

O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO COMBATE AO PRECONCEITO

Autor: Francisco Leandro de Assis Neto; Co-autor: Gracielle Malheiro dos Santos ; Co-autor: Leonídia Aparecida Pereirada Silva ; Co-autor: Liliane Lima de Souza

Resumo Dentre tantas atribuições que a leitura literária adquire na escola, acreditamos no texto literário como uma prática social capaz de modificar realidades e existências. Por meio da literatura o cidadão torna-se visível e vê o diferente. Contudo, a escola também pode se tornar um lugar de exclusão e reforço das diferenças e preconceitos. Esse reforço é dinamizado por um currículo excludente e, de certa forma, representante de uma tradição que privilegia um cânone elaborado pelas classes dominantes da “intelectualidade” brasileira. Embora não dispense outros fatores que contribuem para o afastamento de ideias inclusivas no trabalho com a literatura na escola, as formulações curriculares serão nosso foco argumentativo. Sabendo disso, procuramos propor um diálogo entre os Estudos Literários e os Estudos de Gênero e Sexualidade na análise das representações de gêneros presentes na obra *O gato que gostava de cenoura* de Ruben Alves. A escolha da obra se dá por esta fazer parte do que se convencionou chamar “Literatura Infantil”, uma das primeiras manifestações culturais capaz de situar o sujeito dentro do contexto social por meio de suas representações. Sendo assim, apontaremos que a narrativa de Ruben Alves apresenta uma proposta paralela à heteronormalidade que pode ser trabalhada em sala de aula para combater o preconceito e dar visibilidade a sujeitos historicamente “apagados” socialmente. Os aportes teóricos utilizados não se fixará a um campo específico da ciência, mas como a proposta volta-se à diversidade, as bases teóricas utilizadas obedecerão esse espírito. Para a abordagem das questões curriculares e interdisciplinares nos valeremos dos escritos de Jurjo Torres Santomé e Rick Santos; para as questões referentes às representações sociais e diferença Tomaz Tadeu da Silva; por fim, para as questões de gênero e sexualidades paralelas à heteronormatividade e os regimes de poder que envolvem as relações de gênero na sociedade recorreremos a Michel Foucault, Judith Butler e Erick Neumann. Desta feita, esperamos contribuir para a revisão do currículo escolar acerca das questões de gênero e a inserção da temática por meio da literatura infantil.

Palavras-chave: literatura infantil, representação social, identidade de gênero, homoafetividade.



O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO COMBATE AO PRECONCEITO

Autor: Francisco Leandro de Assis Neto

Universidade Estadual da Paraíba; leandroassis.uepb@gmail.com

Co-autor: Gracielle Malheiro dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande; granut@gmail.com

Co-autor: Leonídia Aparecida Pereirada Silva

Universidade Federal de Campina Grande; leonidiapereira1@gmail.com

Co-autor: Liliane Lima de Souza

Universidade Federal de Campina Grande; lilianelima97@hotmail.com

Representações identitárias, discurso e currículo

O corpus escolhido para compor a análise do presente artigo consiste na obra “O gato que gostava de cenoura” de Rubem Alves. Esta obra figura no que se pode classificar Literatura Infantil, vez que, por meio de um contexto lúdico (fábula) tenta alcançar o público infantil. Entretanto, o que se observa na obra é a narrativa de uma temática ainda timidamente abordada neste tipo de literatura: a homoafetividade. Como aporte teórico, utilizamos autores que figuram uma perspectiva pós-estruturalista como Tomaz Tadeu Silva para articular as discussões na formação do currículo, leitores e profissionais da educação na atualidade. Além das contribuições de Michel Foucault acerca dos processos de subjetivação e modos de representação do sujeito. Objetivamos, então, discutir como a literatura infantil pode abordar, de forma sutil e lúdica, temáticas relacionadas às sexualidades paralelas à heteronormalidade e como isso pode ser aproveitado pelo docente.

Quando a discussão em torno de sexualidades paralelas à heteronormalidade surge, é mister apontar a noção tríade de “poder-saber-prazer” articulada por Foucault (2010), referência no entendimento da dinâmica sexual que domina o Ocidente pelo menos desde o século XVII. Em seus volumes sobre a *História da Sexualidade*, Foucault (2010) aponta o aparato discursivo elaborado a partir do século XVII para controlar a sexualidade humana. Neste contexto, um discurso disciplinador a fim de controlar, classificar e eleger condutas aceitáveis em torno da sexualidade, desde a performance de gênero até erótica, é criado.



A sexualidade humana é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei, Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. (FOUCAULT, 2010, p. 9)

Com a ascensão da burguesia no Ocidente, a família nuclear – que tem como matriz o homem e a mulher – fica responsável pelo “divino” ofício da reprodução da espécie humana. Para tanto o casamento torna-se algo imprescindível. Esse discurso não só descarta qualquer outra forma de relacionamento humano, como também avaliza como a única forma aceitável, normal e lícita esse tipo de união, uma união de pessoas de sexos diferentes que mantém uma relação conjugal oficializada.

Desta feita, todas as modalidades eróticas ou afetivas que fugissem desse modelo poderiam ser consideradas como “sexualidades ilegítimas” (FOUCAULT, 2010, p.10), sobretudo as relações homoeróticas ou homoafetivas, que feriam o princípio maior que era a reprodução: “crescei-vos e multiplicai-vos”. Seguindo essa lógica, aqueles sujeitos ou corpos que divergissem do modelo cristalizado de normalidade não teriam *a priori* uma função social, seriam seres e corpos (des)importantes, vez que “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 seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2010, p.155-156).

Nos processos de identificação, subjetivação (ou abjetivação) a linguagem tem papel fundamental, pois é por meio dela que nomeamos os seres conferindo-lhes valor, dinamizando os processos de alteridade. Em outras palavras, é através da articulação da linguagem que diferenciamos seres e culturas. Essa representação desde sempre é simbólica, abstrata do campo físico, mas muito concreta no que diz respeito aos valores. Neste esteio observa-se que as noções essencialistas e naturalista permeiam de fora a fora os discursos representativos do outro, principalmente pela diferença ser, via de regra, encarada de forma negativada, tendo de ter, portanto, sua existência eliminada ou silenciada socialmente. Dessa forma, nascem as concepções de identidades socialmente aceitáveis ou não, vez que o modelo da heteronormalidade arroga-se homogêneo, cristalizado e imutável, desprezando e minorizando qualquer variação possível. Os argumentos essencialistas apregoados nesse sistema de representação baseiam-se, principalmente, em fundamentos biológicos como verdades indissolúveis (WOODWARD, 2007, p.14), afastando-se



de qualquer ondulações produzidas pelas diversas identidades culturais que permeiam uma sociedade. Contudo, segundo Woodward (2007), as identidades e representações são produzidas e (re)alimentadas por via das representações sociais e culturais do outro, tendo o outro, o abjeto, um papel protagonista na reafirmação da própria identidade “dominante”.

As formas como as representações ocorrem na sociedade dependem, sobretudo, de quem fala e do lugar de onde se fala. As relações de poder estão imbricadas com as formas de representações sociais e culturais dos sujeitos, fazendo com que os discursos de controle, principalmente voltados à sexualidade, constituam “técnicas poliformas de poder” (FOUCAULT, 2010, p.18), que traduzem-se em interdições, desqualificações e recusas intensificadas por essas técnicas.

Tecendo-se todo um sistema discursivo em torno do sexo, também se cria todo um aparato punitivo que visa o controle dessas sexualidades desviantes, “sexualidades insubmissas à economia estrita da reprodução” (FOUCAULT, 2010, p.18). Logo a demanda pedagógica surge, percebeu-se que muito mais produtivo que a punição seria a “educação”, sobretudo das crianças. A vigilância dos corpos e sua educação passa a ser uma preocupação não mais familiar, mas de interesse público e social visando a manutenção da reprodução humana, do desejo heterossexual e, concomitantemente, a produção de mão de obra de uma Revolução Industrial se iniciava. Este corpo educado era impelido a reproduzir comportamentos, gestos e práticas condizentes à moral heteronormativa de então, tornando-se um “corpo dócil”. Envolvidas nessa pedagogia do corpo estavam a família, a escola e a igreja, entre outras instituições a quem interessava o agenciamento dos corpos.

Na “contra-mão” desses processos, pode-se também apontar como os sistemas simbólicos produtores de cultura podem em sua sistemática questionar representações sociais já cristalizadas no consciente coletivo, identidades pré-fixadas por uma “lei” fundante ou por textos seculares, corroborando aquilo que Woodward chama de “crise de identidade” (2007, p.19). Esta crise só se torna possível a partir da tomada de consciência de que os sistemas de repressão excluem o outro, tornando-o “inumano”, “estranho”, “anormal”, alocando suas identidades a uma subclassificação, principalmente as identidades sexuais desviantes da norma. Esses sistemas culturais simbólicos agem como agentes de denúncia pondo em evidência múltiplas identidades, procurando respeitar e problematizar esses sujeitos e corpos historicamente “apagados”.





Esses sistemas simbólicos culturais abarcam a literatura, música, artes plásticas, dança, escola, dentre outras performances. Eles, bem como seus produtores, entendem que a contemporaneidade está cada vez mais descentralizada, que novas e complexas formas de subjetivação humana emergem a todo tempo e que exigem para si o reconhecimento de sua alteridade por meio da visibilidade. Essas identidades emergentes podem ser classificadas, como aponta Wodward (2007, p.32), como globais, locais, pessoais e políticas, desfazendo a ideia de unidade homogênea apregoada por mais de dois séculos.

Neste novo panorama, é papel da escola repensar suas bases epistemológicas a fim de reorganizar seu currículo em prol do respeito (não tolerância) às diferenças já percebidas desde a segunda metade do século XX. Fazê-lo não implicaria em “aplaudir” a diferença, mas, antes de tudo, problematizá-la, vez que a “identidade, da diferença do outro é um problema pedagógico e curricular” (SILVA, 2007, p.96-97), contudo, o que ainda se vê no sistema educacional brasileiro é uma escola e currículo excludentes, que funcionam como ferramenta de discriminação e de reforço das fronteiras existentes na diferença. A literatura adotada no sistema público de ensino brasileiro ainda é reflexo de uma cultura erudita feita por poucos e para poucos, celebrando o cânone e as representações nele impressa. Diante desta realidade Santos (1997) argumenta sobre a urgência da subversão do Cânone literário a fim de dar visibilidade, e problematizar personagens gays e lésbicas presentes na nossa literatura. Para que esta empreitada aconteça efetivamente, é necessário um reposicionamento teórico, político e crítico no modo de se ler a literatura de temática homoerótica e/ou homoafetiva, proporcionando visibilidade a outras vozes e identidades culturalmente silenciadas de maneira multicultural.

Não podemos cobrar isso apenas das esferas administrativas educacionais, mas, principalmente, o que deve ser feito é a instrumentalização do leitor por meio de novas metodologias que façam com que o discente perceba o outro de maneira crítica e reflexiva na tessitura do texto literário pois a “obra literária, como patrimônio cultural humano, deve manifestar sua resistência, insistir na sua condição formativa, capaz de contribuir para a humanização do homem” (TURCHI, 2008, p.16). Essa humanização da literatura deve ser incluída nos seus objetivos que, muitas vezes, resume-se a um mero treinamento de reconhecimento de estilos de época e de características “razas” presentes nas obras de autores já integrantes do Cânone. Entretanto, não se está propondo tratar a literatura como meio de levante de bandeiras. Mas o que se propõe é uma abordagem que problematize a função estética e política da mesma. Pretendendo formar um leitor crítico, com maior compreensão do outro e de seus valores através do contato com





o texto literário, apontando esteticamente a subjetividade do outro e como ele articula as relações de suas personagens com o contexto social, permitindo ao leitor um alargamento de seus horizontes conceituais, de valores e expectativas junto ao texto literário.

Sendo assim, observa-se a urgência da abertura e reestruturação do currículo à abordagens que insiram a discussão das diversas identidades culturais que permeiam nossa sociedade, referenciando as questões de gênero e sexualidades díspares como a homoafetiva, que por muito tempo foi/é silenciada em nossa sociedade. Assim entendemos que:

[...] instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum com a realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação profissional, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 2009, p.175)

Ao mesmo tempo que o currículo pode incluir e legitimar sujeitos e práticas, ele também pode excluir e reforçar preconceitos e barreiras à visibilidade e a própria existência de sujeitos “não desejáveis” pela heteronormalidade, como aponta Santomé (2009) e Silva (2009). Desta forma a ampla discussão do que se já tem incluso no currículo e do que pode vir a figurá-lo se faz urgente, a fim de propiciar uma discussão político-estética dos discursos de poder produzidos hoje.

Literatura infantil de temática homoafetiva no espaço escolar

Mesmo que na atualidade discursos em favor do respeito das diferenças e, especialmente, conquistas alcançadas por gays e lésbicas, ainda vislumbramos grande resistência à sua presença e protagonismo social em vários espaços que, por direito também lhes pertence. A escola, muitas vezes, se configura como um desses espaços, nos quais as barreiras do preconceito são reforçadas. Dessa forma entendemos a literatura infantil de temática homoafetiva como um meio, se bem trabalhado, de combater essa discriminação e de acolher as diferentes versões de gênero que possam existir dentro do ambiente escolar, uma vez que:

[...] [há] o fato de lésbicas e gays estarem assumindo para si e publicamente, em escala crescente, a linguagem de ternura e da preocupação sentimental em suas parcerias amorosas, bem como dando mostra de uma reedição daquilo que Ariés chama de



“sentimento da família”, re-definindo padrões de conjugalidade e parentalidade. (MELLO *apud* SILVEIRA e KAERCHER, 2013, p. 45)

A literatura infanto-juvenil brasileira, desde as últimas décadas do século passado, vem demonstrando ser uma via produtiva de uma literatura que além da mera pedagogia moral ou entretenimento, mostra-se ativa no que diz respeito ao respeito para com gays e lésbicas, bem como com as novas configurações parentais no país. Percebe-se que os autores desse tipo de literatura expressam por meio de suas narrativas a sensibilidade e o respeito, além de abordarem em uma linguagem atraente e cuidadosamente adequada às faixas etárias consumidoras os temas relacionado ao amor entre iguais.

Esse é o caso do autor Ruben Alves, que por meio da fábula *O gato que gostava de cenoura* apresenta a temática homoafetiva relacionada às representações identitárias e as preferências dos animais da obra. A obra faz uma analogia à família burguesa nuclear quando constrói uma família felina composta pelo pai, pela mãe e por um filhinho (Gulliver). A obra aponta muitas subvenções do ponto de vista das expectativas identitárias, os pais de Gulliver, assim como a maioria dos pais heterossexuais de classe média já havia traçado o *script* da sua vida, desde a escolha de seu nome. Gulliver, personagem de Jonathan Swift, era um grande aventureiro que rompe os limites da geografia e da coragem, enquanto a personagem de mesmo nome de Ruben Alves é um gatinho que apreciava muito mais as emoções e comer cenouras. Principalmente o pai de Gulliver esperava que fosse um gato de grande porte e um grande caçador, que honrasse a linhagem da família. O segundo rompimento dar-se pelo fato do gatinho gostar de comer cenouras, não conseguindo caçar, nem muito menos comer animais como peixinhos dourados, passarinhos ou ratinhos:

Mas para o espanto de seus pais, Gulliver era um gato diferente. Não gostava de caçar. Não gostava de comer nem peixes, nem ratos, nem pássaros, pardais saborosos, peixes cheirosos, tudo em vão. Ele quase vomitava. (ALVES, 2001, p.6)

Sendo assim, Gulliver contraria as expectativas dos pais em uma analogia àqueles que, por meio de sua sexualidade fogem da heteronormalidade. A cenoura além de ser o alimento de coelhos – animais aparentemente minorizados pelos gatos da narrativa –, também podem representar um símbolo fálico, reforçando a aparente passividade do gatinho, que mostra-se sempre mais sensível que os demais. Esta referencia simbólica relacionada à comida está presente em várias culturas antigas:



[...] o antigo simbolismo, isto é, “põe para dentro”, razão por que o comer, digerir e assimilar o mundo se manifesta como superar e apoderar-se do mundo. [...] quando dizemos que a mente “assimila” um conteúdo inconsciente, não estamos expressando muito mais do que aquilo que está implicado no símbolo do comer e digerir. [...] O ato da conscientização é vivido do esquema elementar da nutrição e o ato ou ritual do comer concreto é a primeira forma de interiorização e conscientização conhecida da humanidade. (NEUMANN, 1995, p.41)

A personagem no ato de comer cenouras, simbolicamente, pronuncia sua atitude homossexual, ainda que não tenha conhecimento disto. A narrativa de Ruben Alves oferece ao público infantil e aos educadores um modelo alternativo das afetividades, ampliando o espectro de possibilidades afetivas além da heterossexual, que tem por primado a relação diminuta entre macho e fêmea. A obra favorece a discentes e docentes a problematização de um tema ainda tão polêmico no ambiente escolar, fazendo com que os pequenos leitores alarguem os seus horizontes de expectativas.

Aproximando-se da atitude tomada por muitos pais humanos, os pais de Gulliver, sem entender o que se passa com o filho, o levam para uma minuciosa consulta médica. O diagnóstico do médico é claro: “O corpo está direitinho” (ALVES, 2001, p.6), contudo o diagnóstico não agrada aos pais, que passam a vigiar o filho. Ao saberem que o filho se alimentava de cenouras, os pais, assim como muitas famílias de pessoas homoafetivas, recorrem à medicina e à religião. Justamente essas duas instancias de conhecimento são as que mais produziram discursos regulatórios do comportamento humano, seguido da justiça. Os pais de Gulliver, desconsideram o diálogo, agem como muitos outros pais e como a sociedade que ainda acreditam haver uma “receita” compatível com cada sujeito. Gulliver, impelido pelos pais a atender ao estereótipo esperado pelos gatos é forçado a engolir um rato. Este ato de violência pode assemelhar-se a uma pratica muito conhecida no nordeste brasileiro: pais levavam seus filho para “debutar” em bordéis, afim que eles se tornassem homens. Diante de tal violência o gatinho vomita o rato, “O corpo e a sensação corporal é autoerótica-narcisista” (NEUMANN, 1995, p.42), logo no ato da regurgitação reside a inconsciente repulsa por aquilo que não lhe proporciona prazer. Esta violência ainda resulta daquilo que Foucault (2010) argumenta ao dizer que as disciplinas que permitem o controle sobre as operações corporais tentam forçar um relação de utilidade-docilidade.

A solidão recai sobre Gulliver, assim como naqueles que desviam da norma: “Era por isso que andava sempre sozinho. Preferia a solidão. Ninguém o entendia”. (ALVES, 2001, p.8). Sempre



tendo que se esconder ele comia cenouras oriundas de horta: “Foi então que Gulliver, depois de olhar para um lado e para outro, para certificar-se de que ninguém o via, começou a fazer a coisa horrível, desprezível para um gato. Começou a comer cenouras.” (ALVES, 2001, p. 8). Esta atitude representa a transgressão – agora consciente – de Gulliver as diretrizes felinas. A reprovação e o preconceito fazem com que algo que aquilo que antes era prazeroso se torne doloroso.

Por sorte, Gulliver se encontra com um de seus professores que percebeu na figura triste do gatinho alguém que necessitava de ajuda. Seu drama foi abordado didaticamente pelo professor de forma sensível mas científica:

A genética nos conta que nosso destino está gravado nas células de nosso corpo como num disquete muito, muito pequeno chamado DNA. Ele já está no feto antes que o bichinho nasça. [...] E o DNA é implacável: aquilo que a natureza fez ninguém é capaz de desfazer. (ALVES, 2001, p.14)

O professor explica por meio de um leque de mescla metáforas e conhecimentos científicos o que pode ser a homossexualidade, e que isto pode ser o que acontece com o gatinho. O professor ainda coloca que “Por vezes o DNA se engana para melhor” (ALVES, 2001, p. 16). E desta forma sutil, tecendo analogias o professor vai explicando a Gulliver sobre a homossexualidade. Fazendo-o entender que a diferença não é algo condenável, mas sim, passível de celebração que, na verdade, é mais uma expressão da perfeição da natureza.

Considerações finais

A obra de Ruben Alves é escrita numa linguagem apropriada pra o público infantil, que aproxima a temática de seus leitores. As questões da homoafetividade são abordadas de forma delicada, problematizando os preconceitos e violências que a criança homoafetiva pode sofrer em casa e em outros ambientes nos quais convive. Essa abordagem, se apropriada adequadamente pelo professor, pode mostrar para crianças e adolescentes que a homossexualidade não se trará de doença, ou de pecado. Também que o respeito e o acolhimento são algo fundamental para o desenvolvimento humano, que não devemos nos curvar aos rótulo nem a “ditadura da aparência”. Desta feita, se a reorganização de currículo escolar, principalmente voltado ao trabalho com a

sexualidade humana, for feita sem levar em conta antigos dogmas e preconceitos, questões que fazem nossas crianças e adolescentes sofrerem podem ser trabalhadas para uma melhor aceitação de si e pelos outros.

Referencias

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

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

NEUMANN, Erick. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1995

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOS, Rick. Subvertendo o cânone: “literatura gay e lésbica no currículo. In: *Graotá*. Niterói, n.2, p. 181-189, 1º sem. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança : ética e valores na construção do sujeito. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Ed. UNESP; Assis: ANEP, 2008. p. 211-233.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72