

ARTIGOS

**Gênero, Família e Literatura Infantil:**

Homoafetividade em “O Menino Que Brincava De Ser”, de Georgina da Costa
Martins

Márcia Gomes de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo pretende responder à questão: como está posta a relação triádica entre gênero, família e preconceito na obra “O Menino que brincava de ser”, de Georgina da Costa Martins. O foco está em reconhecer na literatura em questão as passagens discursivas que nos permitam analisar: a) o tema da diversidade sexual na obra; b) - as configurações discursivas que revelam as instâncias da família e da sociedade em relação à diversidade sexual; c) - desvendamento das manifestações do preconceito e da identidade sexual, revelando como a obra aborda essas questões. A finalidade da pesquisa é pensar um caminho para refletir a respeito da inserção das discussões de gênero e sexualidade na escola por meio da literatura infanto-juvenil. Dois conjuntos de teóricos serão trazidos para embasar as discussões: 1 - as questões de gênero e sexualidade serão pensadas desde os teóricos da questão queer; 2 – a expansão das discussões sobre a sexualidade serão realizadas em consonância com proposições mais contemporâneas dos escritos sobre identidade na perspectiva dos Estudos Culturais. Resultou desta pesquisa o fato de que temas como o abordado aqui não encontra eco em muitas instâncias acadêmicas e por este motivo deve ser exposto mais vezes para que alcance patamares maiores de pesquisa e relevância social.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Gênero. Teoria Queer. Estudos Culturais. Literatura Infantil.

Gender, Family and Children’s Literature:

Homoaffectiveness in “the boy who played of being”, by Georgina da Costa
Martins

ABSTRACT: This article intends to answer the question: how is the triadic relationship between gender, family and prejudice posed in the work “The Boy who played at being”, by Georgina da Costa Martins. The focus is on recognizing in the literature in question the discursive passages that allow us to analyze: a) the theme of sexual diversity in the work; b) - the discursive configurations that reveal the instances of the family and society in relation to sexual diversity; c) - unveiling the manifestations of prejudice and sexual identity, revealing how the work addresses these issues. The purpose of the research is to think of a way to reflect on the inclusion of gender and sexuality discussions in school through children's and youth literature. Two sets of theorists will be brought to support the discussions: 1 - the questions of gender and sexuality will be thought of from the theorists of the queer question; 2 - the expansion of discussions on sexuality will be carried out in line with more contemporary propositions of writings on identity from the perspective of Cultural Studies. As a result of this research, the fact that themes such as the one discussed here does not find echo in many academic instances and for this reason it should be exposed more often in order to reach higher levels of research and social relevance.

KEYWORDS: Identity. Genre. Queer theory. Cultural Studies. Children's literature.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade perdida.

(Chimamanda Adichie em “O perigo de uma única história” - 2012)

¹Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123733798974433>. E-mail: gomesmrcia@yahoo.com.br.

Considerações sobre homoafetividade, literatura infantil e escola

As discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar podem se operacionalizar via literatura e, com isso, os ganhos seriam expressivos e profícuos no sentido de contribuir para uma sociedade com menos barbáries, violências contra pessoas LGBTIs e anulações de identidades silenciadas e não representadas no currículo escolar. O ensino de literatura pode proporcionar o desenvolvimento humano, a autonomia intelectual e o pensamento crítico-reflexivo. É elemento essencial para a humanização, pois a “literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p.180). Ainda, de acordo com Pamuk (2013), o romance nos permite ler uma obra por uma ótica não cartesiana; nos permite habitar o mundo para além do nosso posicionamento fenomenológico cotidiano. A representação literária permite um olhar mais apurado para o outro imerso em sua história e subjetividade, desenvolvendo no indivíduo a alteridade do viver e estar no mundo, marcado pela diferença e singularidade.

Evitar o tema na escola implicará em contribuir para que essa temática não alcance os bancos de Teses e Dissertações da CAPES, bem como da SCIELO, e com isso, não saia da marginalidade num mundo contemporâneo que necessita de esclarecimentos a respeito das alteridades no que diz respeito às diferenças inerentes a cada sujeito.

As dificuldades encontradas em relação à presença dessas discussões suscita no espaço escolar certo distanciamento da vida em suas contradições e reforça o medo das identidades silenciadas de sofrer retaliações por parte da sociedade como um todo, pois como diria Miskolci (2012) não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar.

Entretanto, supomos que pesquisas como esta que aqui apresentamos, podem indicar caminhos para se sanar parcialmente essas dificuldades, corroborando o tema em todos os momentos, sejam eles dentro ou fora do espaço escolar. Precisamos conceber o espaço escolar como público e laico, como preconiza a Constituição Federal Brasileira (1988), e, assim, propor discussões sobre identidades e alteridades como formas de garantir um direito mais democrático, ainda que timidamente, com poucas pesquisas sobre o assunto. Contudo, acreditamos que esse espaço de fala já aconteceu, já está no mundo em que vivemos, e agora é tomar conta por meio de debates, rodas de leituras literárias, seguidas de conversas, pesquisas

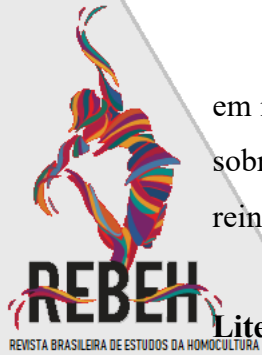
em nível de pós-graduações (Mestrado e Doutorado), Artigos científicos. O importante é falar sobre e exercer nosso direito à pluralidade de gênero e sexual presentes na humanidade e reinvenções da vida hoje e sempre.


Literatura infantil e Discussões de Gênero

Segundo Borges e Fernandes (2013) há certa incipiência epistemológica caracterizadora dos estudos sobre literatura infantil e juvenil no tocante às questões de gênero e os temas que lhe são congêneres. Segundo os autores, temas como o corpo e a sexualidade apresentam-se ainda mais incipientes. Embora seja possível encontrar uma relativa profusão de produções acadêmicas a respeito dessa temática disponíveis, inclusive na rede mundial, ainda há pouquíssimas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que contemplem a literatura infantil e juvenil na perspectiva dos Estudos de Gênero e quase nulidade quando se volta para a questão da homoafetividade.

A constatação dos autores nos levou a realizar buscas nos bancos de dados de dissertações e teses da CAPES sobre nosso tema de interesse. Encontramos sobre a temática no tocante a literatura infantil pouco mais de 30 trabalhos que tratam da diversidade sexual e de gênero. Há uma série de aspectos que tais trabalhos abordam: desde obras literárias, livros paradidáticos, estudos de caso até perspectivas fenomenológicas.

Como complementação aos dados apresentados, realizamos um segundo grupo de buscas na plataforma de indexação de periódicos SCIELO, a partir do cruzamento dos termos: Literatura e Teoria *Queer*; Literatura Infantil e Teoria *Queer*; Literatura Infantil/Juvenil e Teoria *Queer*; Literatura e Sexualidade; Literatura e Gênero; Literatura Infantil e Sexualidade; Literatura Infantil e Gênero; Literatura Infanto-Juvenil e Sexualidade; Literatura Infanto-Juvenil e Gênero; Literatura e Homoafetividade; Literatura Infantil e Homoafetividade; Literatura Infanto-Juvenil e Homoafetividade. O que se encontra são 2 artigos para literatura e teoria *Queer*, nenhum artigo para literatura infantil e teoria *Queer*, nenhum artigo para literatura infanto-juvenil e teoria *Queer*, mais de 15 artigos para literatura e sexualidade, bem mais que 30 artigos para literatura e gênero, 8 artigos para literatura infantil e sexualidade, mais de 15 artigos para literatura infantil e gênero, nenhum artigo para literatura infanto-juvenil e sexualidade, 3 artigos para literatura infantil e gênero, 2 artigos para literatura e homoafetividade, nenhum artigo para literatura infantil e homoafetividade e 1 artigo para literatura infanto-juvenil e homoafetividade, partem no geral da sexualidade, gênero e seus vieses na literatura e literatura infanto-juvenil.





A partir do cruzamento dos dados coletados na plataforma CAPES e no indexador SCIELO chegamos à conclusão de que o tema sob o ponto de vista da homoafetividade dentro da literatura infantil é pouco ou quase nada explorado, pois a menos que se coloque o gênero, de modo mais amplo, no bojo da discussão, o tema é totalmente marginalizado e/ou periférico.

No tocante a esta busca no catálogo de dissertações e teses da CAPES e do indexador SCIELO detectamos a recorrência de alguns temas: *gênero e sexualidade, identidade de gênero, homoafetividade, sexualidade, diversidade sexual e heteronormatividade*. No entanto, a associação desses temas ao contexto da literatura infantil e infanto-juvenil, como já apontamos é basicamente nula. Neste sentido, a pesquisa que apresentamos neste artigo é condizente com esse vácuo teórico explicitado nos parágrafos anteriores. Ainda que nos valhamos de temáticas recorrentes nas pesquisas no escopo de interesse do artigo: *a sexualidade infantil, a desconstrução e a construção de identidades de gênero, performatividade, preconceito, orientação sexual, desrespeito à diferença, o outro como diferente*, a diáde homoafetividade e literatura infantil/juvenil é o cerne dos nossos interesses.

Sendo esse um recorte das discussões de gênero e sexualidade pouco explorado pelas publicações e pesquisas realizadas no Brasil, acreditamos contribuir em uma direção urgente sobre a formação humanística do aluno (e também de professores) e sobre a inserção de literaturas não hegemônicas (periféricas) na educação básica brasileira. Por literatura não hegemônica estamos entendendo nessa etapa do texto obras que não são ditas clássicas, na história da área e que abordam temas atuais à sociedade e por caminhos que rapidamente podem ser reconhecidos como espelhos da vida cotidiana em que se inserem os leitores. Não estamos, com isso, enfatizando a necessidade de qualquer narrativa mimética/realista dos fatos, mas sim de textos que evidenciem os conflitos cotidianos entre as relações de poder social e cultural e as práticas pessoais, no nosso caso, em relação às performatividades no âmbito da identidade de gênero e sexualidades.

Com fins de colaborarmos com a reversão do quadro de nulidade sobre as questões homoafetivas na literatura infantil e juvenil, nos propomos a analisar a obra *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins. Nossa análise pretende demonstrar como as discussões voltadas para as crianças sobre a homoafetividade estão presentes na obra. A partir de então, pensar, desde a perspectiva dos estudos culturais, como a obra em análise poderia facilitar e verticalizar as discussões sobre temas urgentes das discussões de gênero e sexualidades na educação básica, por meio de obras literárias que tematizam as diferenças, seja de gênero, diversidade sexual, racial, étnica, religiosa, etc.



A Teoria *Queer*, que aqui está alicerçando os interesses centrais deste texto, surge em 1960 como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea em termos tanto políticos quanto teóricos com o propósito de dar visibilidade a parte da nação rejeitada, humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo e contaminação, é assim que surge o *Queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico.

Segundo Judith Butler, (*apud* PRINS e MEIJER, 2002, p.161), “recebemos uma produção diferenciada ou uma materialização diferenciada do humano. E também recebemos [...] uma produção do abjeto”. Como processo discursivo, a abjeção “relaciona-se a todo tipo de corpos, cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante’”. (p. 162).

Podemos afirmar que 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 seja circunscrito (BUTLER, 2000, p. 155).

Notamos que corpos abjetos consistem em indivíduos que são ignorados e rejeitados na e pela sociedade. Mediante o preconceito e a discriminação, suas vidas não tem valor de dignidade humana. Esses sujeitos são repudiados porque há um “padrão sociocultural” que se supõe que todos deveriam seguir. Aquele indivíduo que não conseguir alcançá-lo, não será aceito, ocasionando, assim, em sua exclusão social. Dentre esses sujeitos podemos inserir os homossexuais, os negros e as pessoas das classes menos favorecidas, sobretudo aqueles que habitam nas zonas periféricas dos centros urbanos. Notamos que quando acontece algum crime em que a vítima faz parte desse grupo de pessoas, os meios de comunicação não costumam divulgar, nem mesmo assistir com a devida cobertura de indignação pela violação do direito inalienável da vida. Geralmente, fatos que envolvem corpos que não pesam ou indóceis são considerados insignificantes, por não interessar à elite da dinâmica social.

As questões de identidade de gênero e orientação sexual estão tomadas na perspectiva *queer* desde o âmbito de enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua linha feminista que lida com o conceito de gênero e também sofisticada o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres, das questões tratadas pelo movimento feminista (transfeminismo).

Já os Estudos Culturais, perspectiva a que se filiam muitos dos autores de que nos utilizamos ao longo do texto, emergem como um empreendimento marginal desconectado das disciplinas consagradas partindo da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para aqueles privados dessa oportunidade e assumem papel relevante nas

discussões sobre identidade na sociedade contemporânea. A noção de identidade que tem alicerçado os estudos nesta perspectiva se refere à diferença no que diz respeito ao outro, ser diferente dentro de uma sociedade que é plural, mas não aceita diferenças.

Nesse sentido, Teoria *Queer* e Estudos Culturais formam um conjunto teórico que nos permite analisar a obra em questão já que ambas as teorias conjuntamente permitem a problematização dessa temática, uma vez que discutem, dialogam e corroboram entre seus teóricos as questões pertinentes ao mundo em que vivemos.

Como já mencionado anteriormente, obras destinadas ao público infantil e juvenil voltadas para a homoafetividade são raras, por uma série de motivos que vão desde o perfil não ser tão interessante ou potencialmente atrativo economicamente, falta de leitura a respeito do tema, falta de espaço para retratar temáticas tabus e, na contramão de todos esses obstáculos encontramos nos Estudos culturais e na Teoria *Queer* base teórica para iniciar tal discussão, bem como a necessidade de trazer para a roda de discussão tal tema, sobretudo para educadores e educadoras, pais, familiares, sociedade em geral a fim de que não cerceiem das crianças e jovens leitores o discernimento de crescerem conscientes de que vivem em um mundo marcado pela diversidade, seja de gênero, sexual, étnico-racial, religiosa, etc.

O menino que brincava de ser

A obra *O menino que brincava de ser* é uma obra sensível ao tema da homoafetividade. Foi escrita em 2000, por Georgina da Costa Martins. Trata-se da história de um garoto com 6 anos de idade chamado *Dudu*, que nutre o desejo de ser uma menina. “Vamos brincar de ser? Vamos! Eu vou ser a princesa!”. (MARTINS, 2000, p. 4). Este desejo é refletido em suas brincadeiras infantis ao querer insistentemente ser a fada, a princesa, a bruxa. Tal desejo lhe rende censuras de seus colegas, que afirmam serem essas personagens para meninas e não para meninos.

Procurando afastar-se do discurso utilitário, a obra, cuja temática gira em torno da construção de uma identidade, revela um menino criativo e sensível que brincava de exercer livremente diferentes papéis — femininos e masculinos — dentro de seu universo lúdico e imaginativo, do qual era dono absoluto. O texto de Georgina apresenta-se desarmado de preconceitos, ao mesmo tempo em que trata do tema com muita sensibilidade, ao focar a questão da expectativa familiar e social quanto ao comportamento de um garoto em função de sua performatividade de identidade de gênero.





No começo a mãe de Dudu ficou muito preocupada, pois ele nunca queria ser príncipe ou rei, só gostava de ser bruxa, fada e até princesa. Mas a professora de Dudu dizia que não tinha problema:

— Não faz mal, é da idade, com o tempo isso passa. Deixe-o ser o que quiser. (MARTINS, 2000, p. 5).

A partir desse ponto do enredo começam as verdadeiras *transgressões*, objeto dos dramas vivenciados pelo protagonista no decorrer do enredo da narrativa. Dudu não apenas quer continuar a brincar de ser bruxa, princesa ou fada, mas quer realmente mudar de papel de gênero. A tentativa de ultrapassar a fronteira entre o masculino e o feminino intensifica-se a partir do momento desta verbalização. Inicia-se então o processo de construção do gênero na experiência de Dudu, devido às tentativas dos agentes sociais em praticar a forçosa “normalização” de sua conduta. Esse fato delineará o profundo sofrimento a que o personagem ficará exposto no decorrer da narrativa, naquilo que a princípio será revelado pela posição tomada por seus pais.

As brincadeiras e personagens infantis são certamente constitutivas e derivadas de bens simbólicos, tais como honra, dignidade, bom comportamento, moralidade, e se configuram enquanto bens culturais, que alicerçam capital e economias simbólicas. Geralmente, a economia simbólica está associada a relações de poder entre adultos, que se ancoram em instituições da ordem da moralidade (tais como religiões e instituições de ensino, consideradas aqui como disciplinadoras dos corpos e dos desejos) para valorar o que deve ou não ser realizado por uma pessoa “de bem” (BÉRA & YVON, 2015). Entretanto, também as relações de paridade entre crianças se dão desde a mesma organização simbólica de relações de poder. Segundo os autores, os bens simbólicos, manifestos nos bens culturais, formam uma economia de capital simbólico. Ou seja, relações de dívidas e valores morais a serem pagos em ações repressoras e corretivas, como balizas para as ações.

No caso analisado, brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas são constructos socioculturais, artefatos de gênero que são paulatinamente avalizados ao longo da história por diferentes instituições: escola, família, igreja, e passam a ter valor capital entre as crianças. Cada uma das crianças se sente impelida a se voltar para o tipo de brincadeira e personagem que lhe é atribuída como apropriada para seu “gênero”, considerado apenas desde uma matriz biológica, pautada na heterossexualidade e cisgeneridade. A suposta subversão de *Dudu* ao querer brincar de “coisas de menina” lhe gera uma dívida simbólica em relação aos seus pares, devido à sua ação inadequada frente ao capital simbólico e cultural consolidado. Desta maneira, as outras crianças se sentem à vontade para repreender, criticar e indicar as brincadeiras

adequadas para *Dudu*. “Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...”. (MARTINS, 2000, p.4).

Em certo momento, os pais de *Dudu* o assumem (negativamente) como “diferente” e tratam essa diferença como patológica (a ciência médica aparece também como uma ação disciplinadora ou corretiva). Como já apontamos, o comportamento de *Dudu* não se adequava ao capital simbólico que rege a ideia de infância e do bem simbólico de ‘masculinidade’ em relação aos meninos, nos termos esperados por seus pais. A dívida gerada pela inadequação de *Dudu* resulta em tentativas de reversão da situação por parte dos seus pais, que, então, o levam ao psicólogo, ao psiquiatra e até ao endocrinologista. “[...] por causa dessas brincadeiras, resolvi levar Dudu ao médico, pra ver se ele tinha algum problema. Ele disse que queria ser menina.”. (MARTINS, 2000, p.18). Resulta dessa iniciativa frustrada por parte dos pais um diagnóstico inesperado ao ouvirem de todos que se trata de uma criança normal, sem nenhuma patologia; pelo contrário, trata-se de uma criança saudável, inteligente e criativa.

Ainda que seja bastante pequena a capacidade pessoal de reversão ou alteração significativa das demandas do capital simbólico e dos bens culturais, pequenos nichos de alterações podem surgir ao longo dos processos de interação das pessoas entre si e com o campo cultural em que estão inseridas. *Dudu*, com seu jeito esperto e carismático, ao longo do tempo, convence seus colegas de que pouco importa ser uma personagem feminina ou masculina; o que importa mesmo é brincar. A ideia de invenção da cultura (Wagner, 2012), por exemplo, deriva dessa capacidade humana de se valer das regras, como o faz Dudu, que regem a vida cotidiana (estamos aqui para brincar) para se conseguir meios desviantes, que, pela repetição e validação de grupos específicos (colegas), pode vir a alterar a estrutura vigente. Vale ressaltar que estamos entendendo cultura tanto como processo quanto como estrutura, duas dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno (Boesch, 1991).

Entretanto, as ações desviantes encontram geralmente resistências que podem ser impeditivas das possibilidades de manejo com as regras vigentes em padrões de capital simbólico. Por exemplo, ainda que *Dudu* convença seus colegas sobre a possibilidade de brincadeira para além da organização sociocultural dos gêneros, seus pais não se acostumam com a “diferença” do filho. Sobretudo o pai, que para o filho é a representação do ‘machão cruel’, que, ao longo da história, tenta corrigir o filho por meio, inclusive, de castigos corporais.

Segundo Araujo (2018), esta relação de conflito com o pai possibilita fazer uma analogia com o relacionamento interpessoal entre Dudu e o colega na escola denominado Rafa. Entre esses pares prevalece uma relação de hierarquia de força física em que o outro é subalterno, silenciado e ridicularizado na representação discursiva, como pontua essa observação do

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

Todavia, há na história de *Dudu* uma personagem que lhe garante alguma sensação de segurança (Sampaio & Diniz, 2017) em relação ao seu poder de ação simbólico no mundo (Boesch, 1991), a respeito da sua constituição de gênero. A personagem protagonista tem apoio de sua avó materna, que ao longo da narrativa adota um discurso voltado para o que defende a perspectiva *Queer*: a avó o ajuda constantemente a ser o “que ele quiser ser”. Ela cria estratégia de subversão do padrão cultural vigente, o levando para lugares onde pessoas podem ser/estar como personagens diversificadas (para além das questões de gênero), tais como o teatro. A montagem/desmontagem de corpos no fazer teatral fascina Dudu. Ele vê a possibilidade de, na arte, ampliar e canalizar o emprego de suas habilidades criativas, sem as rotulações ou estigmas socioculturais que vem sofrendo em sua rotina cotidiana. Neste outro contexto, o menino se sente maravilhado. “[...] Dudu adorou. Os homens estavam se fantasiando, e as mulheres também. Todos passavam batom. Um dos homens colocou uma meia fina, igualzinha à mãe do Dudu, toda rendada.” (MARTINS, 2000, p. 68).

Ao mesmo tempo em que alguns bens simbólicos podem ancorar processos de resistência do mundo em relação à pessoa, há outro conjunto de bens simbólicos, que servem como manutenção das ações da pessoa na direção desejada. Como afirma Bourdier (2011), as ações são sempre interessadas, mas os agentes lutam constantemente para encobrir seus verdadeiros interesses, de modo a gerar um “mundo econômico invertido”. No caso de *Dudu*, a avó materna é a única a conversar com o menino sobre as questões que envolvem sua constante necessidade em relação ao gênero/sexualidade e representa para ele a figura da tolerância (bem simbólico), a partir do que se constroem reflexões e diálogos sobre o tema.

Identidade de gênero e diversidade sexual

Ao longo da narrativa “O menino que brincava de ser” aparecem análises que evidenciam a diversidade sexual e de gênero. Em uma das passagens da obra já citadas neste texto: “Os homens estavam se fantasiando, e as mulheres também. Todos passavam batom. Um dos homens colocou uma meia fina, igualzinha à da mãe do Dudu, toda rendada.” (MARTINS, 2000, p. 68), percebe-se claramente, mesmo sendo por meio de metáforas, que a questão da diversidade sexual e de gênero pode ser exposta e problematizada de forma muito criativa em sala de aula ou mesmo em rodas de leituras literárias na família ou outras instituições de lazer





e ensino, via literatura infantil. Neste excerto, é possível problematizar a construção da identidade de gênero, por exemplo. As indumentárias usadas pelas pessoas não definem o caráter, o cerne humano. Pelo contrário, podem contribuir para a construção da narrativa de suas identidades. Como afirma Almeida (2015), são essas naturezas de narrativas que nos auxiliam a entender e a construir aquilo que chamamos de (eu-mesmo), ou seja, nossa identidade.

Em outras palavras, a escolha por essa ou aquela vestimenta revela a performatividade inerente à identidade pessoal. Parte dessas experimentações da narrativa que sustenta nossas identidades na infância se dá por meio de brincadeiras; muitas vezes, o que “é permitido ou não” em um jogo serve como forma de disciplinar o corpo, uma vez que os papéis de gênero masculino e feminino tendem a ser rigidamente definidos sob a ótica da heterossexualidade e cisgêneridade rígida e/ou engessada. Porém, Dudu se apresenta como indisciplinado e propõe a subversão destes papéis, ao apresentar o seu desejo explícito de representar o papel comumente atribuído ao gênero feminino (ARAUJO, 2018).

De acordo com Araujo (2018), entre as páginas 6 e 8 da narrativa em questão, há representações de práticas discursivas de (não) subjetivação e de reiteração de uma perspectiva bioessencialista na tentativa de explicar o indeferimento ao desejo identitário do filho por parte da mãe: “Mas eu nasci assim; você não, você nasceu como o seu pai” (MARTINS, 2000, p. 8). Neste discurso predomina uma convicção de alienação do corpo a sua forma biológica, ignorando o desejo ou ausência de necessidade da dicotomia masculino/feminino. Prevalece ainda um processo de fabricação de corpos legítimos que atendam aos requisitos heterossexuais e cisgêneros hegemônicos. Na visão dos pais de Dudu, a (homo)sexualidade é vista como uma patologia: “Vamos, Dudu, você precisa de um médico” (MARTINS, 2000, p. 8).

É importante ressaltar, como afirma Cevasco (2016), que a identidade deve ser considerada desde uma premissa básica: não há possibilidade de identidade construída em condições livres e não há poder individual e grupal suficiente para contornar todos os caminhos da deformação das identidades ideologicamente livres. Isso significa que todas as condições que envolvem, por exemplo, discursos sobre saúde e doença no que tange à sexualidade, terão implicações muitas vezes severas na construção da identidade. Ainda que Dudu construa com o apoio da avó linhas de fuga para o exercício da sua identidade de gênero, as condições adversas que enfrenta, em relação aos outros sociais com quem convive, terão implicações para a constituição de sua identidade. Partindo da leitura dessa obra literária, percebemos uma denúncia da heterossexualidade compulsória e uma identidade marcadamente cisgênera que ainda vigoram atualmente nos alicerces da cultura sócio-contemporânea. O fato de Dudu



pertencer ou não a uma identidade de gênero e sexual distinta da norma estabelecida não entra em debate no âmbito da família, pois, para eles, a subversão da normalidade heterossexual cisgênera – um menino se vestir de menina, por exemplo – é suficiente para trazer à tona uma carga de estereótipos, de preconceitos e de discriminações, além de uma tentativa, por parte dos familiares, de reestabelecer a suposta normalidade heterossexual.

A obra “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000) nos permite pensar na esteira do que expusemos até aqui sobre o fato de que a criança constrói o olhar sobre ela mesma a partir de modelos de identificação, mediados pela linguagem, que lhe são impostos não apenas nas relações sociais que estabelecem, mas também a partir das referências culturais do contexto em que vive. Segundo Béra & Yvon (2015), a construção da identidade gira em torno de: 1. a imagem que se tem de si; 2. a imagem que se representa para o outro e; 3. a imagem que se recebe do outro de volta.

Questões de gênero, diversidades, família e sociedade

Observamos até aqui que as relações estabelecidas entre Dudu e sua família em “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000) reporta a um vasto discurso que há muito tempo vem moldando as identidades nas sociedades modernas. A figura paterna como o ser soberano detentor da autoridade e do domínio entres todos os outros membros da família; o dualismo homem/mulher, menino/ menina, bola/boneca, o binarismo de gênero masculino/feminino são algumas das características do discurso heterossexista cisgênero presente na obra e que estão arraigados nos alicerces da sociedade atual.

Tal qual a narrativa Laís, a fofinha (2011) de Walcy Carrasco retratada com sensibilidade, há em “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), a premissa foucaultiana do corpo como “espaço de coerção social” (FOUCAULT, 2010), ao problematizar e tematizar a ditadura da heterormatividade como técnica de disciplinaridade dos corpos que, muitas vezes, faz-se por meio dos castigos físicos infligidos pelo pai da personagem Dudu, ao exigir que ele se comporte como um “homem”. Tal fato se evidencia também nas brincadeiras que o pai tenta impor ao garoto, como jogar futebol (brincadeira disciplinadora que visa converter o corpo ao machismo exacerbado), por exemplo. Segundo Foucault, “[...] o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2010, p. 42).



Na tentativa de impor brincadeiras ditas masculinas ao menino, o pai de Dudu faz do espaço do campo de futebol uma ação de punição, castigo ou corretivo para o corpo de Dudu adaptar-se à normalização imposta pela heteronorma cisgênera. Ou seja, ele precisa disciplinar o corpo para se tornar viril, musculoso, semelhante ao padrão estabelecido para a performance de gênero da identidade de gênero masculina (ARAÚJO, 2018). Segundo Hall (2014), discursos como o do pai de Dudu, estão na verdade operando segundo um processo de naturalização das normas e de invisibilização dos princípios que a regem, de modo a nos fazer acreditar erroneamente na existência de um comportamento tido como certo frente a outro reprovado e tido como, no nosso caso, doentio.

Percebemos o discurso do pai de Dudu como polissêmico e performativo. Um discurso que retoma uma série de posicionamentos normalizados e naturalizados no decorrer dos anos: o preconceito referente às diversidades sexuais. Percebemos, ainda, que a abrangência desse discurso pode ser evidenciada não apenas na casa de Dudu, mas em todos os espaços sociais da vida do garoto. De um lado, há o preconceito e imposição (hetero)normativa de suas próprias amigas, Lili e Mariana, como já mostrado no trecho em que elas o repreendem por querer ser bruxa e sugerem que ele seja um mago, bem como da personagem Rafa que o chama constantemente por mulherzinha (MARTINS, 2000). Ou seja, aos poucos, as outras personagens da obra delimitam para Dudu o contorno que pode ter a imagem de si sobre si mesmo. A implicação negativa dessa situação está no fato, como afirma Bhabha (2014), de que as questões de identidade envolvem a imagem que se tem de si e os modos como se decide ocupar essa imagem socialmente.

Considerações Finais

Neste sentido é que a literatura infantil tem se tornado ao longo do tempo um excelente instrumento de mediação para com as crianças ao lidar com temas ainda tão tabus para a sociedade. Ancorada em documentos tais como a própria Constituição federal, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil temas como a diversidade sexual, bem como identidade de gênero não devem ser marginalizados ou mesmo excluídos do contexto de sala de aula.

Em contrariedade, cabe ressaltar, que em tempos de midiatização excessiva ganhando as crianças com youtubers que falam sobre tudo e sem nenhum pudor, por que não levar temas tão delicados e necessários por meio da literatura infantil tão rica de ludicidade e ao mesmo tempo seriedade, valendo-se muitas vezes de ilustrações magníficas que encantam adultos e

crianças, levemos a pluralidade de raça, gênero, classe, religião para nossas crianças e jovens leitores de uma maneira que possam interagir com a diversidade do mundo em que eles estão.



ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Disponível em http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf Acesso em 01 de fevereiro de 2012.

ALMEIDA, Rogério. **O mundo, os homens e as suas coisas: filosofia trágica e pedagogia da escolha.** Tese de Livre Docência. Departamento de Administração Escolar. Faculdade de Educação. USP. São Paulo: 2015.

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Estranhando o currículo: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil** – 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

BÉRA, Matthieu & YVON, Lamy. **Sociologia da Cultura.** São Paulo: Edições SESC, 2015.

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOESCH, Ernest. **Symbolic Action Theory and Cultural Psychology.** Berlim – Heidelberg Nova York: Springer, 1991.

BORGES, Luciana e FERNANDES, Antônio. **O corpo na literatura e na arte: teorias e leituras/** Universidade Federal de Goiás. Ed. Funape, 2013.

BOURDIER. Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 2011.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.): **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-192.

CEVASCO, Maria Elisa. **A formação dos estudos culturais.** São Paulo: Boitempo, 2016.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/CON1988.asp. Acesso em 01 de julho de 2018.

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

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. 4ª ed.- São Paulo, Ed. Cultura do Livro, 2000.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Ed. Autêntica: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

PAMUK, Orhan. **O romance no novo mundo**. In: MACHADO, Cassiano Elek (Org). *Pensar a Cultura*. Porto Alegre: Arquipélado Editorial, 2013, p. 153-172.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas* [online].2002, v.10.n.1. p. 155-167.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo & GONÇALVES, Amanda Diniz. *Experiência Corporal Estética: A emergência de novas ações simbólicas no trabalho do ator*. **Moringa**, v. 8, n. 2, 2017, p. 109-124.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Recebido em: 30/01/2019

Aceito em: 06/07/2019

