discriminações e que sejam potentes para desencadear discussões e suscitar questionamentos.

#### *6.2.5 Bibliografia Analisada*

DIAS, Karina. **Diário de uma garota atrevida**. São Paulo: Editora Malgueta, 2012.

PRATA, Liliane. **Uma bebida e um amor sem gelo, por favor**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

SOUZA, Shiley. **Amor entre meninas**. São Paulo: Panda Books, 2006.

#### *6.2.6 Referências*

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. Volume 2.

BORGES, Lenise Santana; SPINK, Mary Jane Paris. Repertórios sobre Lesbianidade na Mídia Televisiva: desestabilização de modelos hegemônicos? **Psicologia & Sociedade**.

set/dez. vol 21. n. 3. p. 442-452. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326733018>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, jan./jun. 2014. p. 249-274. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-833320140020249>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 573-593, abr./jun.2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/34268/28870>>. Acesso em: 20 set. 2016.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org). **O Currículo nos Limiões do Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 37-68.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n.23, p. 36-61, maio/ago.2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27502304.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. de 2016.

COSTA, Maria Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michael. **Os anormais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 2 ed. São Paulo: Guerra e Paz, 2015.

HALL, S. The Work of Representation. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HOLANDA, Ismênia de Oliveira; PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. **A literatura lésbica entre o virtual e o impresso**. Dossiê Literatura e Memória. Arquivos CMD. v.3, n. 2, ago/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.culturaememoria.com.br/revista/index.php/cmd/article/view/56>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério. **Pedagogias do Armário**: a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília. v. 7, n. 13. jul/dez 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7 – 34.

\_\_\_\_\_. Viajantes Pós-Modernos. In LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.11-26.

\_\_\_\_\_. A Emergência do “Gênero”. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOGROVEJO, Norma. Para pensar el movimiento lésbico. In: \_\_\_\_\_. **Um amor que se atrevió a decir su nombre: la lucha de las lesbianas y su relación com los movimientos homosexual y feminista em América Latina**. México: Plaza y Valdes, 2000.

PAIM, Mariana Souza. **A noite tem mais luzes: considerações sobre a representação do desejo lésbico no romance de Cassandra Rios**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Feira de Santana. Departamento de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PROGEL, Bahia, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas e Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PIASON, Aline da Silva. **Mulheres que amam mulheres: trajetórias de vida, reconhecimento e visibilidade social às lésbicas**. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Culturais e o currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Marlon Silveira. **A invenção da inversão: ciência e o desejo entre as mulheres**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

WITTIG, Monique. No se nasce mujer. In: \_\_\_\_\_. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona – España: Egales, 1992.

\*\*\*

### 6.3 ARTIGO III: LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA: REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA

*Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes; espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades;*  
(Trecho da obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, 1888).

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade discutir os significados que são (re)produzidos em três livros juvenis contemporâneos acerca da experiência homossexual masculina no espaço da escola. O *corpus* de análise deste artigo é constituído pelos livros *Garoto encontra Garoto*, de David Levithan, *Will & Will: um nome um destino*, de David Levithan e John Green e *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, de Benjamin Alire Sáenz. Utiliza-se da noção de experiência a partir de Jorge Larrosa. Diante de alguns dados, é possível observar que as instituições escolares desempenham um papel importante no que concerne a subjetivação das personagens se mostrando uma instância (re)produtoras de normas, que deixa marcas nas personagens. A escola tanto é representada como lugar que legitima discursos homofóbicos, mas também como espaço de luta e promoção das diferenças, uma instituição que interpela a forma como as personagens atribuem sentido a experiência homossexual.

**Palavras-chave:** Literatura Juvenil. Artefato Cultural. Experiência. Homossexualidade Masculina. Escola.

#### 6.3.1 Introdução

Frente ao trecho da obra de Raul Pompéia, vemos que a instituição escolar por muito tempo fora vista como espaço onde os sujeitos deveriam ser *moderados* e *corrigidos*, em que os *ardores excessivos* tinham de ser *amordaçados*. Mesmo estando à uma distância cronológica de 20 anos da obra, percebe-se que a escola, em algumas obras contemporâneas, permanece sendo representada como uma instância reguladora de sujeitos. Assim, a representação de escola que compõe o imaginário social é marcada pelo disciplinamento. Consequentemente, as instituições escolares por vezes são vistas

como instituições fortemente empenhadas na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero (BUTLER, 2014), colocando sob vigilância os corpos de todos(as). (JUNQUEIRA, 2013).

Contudo, sabe-se que paralelo às continuidades também podem existir algumas rupturas, pois não há uma verdade que represente a instituição escolar, mas as representações – que não dizem respeito a uma “recriação” fiel do que existe, mas produções discursivamente, em meio a relações de poder (COSTA, 2003) - constituídas sobre essa são feitas de diversos significados que a ela atribuímos. Para além disso, acredita-se que não existe uma forma melhor ou pior de ver a escola, mas sim formas diferentes de pensá-la. Haja vista que a verdade é construção social, cultural e história, é resultante e produzida por meio de efeitos de poder, essas que por sua vez produzem efeitos que regulam, regem e organizam o mundo. (FOUCAULT, 2015). Assim, este artigo tem por finalidade discutir os significados que são (re)produzidos em três livros juvenis contemporâneos acerca da experiência homossexual masculina no espaço da escola.

Tendo em vista que, a escola, bem como outras instituições igreja, o ambiente de trabalho e família produzem os sujeitos, são espaços que nos educam e interpelam a construção de nossas cambiantes e mutáveis identidades, de modo que cada um desses espaços é carregado de pedagogias culturais e inscreve nos corpos modos de ser e se posicionar enquanto sujeitos no mundo.

A instância escolar tomada neste artigo como um eixo da análise, emerge com base na leitura das obras literárias referidas anteriormente, pois é uma instituição citada nos livros de forma recorrente. Ademais, entende-se que a escola se constitui como espaço privilegiado de análise, pois é um espaço generificado e sexualizado, bem como, é permeada por diferenças de corpos, gêneros e sexualidades. Diferente de algumas correntes teóricas e discursos políticos que a veem como espaço neutro e ausente de marcas das sexualidades, entende-se que “a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos sujeitos o tempo todo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar” (MISKOLCI, 2014, p. 79).

No que concerne a homossexualidade, sabemos que essa deixa de ser considerada doença mental nos anos 90, no entanto, socialmente ainda existem discursos de ódio, preconceito, discriminação e sentimento de abjeção em relação aos gays sinalizando que o julgamento não é uma produção exclusiva do campo médico-científico,

mas que tantos outros discursos produzidos por diferentes instituições e instâncias sociais contribuíram para o desrespeito, invisibilidade, injúrias e abjções. Todavia, felizmente, existem movimentos, pesquisas, paradas, passeatas dentre tantas outras manifestações que têm buscado o respeito e garantia de direitos civis aos sujeitos gays. Sendo assim, faz-se o questionamento: de que maneira estes livros juvenis representam a experiência homossexual no espaço da escola?

### 6.3.2 *Literatura e homossexualidade: uma relação contemporânea?*

Não! Sabe-se que a literatura em suas variadas manifestações aborda o relacionamento entre pessoas de mesmo gênero e que isso não diz respeito a produções contemporâneas apenas. No entanto, o termo homossexualidade nem sempre foi utilizado no meio literário, tendo em vista sua recente emergência. Barbo (2013) aponta que por volta da década de 1860 emergiram algumas nomenclaturas que procuravam nomear desejos e comportamentos entre pessoas do mesmo gênero, especialmente desejos entre homens, para o autor, o movimento era “de classificar tipos numa nebulosa de *inversões sexuais*.” (BARBO, 2013, p. 12). Ao retomarmos algumas produções literárias, podemos nos deparar com termos como sodomia, homoerotismo, pederasta, *urning*, dentre outras expressões. Muitas dessas nomenclaturas, usadas para caracterizar personagens, carregavam com elas um caráter discriminatório e patologizante, fatores estes que contribuíram para o abandono – nem sempre total – de seus usos. Porém, cabe ressalva de que os termos listados não são equivalentes ao que hoje chamamos de homossexualidade.

De acordo com Louro (2013, p.29), “a homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX”, sendo o termo uma produção específica do mundo ocidental. Haja vista que, após a sua retirada da lista de transtornos mentais<sup>40</sup> – deixando de ser homossexualismo para ser nomeada como homossexualidade – a relação entre pessoas do mesmo gênero é fortemente compreendida como desvio da norma, perpassando as discussões acerca da moral e ordem social.

Não sendo mais categorizada como doença, a homossexualidade passa ser entendida por alguns/mas como algo da ordem do anormal, não da ordem exclusivamente do patológico ou mesmo pecado, mas “discursivamente produzida, transformando-se em questão social relevante” (LOURO, 2013, p. 30). Assim, não somente instituições

---

<sup>40</sup> Retirada da lista de doenças pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 17 de maio de 1990.

religiosas e médicas produzem significados sobre a homossexualidade, mas se instaura uma rede discursiva em que diferentes esferas sociais versam sobre ela. A homossexualidade deixa de ser entendida como doença, contudo, passa a ser vista como governável. No entanto, mesmo depois da alteração no modo como é nomeada, sabe-se que tal sexualidade não deixou de ser alvo de preconceitos, injúrias, julgamentos e práticas de tentativas de normalização.

Como integrante das culturas em que está imersa, a literatura buscou - e ainda busca - falar sobre a homossexualidade, seja almejando promover o respeito ou mesmo de forma caricaturada fazendo com que certos estereótipos reverberem e até mesmo disseminando discursos discriminatórios. Assim, de maneira ou outra, a homossexualidade constitui o universo da literatura - e por ela é constituída - durante muito tempo, não sendo temática exclusiva da contemporaneidade, sendo ela abordada de diversas maneiras. Silva e Fernandes (2014) afirmam que a literatura homoerótica (assim classificada por eles), está presente na literatura antes mesmo do século XX, mas que admitem perceber um certo aumento e maior visibilidade do assunto nas produções contemporâneas.

O que motiva a escrita deste artigo é o fato de que atualmente o assunto vem sendo tratado de forma um tanto mais “aberta” e paulatinamente vem se direcionando mais ao público juvenil, promovendo fissuras nos discursos que veem a discussão sobre a homossexualidade como algo proibido para a jovem leitora e ao jovem leitor.

Compreende-se que este movimento na literatura juvenil está em consonância com diversas lutas sociais, visto que a arte literária se desdobra em diversas faces evidenciando seu caráter político e artístico. A literatura expressa por meio de palavras, imagens, sons e rimas produz verdades que são construídas na e pela sociedade. Ela própria, por meio de suas histórias cria e recria a cultura. De acordo com Aristóteles, em sua obra *Poética*, a *mímese*, uma tentativa de imitar a vida “real”, interpela algumas criações literárias, pois, ao passo que na busca por se basear em fatos do cotidiano acaba por produzir diferentes modos de ver e viver no mundo. Nesse aspecto, a literatura ao trazer à tona a discussão sobre a homossexualidade abre brechas para colocar em maior evidência o desejo por visibilidade ao mesmo tempo em que ecoa de movimentos históricos e políticos, pois, ela é reincidente de um fluxo político e também uma abertura para desconstruções.

Segundo Resende (2011), pensar a respeito da literatura contemporânea é refletir sobre estas outras formas de produzir narrativas literárias. Assim, Santos (2003), Hipoll

e Silveira (2016), Rodrigues Júnior (2007), Dias da Silva e Fernandes (2011), dentre outros/as pesquisadores/as que têm atentado para a pluralidade dos gêneros literários – haja vista que o assunto está em poemas, crônicas, histórias em quadrinhos – com isso não se quer dizer que a literatura que trata das diferentes sexualidades seja um “gênero à parte”, no entanto, se constitui como um movimento de ruptura diante de alguns silenciamentos que vinham ocorrendo. Esse silêncio nas obras literárias sobre a homossexualidade está no grande número de histórias com personagens heterossexuais apenas, a constante sutileza em retratar uma relação entre pessoas do mesmo sexo sem ter o mesmo com personagens heterossexuais ou mesmo na representação de que a relação é obscura - que acontece às escondidas, como algo do proibido<sup>41</sup>. Ao passo que o excesso de cuidados em falar sobre, também contribuem para abjeção de sujeitos gays, porque não falar deles/as é uma forma de lhes colocarem à margem.

Para além de compreender a literatura como uma manifestação artística, as falas, os saberes e as narrativas que são contidas nos livros juvenis contemporâneos são potencialidades educativas. Desse modo, ao produzir histórias com personagens gays, os livros, produções dentro de contextos sociais, educam leitores e leitoras. Por conseguinte, mais do que uma forma de lazer, dentre tantas outras funcionalidades que a literatura possui, ela apresenta caráter educativo. Contudo, não se atenta apenas para o aspecto moralizante, didático ou mesmo paradidático dos livros – tendo em vista que são romances juvenis – mas, para representações e significados contidos neles. Em outros termos, os livros juvenis veiculam valores sociais sobre a homossexualidade simultâneo imbricado a um processo de produção de saber sobre a temática.

### 6.3.3 Afinidades teóricas

Pautado nos Estudos Culturais em contexto pós-estruturalista, este trabalho toma a Literatura Juvenil como um artefato cultural resultante das relações sociais, que contêm pedagogias, ao mesmo tempo que constroem e produzem significados (SILVA, 2010). Sendo assim, não há espaço para a classificação dos livros enquanto “boa literatura”, “má literatura”. Os livros analisados são artefatos culturais que produzem significados sobre modos de ser gay dentro do contexto escolar (Id., 2010). Ou seja, a literatura juvenil, também é considerada uma forma de naturalização de verdades. Assim, os livros em

---

<sup>41</sup> Como é possível notar em obras como em obras brasileiras como *O Cortiço* (1890) de Aluísio Azevedo, *Sertões Veredas* de Guimarães Rosa e *O Ateneu* (1888) de Raul Pompéia.

questão produzem saberes sobre a homossexualidade masculina através de suas pedagogias culturais.

Assim, entende-se que as identidades, mutáveis e cambiantes, são produzidas pelos vários discursos que interpelam os sujeitos ao longo de sua vida. Somos sujeitos marcados por nossas experiências. Por conseguinte, neste trabalho leva-se em consideração que não é apenas o espaço da escola que constitui sujeitos, mas somos educados e educadas por diversas instâncias. Para Silva (2010, p. 139), “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa”.

Ademais, compreende-se que aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo a partir daquilo que vivemos nos mais diversos lugares, através das mais variadas maneiras que nos colocamos e somos colocados/as no mundo. Ao entender que a linguagem não somente descreve, mas também nos constitui, nos constrói (COSTA, 2003), corrobora-se que as palavras não são meramente signos linguísticos, as palavras nos produzem, ensinam e educam. (LARROSA, 2002).

Este artigo analisa de que maneira a experiência homossexual no contexto escolar é (re)produzida nos livros juvenis que compõem o material empírico desta pesquisa. Tendo em vista que pensar a homossexualidade masculina como uma experiência permite colocar em suspenso as verdades naturalizadas que engessam a sexualidade como inato e imutável. (FERRARI, 2014). Parto da noção de experiência proposta por Larrosa (2002, 2011 e 2015).

Por experiência, entende-se a relação entre uma pessoa e aquilo que lhe acontece, é por meio dela que podemos dar sentido e significado a aquilo que nos ocorre. Por conseguinte, a noção de experiência está ligada aquilo que a pessoa é – ou mesmo com aquilo que pensa ser –, por conseguinte, a experiência está imbricada com a subjetividade do sujeito, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2002, p. 21). No entanto, a noção de experiência não se esgota nisso, tendo em vista que “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (Id., 2015, p. 10). Sendo assim, a noção de experiência será utilizada neste artigo para tecer análises acerca das maneiras como a homossexualidade é tomada na instância social escola representada nos livros e de que forma as personagens vem a si mesmo, ou seja,

analisar de que maneira as personagens dão sentido ao que são a partir daquilo que lhes acontece.

Nesse contexto, entende-se que não existe “a experiência homossexual”, mas sim experiências, porque o que nos acontece pode ser igual, mas o modo como atribuímos significado ao que nos acontece, a maneira como lhe atribuímos sentido é individual (LARROSA, 2002).

Para as análises, serão utilizados os princípios de exterioridade, reflexividade e subjetividade segundo Larrosa (2011).

O princípio da exterioridade diz respeito algo que não faz parte do sujeito, mas que ocorre devido ao contexto em que se está inserido. O que nos traz princípio da alteridade, tendo em vista que a experiência é algo do outro, que não é nosso, do que nos acontece. Por sua vez, o princípio da exterioridade tem relação com aquilo que nos cerca, não com aquilo que somos, pois...

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 5).

Entende-se como princípio da reflexividade parte da experiência como um movimento de ida e de volta, de modo que se configura como um encontro da pessoa com aquilo que lhe aconteceu, assim, a pessoa vai ao encontro daquilo que aconteceu e se volta para si, para dentro de si. Ou seja, é algo que lhe tocou, lhe afetou, fazendo com que este movimento de ida e de volta cause efeitos na pessoa. Desse modo, este princípio parte do pressuposto de que ela produz efeitos naquele/a que lhe passa,

[...] porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideais, a seus sentimentos, a suas representações, etc. (LARROSA, 2011, p. 7).

O princípio da subjetividade age no sujeito, naquele que se deixa tocar pelo que aconteceu, aquele que a experiência interpela suas palavras, seu modo de entender a si mesmo, suas representações e seus acontecimentos. Nas palavras de Larrosa (2011, p. 7), “se lhe chamo “princípio de reflexividade” é porque esse me de ‘o que me passa’ é um pronome reflexivo”.

Sendo assim, o sujeito da experiência é aquele que está exposto, aberto (GARCIA, 2015), é aquele que deixa tocar por aquilo que lhe acontece, e, aquilo que lhe acontece faz com que atribua sentido a forma como vê e se relaciona consigo e com mundo, “o sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*”. (LARROSA, 2002, p. 25, grifo nosso).

Ao debruçar-se sobre a temática, este artigo não se constitui como pioneiro e nem mesmo como única produção acadêmica com ênfase em estudos sobre a homossexualidade e escola. Por sua vez, esta escrita fora impulsionada e produzida em meio a outros escritos acadêmicos. O tema, homossexual e escola, também emerge do interesse de analisar, a partir dos/as personagens gays que dão vida as narrativas, o modo como eles se subjetivam a partir dos discursos que são proferidos na escola.

Quando falamos em inclusão de alunos/as surdos, cegos, autista, dentre múltiplas deficiências e síndromes, há discurso social de que a inclusão deve ocorrer, mas, “a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos” (SEFFNER, 2009, p. 127), isso evidencia o fato de que a escola não é para todos e todas como costumamos ouvir constantemente na mídia.

Diante de estudos feitos por Seffner (2009), Junqueira (2009, 2013, 2015) e Ferrari (2014) que têm atentado para a relação entre homossexualidade e escola vê-se que a relação homossexualidade masculina e ambiente escolar tem sido foco de pesquisas. A produção científica publicada no ano de 2009, *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*, impulsionou também a escrita deste artigo. Além disso, o artigo publicado nesta obra de Facco (2009) intitulado *As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las* foi um dos fatores que motivaram esta escrita. Ademais, de acordo com Ferrari (2014), as produções midiáticas que vem sendo produzidas na atualidade mostram que a homossexualidade é um assunto que sendo tratado, portanto, ele não pode ser negado, negligenciado, mesmo que existam movimentos que tentem silenciar os debates.

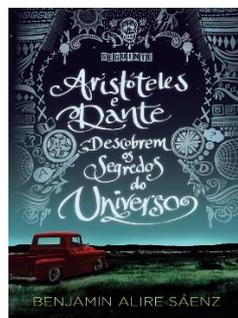
Sabe-se que a escola formou sua estrutura de ação baseando-se no/na aluno/a dito normal (JUNQUEIRA, 2015): aquele/a que escuta, que anda, que enxerga, que passa as aulas sentado/a ouvindo o/a professor/a e aquele/a que obedece as regras e tema punições. Assim, a escola se volta para aquele/a que melhor busca ser o modelo comportamental daquilo que deve ser seguido. Todavia, sabemos que existem diferenças e que cada um/uma tem suas particularidades, suas marcas no corpo e que nem sempre

essas diferenças são entendidas como positivas, mas ao contrário, por conta disso o sujeito se torna alvo de correções, constante vigia, vira um corpo que precisa ser governado, gerenciado e corrigido. (FOUCAULT, 2010).

#### 6.3.4 Livros e autores

O material de análise deste artigo é composto por três livros juvenis. Os autores são David Levithan, John Green e Benjamin Alire Sáenz. O primeiro, é autor e editor de livros juvenis, nascido no ano de 1972, natural de Short Hills, Nova Jersey. David Levithan se dedica a escrever histórias para jovens, especialmente sobre personagens gays. John Green, nascido no ano de 1977, é *vlogger*, produtor e autor de livros juvenis, ganhou notoriedade no Brasil com o livro *A culpa é das estrelas*, obra que posteriormente teve sua história contada nas telas dos cinemas. *Green*, natural de Indianápolis, diferente de David Levithan, não tem como foco a temática da homossexualidade em suas obras. Natural de Novo México e nascido no ano de 1954, Benjamin Alire Sáenz foi premiado por diversas vezes com o livro que compõe o material empírico desta pesquisa. Escreve poesia e prosa para jovens e adultos, assim como John Green, não se dedica à uma temática específica como a homossexualidade.

Sobre o material empírico desta escrita, é composto por livros de literatura juvenil contemporânea, publicados no ano de 2014, são eles: *Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo*, *Garoto encontra Garoto* e *Will & Will: um nome, um destino*, que serão brevemente apresentados a seguir.

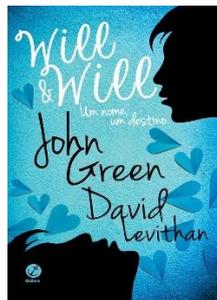


Livro 1 - Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo (2014)  
Capa: Chloë Foglia

O livro conta a história de Aristóteles e Dante. A história se passa no ano de 1987. Aristóteles é um jovem de poucos amigos, sendo assim, costuma afastar-se das

peessoas que tentam dele se aproximar, é introvertido e apresenta diversas dúvidas sobre si mesmo. Além disso, ele convive com dois silêncios dentro de sua casa: o pai, que fora para guerra não costuma falar sobre a experiência que teve e seus pais simplesmente não falam sobre seu irmão mais velho que está prisão – ao final da história Aristóteles descobre que seu irmão fora preso por matar uma travesti. Já Dante é comunicativo, apaixonado pela vida, sonhador, falante e confia muito em si mesmo. Tem bom relacionamento com sua família e é assumidamente homossexual.

Em um clube, Aristóteles resolve dar um mergulho, porém, ele não sabe nadar. Dante observando a cena se aproxima de Aristóteles e se oferece para dar algumas aulas de natação. Depois desse dia, Dante e Aristóteles se tornam amigos e vivem as mais variadas situações. Quando Dante se vê apaixonado por Aristóteles e tenta se aproximar do amigo afetivamente, Aristóteles começa a se afastar de Dante. Um tempo depois, logo que descobre pela mãe de Dante que o amigo fora agredido por garotos por ser homossexual, Aristóteles passa a repensar algumas atitudes, mas, especialmente, passar a pensar sobre o que sente por Dante.



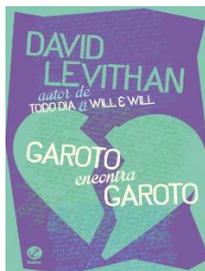
Livro 2 - Will & Will: um nome, um destino (2014).  
Capa: Diana Cordeiro

A história é contada através das vozes de Will Grayson – que se diz heterossexual – e Will Grayson<sup>42</sup> – que é homossexual. Apesar de terem os mesmos nomes, poucas coincidências existem em relação aos dois. O que os une é Tiny Cooper, o melhor amigo de Will que acaba namorando Will. Mesmo sendo heterossexual, Will vivencia de certo modo a homossexualidade através de Cooper, isso porque também se torna alvo de injurias e xingamentos na escola, além de fazer parte da Aliança Gay-Hétero composta por Will, Cooper, Gary e Jane. Will é homossexual, porém, não lida bem com a sua

---

<sup>42</sup> Os autores usam a grafia Will para se referenciar ao amigo de Tiny Cooper e will, com a inicial minúscula, para se referir a personagem homossexual que tem um relacionamento com Tiny Cooper.

sexualidade. Ele é mal-humorado, além de um tanto depressivo. Will fica ainda mais abatido quando descobre que Isaac, com quem conversa e se relaciona na internet, é sua amiga maura.



Livro 3 – Garoto encontra Garoto (2014)  
Capa: Leonardo Iaccarino

Narra a história do triângulo amoroso entre Paul, Noah e Kyle. Paul e Kyle tinham um relacionamento até o dia em que Kyle traiu Paul com uma garota da escola, Kyle alegava que estava confuso quanto a sua sexualidade não sabia dizer ao certo se era ou não homossexual. Chateado com o que aconteceu, durante um jogo de futebol americano na escola, Paul avista Noah e se apaixona no mesmo momento em que o vê. Depois deste dia, Paul faz de tudo para encontrar Noah e acaba descobrindo que ele é novo na escola. Os dois logo começam a namorar. Tempo depois, Kyle se vê arrependido com o que fez e tenta reconquistar Paul.

Além de Paul, o livro também versa sobre Tony, melhor amigo de Paul que é homossexual, no entanto, não vive a sua sexualidade abertamente por conta dos seus pais que são religiosos e acreditam que o filho não será perdoado por ser homossexual. Além disso, os pais de Tony têm esperança de que o filho deixe de ser gay em algum dia.

### 6.3.5 Experiências gays e a escola

Nesta seção, serão apresentadas análises juntamente a narrativas que foram retiradas dos artefatos culturais. As narrativas dizem respeito às personagens Aristóteles e Dante (Livro 1), Will e Will (livro 2) e Paul e Tony (Livro 3).

As narrativas apontam para visões diferentes acerca da escola, pois cada personagem se mostra em diversos contextos, pertencem a livros diferentes, no entanto, é possível observar o entendimento da escola enquanto uma instituição que causa desconforto nas personagens, tendo em vista que Paul (Livro 3) cria uma aliança para unir forças contra algum tipo de preconceito e, mais do que isso, se “alia” aos heterossexuais que não o discriminam por conta de sua sexualidade. Aristóteles (Livro 1) se mostra

relutante em ir para uma escola onde só há meninos, isso porque, ao longo da narrativa, ele afirma que nunca se sentiu bem na companhia de outros garotos, como vê na cena a seguir “*meu problema com garotos é que eu não fazia a menor questão de ficar perto deles. Quer dizer, me causavam desconforto. Não sei por quê, exatamente. É que... Sei lá, eu não fazia parte daquele mundo*” (Trecho do Livro 1, p. 25). Will (Livro 2) quando fala de coisas das quais gostaria de fugir menciona a escola como uma delas “*Tenho vontade de fugir. Não com ele. Só não quero voltar pra escola ou pra vida. Se minha mãe não estivesse esperando por mim, eu provavelmente faria isso*” (Trecho do Livro 2, p. 173). O que é possível notar é o fato de que as personagens não se viam como figuras que estivessem integradas às rotinas escolares, vê-se que se sentem como uma espécie de estranho, em especial nas falas de Will e Aristóteles. Para a Louro (2000, p. 60): “Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”. Essa busca por controlar e modelar sujeitos e seus corpos nem sempre de fato os controlam, mas acabam contribuindo para que os sujeitos não vejam como parte da escola. Uma experiência de não pertencimento.

Nesse aspecto, nota-se que os sujeitos personagens (caso de Will – livro 2 e Aristóteles – livro 1) foram interpelados por acontecidos escolares que acabaram por proporcionarem uma visão negativa da instituição, algo que lhes causa desassossego. Nisso, vê-se que esta forma de compreender a escola se configura como uma experiência, com base no princípio da exterioridade (LARROSA, 2011), tendo em vista que os acontecimentos que lhes impulsionaram estes sentimentos em relação a escola são estranhos às personagens - situações como os atos que os ridicularizam por conta da sua sexualidade e mesmo a exclusão por conta dela -, isso porque “a experiência é algo que acontece com a pessoa, mas algo que lhe é estranho e que dela não faz parte” (GARCIA, 2015, p. 78). Assim, compreender-se como um “não pertencente” a escola, não é uma experiência que esteja no próprio sujeito, mas que fatores da rotina escolar os fazem experimentar a marginalização.

Acredita-se que a marginalização de alguns sujeitos se dá pela existência de uma identidade hegemônica que as outras sejam vistas como anormais, de modo que, ao idealizar a figura de um/uma aluno/a “padrão”, a escola captura aquele/a dito/a anormal para então normaliza-lo/a, para o pesquisador *queer* Miskolci (2013, p. 40), “historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal”. Por vezes, ela reforça discursos naturalizados

socialmente, deixando de lado a possibilidade de colocar em xeque algumas verdades culturais, tal como propõe preceitos da Teoria *Queer*, a escola precisa ser um espaço em que o ...

[...]naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. (JUNQUEIRA, 2013, p. 494).

Ao corroborar com as palavras de Junqueira (2013), acredita-se que a escola pode e deve ser um espaço em que novas formas de conviver são pensadas. É o caso de Paul (Livro 3) que vê as diferenças como produtivas, oportunidades de estabelecer novos laços.

*“No sexto ano, Cody, Joni, uma garota lésbica do quarto ano chamada Laura e eu formamos a primeira aliança gay-hétero de nossa escola de ensino fundamental. Para ser sincero, demos uma olhada ao redor e percebemos que as crianças hétero precisavam de nossa ajuda”* (Trecho do Livro 3, p. 22)

Tal colocação mostra que é possível potencializar as diferenças, torná-las uma fonte de aprendizado. Porém, há uma certa representação de modos de ser gay e modos de ser heterossexuais, o gay como aquele que entende de moda e festas. Colling (2007) ao falar sobre a representação de personagens gays na telenovela, evidencia que alguns/algumas autores/autoras escolhem criar personagens gays mais caricaturados na intencionalidade de fazer com que o/a telespectador/a identifique rapidamente quem é a personagem gay, no que diz respeito aos livros analisados, observa-se que os autores se valem desse critério para caracterizar as personagens, aspecto que se destaca no livro 3, de modo que é preciso diferenciar as personagens por serem homônimos, como vê-se nesta narrativa,

*“Quem é você?*

*Eu me levanto e respondo:*

*— Hã, eu sou Will Grayson.*

*— W-I-L-L G-R-A-Y-S-O-N? — pergunta, soletrando impossivelmente rápido.*

*— Hã, sim — digo. — Por que a pergunta?*

*O garoto me olha por um segundo, a cabeça inclinada, como se pensasse que eu poderia estar passando um trote nele. Então finalmente diz:*

*— Porque eu também sou Will Grayson.”* (Trecho do Livro 3, p. 130)

Vê-se que a escola uma instância que age diretamente na forma como é vista a homossexualidade, como ela é experienciada pelos sujeitos. Tendo em vista que, é neste espaço que as diferenças ficam em maior evidência – mais do que no espaço da família, por exemplo – onde as marcas das diferenças são lidas como anormais ou estranhas.

Desta forma, corrobora-se com Junqueira (2015), ao compreender que a escola como instituição que trabalha na manutenção das normas de gênero se torna um espaço que conduz os sujeitos a heterossexualidade compulsória, pois baseia-se na ideia de binarismos sexuais – quando se tem dia das mães, pais, filas separadas por gênero, salas de aula decoradas de rosa ou de azul, marcando o que é de menino e o que é de menina, quando o futebol é para os meninos e o vôlei para as meninas, quando não é permitida ao/à aluno/a transexual que utilize o banheiro que se identifica.

Nesta esteira, as práticas escolares e o cotidiano escolar, muitas vezes ao invés de promover desnaturalizações, acabam por legitimá-las. Por conseguinte, a escola é uma tecnologia de gênero e sexualidade que necessita ser questionada e repensada. (MISKOLCI, 2013).

Contido, no livro 3, a escola é retratada como um espaço profícuo para a promoção de ensinamentos que valorizem a equidade de gênero e também a sexual em boa parte da narrativa, mostrando que para além de um espaço normalizador, a escola também pode ser protagonista de uma educação da diferença.

Semelhante a Tiny Cooper (Livro 2), Paul (Livro 3) também tem destaque na escola por conta de produções artísticas, pela personalidade e pelo fato de se dar bem com boa parte dos colegas, Dante (Livro 1) também é um jovem bem-quistado na escola, os três não possuem problemas quanto a sua própria sexualidade, apenas Dante teme contar para os pais, mas, as outras personagens não passam pelo momento de “assumir-se” homossexual. Ao assumirmos certas marcas identitárias, sejam de gênero, sexualidade e tantas outras, somos categorizados socialmente como sujeitos normais ou anormais; somos vistos como exemplo a ser seguido ou nos tornamos fortemente foco das estratégias de normalização. (FOUCAULT, 2010). Colocar-se socialmente como gay também proporciona experiências.

Pois, o sujeito da experiência, segundo Larrosa (2002), passivo, exposto aos acontecimentos, um sujeito de paixão, é resultado de suas experiências que não somente deixam rastros, mas nos constituem, pois é “o que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (Id., 2015, p. 48), nota-se que a forma como

as personagens constroem os entendimentos sobre si é atravessado pelos acontecimentos que lhes acontecem, pelos sentidos que dão a estes acontecimentos.

Assim, vê-se que os livros de certo modo ensinam que quando os sujeitos têm apoio da família e não apresentam desconforto consigo mesmo têm maior facilidade para se posicionar enquanto gay socialmente e isso, de certa forma, faz com que as relações de amizade, o meio que o cerca, inclusive a escola, os vejam de outras formas. Nesse sentido, vê-se que a forma como Dante (Livro 1) e Paul (Livro 2) vivem e tomam para si a experiência homossexual faz com que suas compreensões sobre si sejam representadas de maneira positiva. Com isso, não se quer dizer que essas personagens – e mesmo pessoas gays – não enfrentam situações de preconceito no seu cotidiano, porém, sinaliza que o entendimento sobre a homossexualidade que não está pautado na abjeção contribui para uma maior aceitação de si e de outros/as.

Diferente das personagens listadas, Aristóteles (Livro 1), Will (Livro 2) e Tony (Livro 3) são mais retraídos, não aceitam facilmente sua sexualidade: Tony por conta de seus pais, Will e Aristóteles por conta dos significados e estigmas que o preconceito provoca. Os três não possuem uma visão confortável acerca da escola, nem mesmo sobre si. Nesta esteira, nota-se que as formas como a escola produzem a experiência homossexual é um dos fatores fundamentais no processo de atribuição de sentido e significado acerca da homossexualidade. Com isso defende-se que a escola precisa deixar de ser uma instituição que trabalha a serviço de “tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero” (MISKOLCI, 2013, p. 11), tendo em vista que ela também interpela a forma como o sujeito gay olha para si e, principalmente, a forma como a sociedade olha para eles.

A partir das narrativas é possível perceber que a escola também é representada como espaço em que preconceitos e injúrias são proferidas. A instituição escolar é um espaço micro social que apresenta suas próprias manifestações, porém, este micro está contido em um macro, e por essa razão, discursos, preconceitos, processos de abjeções dos sujeitos estão presentes na escola também. Ou seja, mesmo sendo uma instituição com suas particularidades que por vezes profere o discurso da busca por igualdade, respeito, solidariedade, dentre tantos outros valores sociais, vê-se que a escola não está livre de discriminações e processos de exclusões, isso porque ela não somente faz parte da sociedade, mas é por ela construída. Nesse sentido, a experiência homossexual é balizada pela instituição escolar, posto que a forma como a escola lida com a

homossexualidade acaba por caracterizar a experiência homossexual como algo socialmente aceitável ou não.

A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (LARROSA, 2002, p. 28).

Assim, vê-se que escola é representada ora como espaço de combate às diversas formas preconceito e ora como uma instituição que protagoniza processos de exclusão. Sendo assim, corrobora-se que os mais variados tipos de preconceitos são conjunturas da rotina escolar. (JUNQUEIRA, 2015). Portanto, não são elementos exteriores dessa, mas constituintes dela, tendo em vista que trabalham na manutenção da exclusão de alguns/algumas e hegemonia de outros/as.

Percebe-se que os livros possibilitam a discussão o caráter compulsório de uma heterossexualização dos sujeitos (Id., 2013) através de classificações, hierarquizações, e ao ridicularizar homossexuais, como é o caso da professora de Paul (Livro 3), ao afirmar que “é gay sem sombra de dúvida” quando Paul ainda estava na educação infantil. Ao dizer isso tem-se um acontecimento que é exterior a Paul. Esse acontecimento faz com que ele volte para si e pense a respeito daquilo que a professora proferiu, um acontecimento marcado pelo princípio da reflexividade. (LARROSA, 2011). Assim que pensa sobre, Paul produz um significado para ele sobre aquilo que lhe aconteceu, aquilo que lhe tocou e assim, ele também a experiência homossexual no contexto da escola, o que nos leva ao princípio da subjetividade. (LARROSA. op.cit.). Ou seja, ele cria um sentido próprio sobre o que é ser gay na escola. E essa experiência acaba por subjetivá-lo.

Mas, o que leva a professora a concluir isso? O que caracteriza o sujeito gay? O imaginário social naturaliza certas atitudes como do universo feminino e outras como do universo masculino fazendo com que se antecipe certos enquadramentos sociais. Às vezes, nem mesmo o próprio sujeito se reconhece na identidade em que foi categorizado, porém aquele/as que estão ao seu redor o julgam, o classificam. Esses processos fazem com que “sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: *Você é gay*”. (JUNQUEIRA 2015, p. 227, grifo nosso).

É nesse aspecto que se destaca a importância da escola na educação para a sexualidade, pois “a escola é o local de problematização do senso comum, do que não nos assusta mais porque naturalizamos”, conforme reforça a ideia de Ferrari, (2014, p. 106). Por essa razão, precisa ser o espaço onde possamos abandonar aquela velha opinião formada sobre tudo. Talvez, se mais discussões e debates acontecessem na escola, Dante (Livro 1) não seria agredido, não seria visto como estranho, assim como Paul (Livro 2) não teria em seu boletim informações sobre sua sexualidade, Tony (Livro 3) não seria proibido de viver a sua sexualidade ou mesmo que Will (Livro 1) não precisasse lutar pelo direito de Tiny (Livro 1) utilizar os vestiários masculinos, “*depois que um membro do conselho escolar ficou todo irritado com a presença de gays no vestiário*” (Livro 2, p. 9).

Lamentavelmente, a escola também é representada como instituição que cultiva, consente e legitima heterossexismos, homofobias, preconceitos de mais variadas ordens, e esses “*atuam na estruturação* desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235, grifo do autor), isso porque produzem, fabricam sujeitos por meio de regimes de verdade por meio de segregações, distinções e violências. Haja vista que “a escola é um desses lugares e espaços em que esses jogos de verdade estão presentes e nos organizando como sujeitos de desejo” (FERRARI, 2014, p. 113), ou seja, como um lugar de interdição da sexualidade.

Além disso, nós vamos nos constituindo como sujeitos a partir dos mais variados marcadores que tomamos como nossos, ou mesmo que apontam como sendo nossos. As variadas formas de ser sujeito que construímos ao longo de nossas vidas são marcas que nos posicionam no mundo, de modo que, ao assumirmos determinadas posições, ao nos colocarmos performativamente em uma posição de sujeito, a sociedade nos enquadrará, buscando, muitas vezes, nos limitar a partir disso. (BUTLER, 2015).

Quando a professora de Paul (Livro 3) o classifica por meio da linguagem faz com que uma leitura pessoal – e ao mesmo tempo baseada em significados sociais – para categorizar a sexualidade dele, do mesmo modo que a fala da professora e a forma que expõe isso parece ignorar os processos sociais que desvalorizam a homossexualidade. De acordo Junqueira (2015, p. 232):

Somente um furor disciplinar heterorregulador pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente.

O constante, por vezes sutil, processo de heterossexualização dos corpos realizado por diversas instâncias sociais e instituições faz com que discursos e práticas que não se enquadram nas normas de gênero sejam entendidas como abjetas. Para Louro (2009, p. 91), “o processo de heteronormatividade não só se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, como também aparece, neste caso, frequentemente associado com a homofobia” No entanto, é preciso salientar que não só o sujeito homossexual é alvo da norma, mas todos/as são interpelados/as por ela, assim como coloca o pensamento *queer*. (MISKOLCI, 2013).

Não há ninguém que exista fora da norma, que escape as suas delimitações, o que ocorre é que alguns/algumas estão mais próximos ao que consideramos socialmente como centro da normalidade, posto que “a normalização se conjuga a processos de hierarquização e implica todos os sujeitos. Normais e anormais estão ambos situados no interior do critério que estabelece a sua separação, a norma” (JUNQUEIRA, 2015, p. 231).

Em algumas narrativas, também se nota que as injúrias partem de outros homens, evidenciando o fato de que quando o “macho” que busca adequar-se a um modelo de hegemônico de homem viril ao desqualificar, humilhar e agredir um sujeito homossexual ratifica a sua posição enquanto hegemônico, como é o caso desta narrativa “*Esse cara do Grupo de Amigos, chamado Clint, estava falando sobre a carta na hora do almoço e, ao falar dela, me chamou de baitola, e eu não sabia o que era um baitola*” (Trecho do Livro 2, p. 10). Ou mesmo quando Aristóteles (Livro 1) se recusa a usar drogas e é pejorativamente classificado como gay. A ofensa homofóbica não só demarca quem seria o abjeto, mas também “exalta” aquele que profere. Outrossim, o insulto não se dirige apenas aqueles que são gays – Will Grayson (Livro 2) é heterossexual e Aristóteles (Livro 1) neste momento da história se entendia como heterossexual também -, mas também ofende e ensina aquele/a que está ao redor. Assim, mesmo que a situação seja a mesma ou semelhantes ao que enfrentem Dante (Livro 1), Will (Livro 2) e Tony (livro 3), a experiência homossexual acontece a Aristóteles e Will, porém, o sentido que eles atribuem ao que ocorreu, a maneira como eles se subjetivam é diferente de seus amigos, contudo, a injúria também norteia a forma como eles construíram significados sobre a homossexualidade. O insulto também serve para mostrar ao outro qual sexualidade é respeitada socialmente e qual é alvo de desrespeito e infâmia, ou seja, o insulto também é pedagógico. (JUNQUEIRA, 2015).

Ao tomarmos a homossexualidade como o outro lado do binarismo heterossexual/homossexual estamos legitimando preconceitos e subalternizando a homossexualidade. Além disso, vê-se que a homofobia se alimenta justamente da ideia de que existe uma sexualidade que deve ser vista como normal, como superior. Ademais, Louro (2009, p. 91) aponta que:

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual.

A experiência homossexual não marca somente aquele que é gay, mas também deixa rastros naqueles que não são, isso evidencia o quanto a heterossexualidade compulsória e os preconceitos estão constantemente ao nosso redor, seja por conta de nosso desejo ou mesmo daqueles que nos cercam. É nesse sentido que a experiência homossexual é constantemente colocada à margem da sociedade. Vê-se que a homossexualidade, infelizmente, é vista como algo “ruim” que ela serve como xingamento, seja para sujeitos gays ou não. Por isso,

Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. (JUNQUEIRA, 2015, p. 236).

Com base nisso, defende-se que a instituição escolar deve estar atenta na forma como as relações entre os alunos e alunas acontecem dentro do ambiente escolar. A fim de promover uma educação para sexualidade juntamente com a uma educação que promova a equidade.

### *6.3.6 Por escolas de transformações*

Nota-se que as situações retratadas nos livros se mostram semelhantes as situações escolares que são foco de análise de pesquisadores como Anderson Ferrari e Fernando Seffner. A escola onde, de forma recorrente, alunos gays são colocados à margem, vistos como corpos estranhos e que enfrentam cotidianamente situações de preconceitos que deixam marcas em seus corpos, marcas no modo como veem a si

mesmos. Mais do que interpelar a maneira como os alunos veem a si mesmos, percebe-se que os discursos e as práticas que circulam no espaço da escola também produzem a forma como os alunos que não são homossexuais produzem significados sobre a homossexualidade. Em um espaço que está pautada em uma divisão de gênero e parte do pressuposto de que o normal é a heterossexualidade, qual é o espaço do gay na escola? Teria ele um espaço legítimo na escola? Ou apenas lhe cabe a marginalização?

Ao trazer temas como a homossexualidade para o contexto da literatura, em especial a produzida para jovens, coloca-se em discussão temas que outrora (e, infelizmente, ainda hoje) deixem de ser vistos como promíscuos, perigosos, devassos ou mesmo imorais. Fazer com que a experiência homossexual seja posta em debate por meio destes livros contribui para a promoção da educação para a sexualidade. No entanto, sabe-se que somente a existência destes livros não é suficiente para que aconteçam debates e problematizações. É preciso que a escola se proponha a ser um espaço de transformação.

A escola é uma das instituições sociais que possui a característica de transformação social é nesse aspecto que ela deve enfatizar e pontencializar discussões, posto que, ao mesmo tempo em que produz sujeitos ela pode e deve promover debates e discussões que possibilitem fazer com que os sujeitos pensem a respeito de verdades tão naturalizadas, fazer com que a diferença seja um elo de potencialidade e não marginalização.

Assim como defendem Miskolci (2013, 2014), Junqueira (2009, 2013, 2015), Louro (2000, 2009, 2013), Ferrari (2014) e tantos/as outros/as pesquisadores/as, o ambiente escolar precisa ser uma instituição que discuta abertamente as questões de gênero e sexualidade, que deixe de defender o pensamento que é um espaço neutro, mas que as diferenças sejam levadas em consideração, mas principalmente respeitadas e entendidas como produtivas. O espaço escolar deve promover interações, precisa perceber os/as alunos/as como parte importante do processo da educação para a sexualidade; ouvindo-os/as, promovendo o compartilhamento de experiências e o fundamentalmente compreendendo que os/as alunos/as são sujeitos de sexualidades e que nenhuma deve ser vista como abjeta.

Espera-se que a escola produza sujeitos sensíveis e abertos a transformações, que reflitam sobre suas verdades, que estejam disponíveis aos acontecimentos que lhe passam. A instituição escolar precisa ser um lugar em que a experiência homossexual não seja vista somente como passível de normalização, exclusão, julgamento e/ou apagamento, mas que a homossexualidade dentro do contexto escolar se torne uma dentre tantas

experiências possível de vivermos na escola, que ela não seja rechaçada e nem ridicularizada, mas uma experiência potencial.

### 6.3.7 Bibliografia Analisada

LEVITHAN, David. **Garoto encontra Garoto**. 1 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

GREEN, John; LEVITHAN, David. **Will & Will um nome, um destino**. 10 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

SÁENZ, Benjamin Alire. **Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo**. 1 ed. São Paulo: Seguinte, 2014

### 6.3.8 Referências

BARBO, Daniel. A emergência da homossexualidade: cultura grega, cientificismo e engajamento. In: COSTA, Adriane Vidal; BARBO, Daniel (Orgs.). **História, Literatura & Homossexualidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cad. Pagu** [online]. 2014, n.42, pp.249-274. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: \_\_\_\_\_ **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 17-58.

COLLING, Leandro. Personagens homossexuais nas telenovelas da Rede Globo: criminosos, afetados e heterossexualizados. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v.8. n.8, p. 207 – 222, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/Artigos/Personagens%20homossexuais%20nas%20telenovelas.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n.37, p. 129-152, maio/ago, 2010. Editora UFPR.

FACCO, Lúcia. As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 325 – 340.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1/2014, p. 101 – 116. Editora UFPR.

FOUCAULT, Michael. **Os anormais**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. A representação de personagens gays na coletânea de contos Stud e em sua tradução as aventuras de um garoto de programa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 46, n.2, p.263-281 jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132007000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132007000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia - MG, v.4, n.2, ago/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/download/1340/87>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Identidade e Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.25, p.59-76, jun./dez. 2000. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119)>. Acesso em: 2 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85 – 94.

\_\_\_\_\_. Uma política pós-identitária para a Educação. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Superior**. São Paulo: EdUFSscar, 2014.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFPO – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

RESENDE, Beatriz. A Literatura Brasileira num mundo de fluxos. **Revista do Programa Avançado de Cultural Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=7&edicao=30>>. Acesso em: 3 de jan. de 2017.

SEFFENER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 124 -139.

SILVA, Antônio de Pádua Dias; FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. Crítica Literária ou Cultural? Caminhos críticos da literatura de temática gay. **Crítica Cultural (Critic)**, Palhoça, SC, v.6, n.1, p-129-141, jan/jul. 2011. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/729](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/729)>. Acesso em: 2 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In.\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139 – 142

\*\*\*

## 7 CAMINHOS FINAIS: argumentos que se findam, ideias que se renovam...

*Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralise os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.*

(Carlos Drummond de Andrade – poema *A flor e náusea*)

Chegar neste momento da dissertação faz com que esta pesquisadora repense algumas coisas e aponte outras. Não com a intenção de findar as discussões sobre literatura juvenil e as questões de gênero e sexualidade, mas almejando tecer outros posicionamentos acerca do assunto que vem sendo abordado ao longo desta dissertação.

Pesquisa produzida durante dois anos, 2015 a 2017, marcados por diversas discussões sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Principalmente a sua relação com o espaço da escola, pois acusaram-nos de promover ideologia de gênero, tentaram fazer de nossas instituições escolas sem partidos, de diferentes formas buscaram (e ainda buscam) uma neutralidade sexual, a qual julgo não existir. Assim, como estes dois anos foram marcados por proibições, tentativas de silenciar estas discussões, acredito que os livros juvenis que foram analisados são como rosas que nasceram em meio ao asfalto. Pois são rupturas neste sistema que se quer fazer uniforme, homogêneo, livre de diferenças.

Especificidades essas que puderam ser observadas nas análises desta pesquisa. Desse modo, ao revisitar os aportes teóricos, as estratégias metodológicas e os três artigos que foram produzidos foi possível notar o quanto cada identidade sexual e de gênero possuem particularidades. Com isso, quero dizer que cada letra que compõe a sigla LGBTI apresenta particularidades entre elas e também nelas mesmas. Tendo em vista que para cada análise realizada foi preciso parar, sentar e estudar sobre a intersexualidade, a homossexualidade feminina e também sobre a homossexualidade masculina.

Os artigos aliados com os referências teóricos e a metodologia desta dissertação permitiram perceber o quanto a intersexualidade, o corpo do sujeito intersexual, é balizada por discurso biológico e inatista, tendo em vista que a todo momento a família, os e as médicos/as buscavam na personagem Max Walker traços nos quais pudessem definir a qual gênero a personagem pertence. O corpo de Max Walker tornou-se alvo de

constante vigia, e esquadrinhamento por conta do desejo de conhecer “a verdade” sobre seu sexo. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que o binarismo de gênero (homem/mulher) é um fator que interpela e organiza a sociedade, tendo em vista que, se Max não tivesse passado pela cirurgia de redesignação da genitália ele seria aceito socialmente? Ou teria ele de passar boa parte de sua vida “escondendo o segredo”? O olhar *queer* tornou possível pensar a respeito da não escolha por ter um pênis ou vagina/vulva, mas entender-se os/as intersexuais como sujeitos de direitos mesmo que não passem por intervenções cirúrgicas. Assim, acredito que é preciso dar aos/às *intersex* a oportunidade de escolha, e com isso não digo escolher entre um pênis ou uma vagina/vulva, mas também poder escolher não passar pela cirurgia.

Por meio da escrita do artigo dois e três, pude perceber o quanto o significado social e cultural sobre a homossexualidade feminina e homossexualidade masculina são diferentes. Enquanto os livros sobre que trazem as personagens lésbicas descrevem as carícias e as relações sexuais entre as personagens, os livros sobre homossexualidade masculina não apresentam esses momentos. Nesse sentido, vê-se as idealizações de feminilidades e masculinidades, as normas de gênero são constantemente acionadas no processo de criação das personagens e histórias que eles/elas vivem.

Para além disso, observo que as personagens dos livros são marcadas por uma busca pelo compreender a si mesmas, isso pode ser visto como uma característica do gênero literário, por se tratar de livros que se direcionam aos jovens, indo de encontro a tantas outras produções juvenis que retratam a juventude como um momento de encontros e desencontros consigo mesmo, uma constante busca em responder “quem sou eu”. No entanto, não somente as próprias personagens buscam compreender a si mesmas, mas a família, a medicina, a escola, amigos e amigas, namorados e namoradas representados nos livros procuram saber quem é este sujeito intersexual, gay e lésbica. Nesse sentido, vê-se que aquele/a que é diferente causa curiosidade, uma vontade de saber.

Esta vontade de saber perpassa os todos livros que aqui foram analisados. Isso porque entendo que para além de dar visibilidade aos sujeitos LGBTI, estas histórias juvenis também se tornam produtoras de conhecimentos sobre intersexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais e gays, haja vista que ensinam modos de ser sujeito LGBTI, não só para um público específico, mas também se direcionam aqueles e aquelas que acessem estes livros. Em outros termos, estas obras contemporâneas vêm produzindo conhecimento a respeito destas “novas identidades” que cada dia mais lutam por visibilidade, acesso a direitos e também modificações de leis que os/as marginalizam.

Assim, entendo que os livros são potentes na produção de conhecimento sobre as temáticas de gêneros e sexualidades para todos e todas, não apenas ao público LGBTI. Posto que, vejo que os artefatos se dispõem a educar sujeito ao mesmo tempo em que produzem determinados tipos de sujeitos. Como acontece explicitamente em *Amor entre meninas* noto uma vontade de saber por partes das leitoras. Vontade de saber sobre si e sobre os outros. Além do mais, a busca por uma verdade sobre si e a relação com os saberes produzidos pela autora que é instituída como uma voz autorizada a falar sobre a homossexualidade feminina por meio do jogo de saber-poder. Desse modo, os discursos produzidos pelos autores e autoras produz efeitos nos leitores e leitoras, pois através das histórias e das personagens aquela/aquele que acessa estes livros se subjetiva e produz significados acerca das sexualidades. Tendo em vista que, como foi possível notar a partir dos Estudos Culturais, a cultura nos governa e rege nossas condutas, nossas ações, crenças e práticas.

Ao tomar os livros juvenis como produções culturais, entendo que a cultura também é política, pois é através dela que diferentes grupos sociais se expressam e procuram colocar em evidência suas crenças, seus valores e seus significados sociais. Sendo assim, entendo que os livros que foram analisados não se limitam a meras produções literárias com a finalidade de lazer e consumo. Mas são meio de colocar em discussão assuntos vistos socialmente como tabus.

Também atento para o fato de que a maioria dos livros analisados não são obras brasileiras, com exceção dos três livros que falam sobre a homossexualidade feminina, mas que são livros lidos por um expressivo número de leitores/as brasileiros/as. Diante disso, aponto “a globalização” das representações dos sujeitos LGBTI, contudo, como já apontado ao longo da dissertação, as identidades são múltiplas, portanto, não há “uma verdadeira” forma de ser bissexual, intersexual, gay, transgênero ou lésbica, ou seja, uma maneira comum, homogênea, a todos e todas.

Ao observar as diferenças, percebi que as personagens dos livros possuem marcadores em comum, como personagens brancos e brancas, não há personagens pobres, índios ou deficientes, nem mesmo nas produções brasileiras. Isso aponta para uma falta de discussão a respeito das intercionalidades, tendo em vista que, as personagens não carregam consigo apenas as marcas de sexualidades, mas também de raça, etnia e classe. Com isso, vejo que nestes livros existe uma certa forma de ser lésbica, gay, intersexual e transgênero que é representado. Nesta esteira, novamente chamo a atenção para as possibilidades vindas da Teoria *Queer*, tendo em vista que, não se quer sujeitos que se

aproximem do padrão hegemônico para serem respeitados/as, o que se busca é o respeito a toda e qualquer forma de ser sujeito.

Um outro ponto a ser discutido nestas produções encontradas, não somente aquelas que foram analisadas nesta dissertação, mas também os outros livros que foram encontrados ao longo destes dois anos, é ausência de personagens transgêneros, como protagonistas das narrativas. Quando aparecem, como é o caso de *Garoto encontra Garoto* com a personagens Infinite Darlene (uma drag queen) e a personagem Vic do livro *Todo Dia*, surgem como personagens secundárias. No livro *Garoto encontra garoto*, David Levithan dedica uma epígrafe ao final do livro para contar um pouco mais o sobre Infinite Darlene, porém, este é um momento pontual e único da narrativa, se comparado aos outros livros analisados nesta pesquisa. Nessa esteira, também aproveito para pontuar que poucos foram os livros encontrados sobre a homossexualidade feminina, se comparados com o número de livros que falam sobre a masculina. Nesse sentido, creio que seja duas profícuas temáticas que podem (e devem) ser debatidas: a homossexualidade feminina e transgeneridade na literatura juvenil.

Para além de discussões no meio acadêmico, acredito que os livros analisados se constituem como potentes para serem usados dentro do contexto escolar. Contudo, sei que a existência destas produções relacionadas a Constituição de 1988<sup>43</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>44</sup>, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos<sup>45</sup> e o Plano Nacional de Educação<sup>46</sup> (PNE) (2014-2024), políticas que ao nosso entender do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE possibilitam que as discussões de gênero e sexualidade na escola, porém não são garantias de que no contexto

---

<sup>43</sup> Art. 1º = A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

<sup>44</sup> Art. 3º, inciso IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2013). Art. 32º, também no inciso IV: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 2013).

<sup>45</sup> As diretrizes apresentam também alguns princípios, sobre os quais a educação em direitos humanos se fundamenta, dentre eles o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2014a).

<sup>46</sup> Meta 13: melhorar a qualidade do Ensino Superior e ampliar o número de mestres e doutores efetivos nessa modalidade de ensino. Estratégia: 13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; (BRASIL, 2014)

da sala de aula as temáticas de gênero e sexualidade sejam discutidas. No entanto, acredito que tais materiais, os artefatos culturais analisados, são válidos para desencadear discussões, promover debates e serem explorados, não somente em aulas de Literatura, mas em outras disciplinas também. Porém, acredito que o professor/a e a/o bibliotecário não devem ser os/as únicos/as pelos quais estes livros serão levados para a sala de aula, mas que os alunos e alunas também proporcionem este acesso.

No entanto, mesmo estes livros não sendo trabalhados dentro da escola, entendendo que a educação não ocorre exclusivamente nas escolas, estes livros juvenis por meio de seus discurso, personagens e histórias, suas pedagogias culturais, educam sujeitos para a sexualidade.

Por fim, ao finalizar esta dissertação não coloco um ponto final no desejo de fazer pesquisa, de discutir estas temáticas, pois, ao longo destes anos, minha vida profissional e pessoal foram estreitando laços. Assim, ao discutir estas questões afirmo que a pesquisadora que também é filha, tia, namorada, amiga, professora, dentre tantas outras posições de sujeito que ocupo, também são interpeladas por pelas discussões de corpo, gênero e sexualidade. Sendo assim, estas considerações apenas findam esta dissertação, mas não colocam um ponto final.

Pois, tenho o desenho de realizar cursos de extensão, tanto para profissionais da educação como para jovens alunos/as, continuar organizando e realizando oficinas, continuar participando de eventos, dentre tantas outras oportunidades de levar aos mais diversos espaços os achados desta pesquisa.

No que diz respeito a alguns questionamentos e perspectivas, um dos desejos que esta pesquisa me suscitou, além do grande desejo de conversar com os/as próprias/os autores/as dos livros, foi a vontade de conversar com jovens a respeito destes livros, saber o que eles/elas pensam sobre estas produções, se jovens lésbicas, gays, transgênero e intersexuais se sentem representados/as por meio destas personagens, quais a são as impressões dos jovens sobre estas produções... Promover encontros com eles/elas e discutir sobre os temas, sobre os livros. Enfim, usá-los como desencadeadores de discussões, promover atividades a partir deles/as.

Além disso, no ano de 2015, acabei conhecendo os/as *booktubers*, pessoas que leem livros escolhidos por eles/elas ou recomendados por pessoas inscritas em seus canais no *Youtube* e que postam vídeos-resenhas dando sua opinião sobre os livros que leram. Assim, tenho me sentido instigada a respeito disso, pois tenho me questionado: quais os discursos produzidos por *booktubers* sobre livros de literatura LGBTI? Quem são estes

sujeitos que falam sobre livros de literatura juvenil LGBTI? Como estes sujeitos eles/elas categorizam estas produções? Quando postam vídeos-resenhas em seus canais sobre livros LGBTI, como é a interação dos/as inscritos/as? De forma estes/as *booktubers* veem o tema da diversidade sexual e de gênero na literatura juvenil?

Sendo assim, vejo que as diferentes maneiras de viver os gêneros e as sexualidades vem ganhando maior espaço dentro do contexto literário juvenil na atualidade, como foi possível notar ao produzir esta pesquisa. Desse modo, acredito que outras discussões podem ser tecidas, outros olhares podem surgir e novos objetos podem ser analisados. Por isso, acredito que a partir desta pesquisa novos desdobramentos podem surgir.

### BIBLIOGRAFIA ANALISADA

- DIAS, Karina. **Diário de uma garota atrevida**. São Paulo: Editora Malgueta, 2012
- LEVITHAN, David. **Garoto encontra Garoto**. 1 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.
- GREEN, John; LEVITHAN, David. **Will & Will um nome, um destino**. 10 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.
- PRATA, Liliane. **Uma bebida e um amor sem gelo, por favor**. São Paulo: Marco Zero, 2006.
- TARTTELIN, Abigail. **Menino de Ouro**. 1 ed. São Paulo: Globo, 2013
- SOUZA, Shiley. **Amor entre meninas**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2006.
- SÁENZ, Benjamin Alire. **Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo**. 1 ed. São Paulo: Seguinte, 2014

### REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n.34, p. 48-63, maio/ago, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 109-123.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

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, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: uma narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, v.21, n.61, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0501.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun. 2014. P.573-593. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/34268/28870>.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogias – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPEL**, n.44, jan-abr, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre Educação e Comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: **36ª RN ANPED**, Goiânia, out. 2013. GT 16 “Educação e Comunicação”. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>. Acesso em 14 de fevereiro de 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto (Org.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 7 – 20.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) [et al.]. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** - 2.ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 13 -36.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n.23, p.36-61,2003. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/275/27502304.pdf>.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n.37, p, 129 -152, maio/ago, 2010. Editora UFPR.

DAYRELL, Juarez. (2001). **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2001, 412f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A construção de uma narrativa ou uma versão latino-americana. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 39-58.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma narrativa possível ou a versão britânica. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p- 21-38.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FILHO, Domício Proença. **A Linguagem Literária**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007. 95 p. – (Princípios; 49)

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Porto Alegre: UFRGS, 1996, 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 2 ed. São Paulo: Guerra e Paz, 2015a.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.119 -153, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15 – 46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997a.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.

LARROSA, Jorge. Sobre a Lição. In: \_\_\_\_: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 139 – 146.

LONGARAY, Deise Azevedo. **A (Re)Invenção de Si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais**. 2014. 227 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação, uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, pp. 59-90, 2001 . (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n19/n19a04.pdf>)

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar: analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2008.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (2012). **Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas:** a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais. Rio Grande: FURG, 2012, 188f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 78p. – (Princípios; 2006)

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias.** Porto Alegre, n.21 jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2017.

MISKOLCI, Ricard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. ver. e ampl.. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal do Ouro Preto, 2013.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural. **Compós – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.** 2015. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62f8e023bb30\\_2825.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62f8e023bb30_2825.pdf)> Acesso em: 14 fev. 2017.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação,** v.4, n. 7, jan/jun.2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Caroline/OneDrive/Mestrado/Pasta%20de%20textos/An%C3%A1lise%20cultural/A%20an%C3%A1lise%20cultural%20um%20m%C3%A9todo%20de.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER,

Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PELÚCIO, Larissa. “Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?”. **Revista Acadêmica Periódicus**, v. 1, n. 1. 2014.

PETERS, Michel. Estruturalismo, Pós-estruturalismo e Pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_ **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica: 2000. p. 09-46.

PINO, Nádia Perez. **A teoria queer e os intersex**: experiências invisíveis de corpos desfeitos. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

RAMOS DO Ó, Jorge. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformações da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 175-194 - (Coleção Estudos Foucaultianos).

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. A produção do significado sobre homossexualidade em diferentes artefatos culturais. **Revista FACED**, Salvador. n.19, p. 61-74. jan/jun. 2011.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROCHA, Simone Maria. Os estudos culturais e a análise cultural da televisão: considerações teórico-metodológicas. **Revista Interamerica de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v.10, n.19, 2011. Semestral.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto (org). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 193 -2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Culturais e o currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte, 2010.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 71-100, jul/dez. 1995.

SOARES, Glória Regina Graçano. Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. **Revista Contemporânea de Educação**, n.12, ago./dez. de 2011, p.139-159.

SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa. (2008) “**Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco**”: um estudo sobre a coparentalidade homossexual. Rio de Janeiro: PUC, 2008, 71f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

VARGAS, Juliana Riberio de. **O que eu ouço me conduz e me produz?** A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 196 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber, et. al (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 37 – 67.

WOODWARD, Kathryn Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Maria Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 71-90.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Caroline/Downloads/18441-81599-5-PB%20(1).pdf.> Acesso em: 14 fev. 2017.

