

## Artigo

### Literatura, audiovisual, quadrinhos: representações da escola na produção cultural contemporânea LGBTQIA+<sup>1</sup>

### Literature, audiovisual, comics: school representations in contemporary cultural production LGBTQIA+

### Literatura, audiovisual, cómic: representaciones escolares en la producción cultural contemporânea LGBTQIA+

Fernando Teixeira Luiz<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Câmpus de Assis - SP, Brasil

#### Resumo

O debate sobre inclusão e diferença tornou-se emblemático na produção cultural pós-moderna, sobretudo a partir das lutas de grupos minoritários contra o estigma, o estereótipo e o preconceito. Frente a esse quadro, o estudo aqui proposto tem como objetivo abordar os modos de representação da escola em três títulos marcados pelo protagonismo LGBTQIA+: o romance *George* (2016), o documentário *(Sobre) vivências* (2018) e a narrativa em quadrinhos *Arlindo* (2021). Para tanto, as obras foram analisadas com base no aporte teórico que problematiza as questões de gênero e sexualidade na esfera contemporânea e suas implicações e articulações com a sala de aula. Em linhas gerais, evidenciou-se como as personagens da literatura, do documentário e dos quadrinhos apresentavam as mesmas inquietações, construindo jornadas similares que transitavam da repressão por parte da família à posterior emancipação e autoafirmação. Nos três casos, a omissão da escola diante da diversidade configurou-se como um aspecto bastante incisivo e provocador.

#### Abstract

The debate on inclusion and difference has become emblematic in postmodern cultural production, especially since the struggles of minorities against stigma, stereotypes and prejudice. Faced with this situation, the study proposed here aims to address the modes of representation of the school in three titles marked by LGBTQIA+ protagonist: the novel *George* (2016), the documentary *(Sobre) vivências* (2018) and the comic book *Arlindo* (2021). To this, the works were conducted based on the theoretical framework that problematizes gender and sexuality issues in the contemporary sphere and their international relations with the classroom. In general terms, it is evident how the characters in literature, documentaries and comics have the same concerns, building similar journeys that transited from repression by the family to later

---

<sup>1</sup> A ideia de uma produção contemporânea LGBTQIA+ não é restrita a determinado público ou nicho de mercado. O que está em evidência é a constituição de uma produção composta por temáticas e por protagonistas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e outras orientações e variações de gênero.

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Mestre em Educação pela UNESP. Pós-doutor em Estudos Literários pela mesma universidade. Professor, pesquisador e orientador na Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis, na área de Ensino de Literatura. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1175-4284>. E-mail: [f.luiz@unesp.br](mailto:f.luiz@unesp.br).



emancipation and self-affirmation. In all three cases, the school's omission in the face of diversity appears to be a very incisive and provocative aspect.

### Resumen

El debate sobre inclusión y diferencia se ha vuelto emblemático en la producción cultural posmoderna, especialmente a partir de las luchas de las minorías contra el estigma, los estereotipos y los prejuicios. Ante esta situación, el estudio que aquí se propone pretende abordar los modos de representación de la escuela en tres títulos marcados por el protagonismo LGBTQIA+: la novela *George* (2016), el documental *(Sobre)vivências* (2018) y la historieta *Arlindo* (2021). Para ello, se analizaron los trabajos a partir del aporte teórico que problematiza las cuestiones de género y sexualidad en el ámbito contemporáneo y sus implicaciones y articulaciones con el aula. En términos generales, se evidenció cómo personajes de la literatura, el documental y la historieta tenían las mismas inquietudes, construyendo recorridos similares que transitaban desde la represión por parte de la familia a la posterior emancipación y autoafirmación. En los tres casos, la omisión de la escuela frente a la diversidad se configuró como un aspecto muy incisivo y provocador.

**Palavras-chave:** Literatura, Audiovisual, Quadrinhos, Escola.

**Keywords:** Literature; Audio-visual; Comics; School.

**Palabras clave:** Literatura, Audiovisual, Historietas, Escolar.

## 1. Introdução

Ao mesmo tempo, também devemos reconhecer que, nas escolas, embora talvez de uma forma escassa, representações de identidade são oferecidas e policiadas, mas as escolas não são os únicos locais de identidade. Ao pensar como os jovens gays e as jovens lésbicas se constroem a si mesmos/as, os/as educadores/as fariam bem em considerar a disponibilidade explosiva de representações da homossexualidade na cultura popular e o que essas representações podem significar em termos da luta pela juventude e pelos direitos civis (BRITZMAN, 1996, p.74).

O presente artigo ocupa-se em mapear o processo de representação da escola e da população LGBTQIA+ inscrito em relatos, imagens e sons que recuperam experiências de *bullying* em sala de aula e que, por conseguinte, foram veiculados, no mercado literário e nas plataformas digitais, a partir de três gêneros textuais distintos: o romance *George* (2016), o documentário *(Sobre) vivências* (2018) e a história em quadrinhos (ou *graphic novel*) *Arlindo* (2021). Justifica-se a investigação científica em razão de a necessidade de problematizar o papel da instituição escolar frente a crianças e adolescentes que não se enquadram no perfil heteronormativo e cisgênero, como também observar os recursos e artifícios estéticos sublinhados pelo grupo de produções artísticas para tecer denúncias, apontar conflitos e propor a desconstrução do discurso escolar a respeito da homossexualidade como pecado ou patologia. Nessa direção, a presença da produção literária, imagética e audiovisual, explicitando a violência simbólica proporcionada por alunos, professores e

dirigentes, clama por um novo olhar sobre a inclusão no Ensino Fundamental e Ensino Médio, acolhendo, assim, a diferença. A literatura, os quadrinhos e os documentários, em linhas gerais, constituem sistemas semióticos não marcados por posicionamentos neutros, mas caracterizados como portadores de determinada concepção política de mundo, de um lugar de fala e, principalmente, de uma visão de educação.

Quando cogitamos a respeito das representações ou “retratos” da escola na produção cultural (englobando o cenário literário, audiovisual e a nona arte), é oportuno ressaltar que há, fora do Brasil, uma extensa e intensa tradição no processo de representação de figuras docentes, discentes e gestores. Na literatura, *Coração* (1886), de Edmundo De Amicis, integra o cânone universal. No cinema, títulos como *Ao mestre com carinho* (1967), *Conrack* (1974), *Sociedade dos poetas mortos* (1989), *Perfume de mulher* (1992), *Mentes perigosas* (1995), *O Sorriso Mona Lisa* (2003), *Escritores da liberdade* (2007), *O primeiro da classe* (2008), *A onda* (2008) e *Preciosa: uma história de esperança* (2009) tornaram-se, gradativamente, referências em cursos de formação pedagógica. No território dos quadrinhos, tal tradição reporta aos cartunistas Charles Schulz e Quino que, na segunda metade do século XX, foram responsáveis por duas figuras emblemáticas na história da animação gráfica por tematizarem, com postura crítica e sensível, os sistemas escolares das Américas: o garoto Charlie Brown e a menina Mafalda. No Brasil, Chico Bento, de Maurício de Sousa, representaria, com êxito, a denúncia à educação bancária problematizada por Paulo Freire (1974), encarnada, muitas vezes, na professora Dona Marocas.

A literatura, por sua vez, ganha ênfase com o romance *O Ateneu*<sup>3</sup> (1888), de Raul Pompeia. Ainda no que diz respeito à produção nacional, vale observar, no cinema, as diversas perspectivas direcionadas ao sistema brasileiro de ensino, em que a exclusão de negros, mulheres e pobres ganha destaque. Nessa linha, convém mencionar *Central do Brasil* (1998), *Verônica* (2009), *Que horas ela volta* (2015) e a série *Segunda chamada* (2019). Em outro polo, o curta-metragem *Pra que time ele joga?* (2002) está entre os raros títulos nacionais, divulgados pelo Ministério da Saúde, que contemplam a temática *gay* no cenário escolar. Se analisarmos a produção literária, quadrinística e audiovisual local, notaremos, a partir de uma rápida inferência, que obras sobre a articulação entre *orientação sexual, diversidade e preconceito em sala de aula* apresentam limitada penetração no mercado e nas instituições de ensino. Consequentemente, os estúdios e editoras investem em números moderados de obras, sobretudo se considerarmos o perfil conservador do público brasileiro, o discurso de “ideologia de gênero” nas instituições de ensino, as dificuldades de implementação de políticas públicas de educação para a população LGBTQIA+ (BARROS, 2021) e a intolerância que ainda impera entre os próprios educadores e gestores (muitos, inclusive, também homossexuais) no ensino fundamental e médio. Pontua Britzman (1996) que “quando a identidade é vista como hierarquia e quando as teorias veem o desenvolvimento como sendo racional e cronologicamente linear, o resultado é que a ideia da identidade como polimórfica e polifônica acaba sendo reprimida” (p.73), aspecto este bastante sintomático que poderia

<sup>3</sup> Uma das primeiras obras a abordar questões que envolvem a educação e a sexualidade. Retomaremos este título adiante, em nossas reflexões sobre o protagonismo LGBTQIA+ na literatura, nos quadrinhos e nos **documentários**.

justificar o discurso de intolerância presente mesmo entre professores e dirigentes gays. Segundo Prado (2010), a constituição discursiva sobre as diferenças de gêneros e sexualidades foi influenciada “por uma ‘rede de dispositivos culturais’: paradigmas religiosos e científicos; diferenciados contextos históricos, culturais e sociais; manifestações e movimentações políticas; teorizações acadêmicas; ações pedagógicas; artefatos midiáticos etc” (p.13).

Atrelado a isso, alguns entraves impedem a inclusão da população LGBTQIA+, como o fundamentalismo religioso que se tornou uma força política no Brasil, desde 1990, com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. Define-se o fundamentalismo pela “percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2018, p. 21). O argumento se restringe à ideia de que “está nas escrituras”, logo, por ser “vontade de Deus”, qualquer subversão implicaria ato pecaminoso. Edifica-se, desse modo, “uma visão de mundo, um modelo comportamental e uma forma de lidar com a sociedade” (VIEIRA, 2018, p.92). Potencializa-se, assim, dentro do discurso reacionário, a premissa de que a homofobia não deve ser um tema revisitado em sala de aula<sup>4</sup>, já que a “sodomia” constitui um pecado. Atrelado a isso, podemos encontrar, a partir da aliança entre políticos tradicionais, a construção de uma agenda contrária aos direitos de grupos LGBTs.

Tendo em vista o presente quadro, pretende-se, com este estudo, analisar o processo de representação da escola em três títulos marcados por personagens infantis e juvenis de sexualidades dissidentes. Ademais, os títulos em questão podem ser caracterizados como gêneros, linguagens ou campos semióticos de ampla visibilidade e popularidade no cenário contemporâneo: um documentário nacional, uma história em quadrinhos brasileira e um texto literário norte-americano traduzido e adaptado por uma editora carioca. Antes, porém, de iniciarmos a problematização das obras, convém esclarecer o porquê de trazermos para o debate, justamente, o romance *George* (2016), o filme (*Sobre*) *vivências* (2018) e a história em quadrinhos (ou *graphic novel*) *Arlindo* (2021) e não outras produções que, igualmente, poderiam ser identificadas frente ao considerável apelo entre crianças e adolescentes. *George*, o primeiro livro a ser examinado, está entre as publicações citadas por Navas (2024) que foram banidas, em 2017, nos Estados Unidos. A lista de livros proibidos, divulgada anualmente pela *American Library Association* – ALA – apresenta diferentes obras que abarcam, em comum, temas fraturantes, como as questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade. O documentário (*Sobre*) *vivências*, por sua vez, destaca-se nas plataformas digitais pelo expressivo número de visualizações<sup>5</sup>, sensibilizando internautas a

<sup>4</sup> Projeto “Programa Escola sem Partido” (2019): “Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (p.01).

<sup>5</sup> No total, detectamos quinze títulos direcionados à temática LGBTQIA+, todos lançados, divulgados e postados, nas plataformas digitais, nos últimos vinte anos. Compreendem, respectivamente, os seguintes documentários: *Parágrafo 175* (2000), *O segredo dos lírios* (2012), *Favela gay* (2014), *O meu jeito te afeta* (2015), *Bichas* (2016), *Laerte* (2017), *Se essa escola fosse minha* (2017), *Sobre vivências* (2018), *Narrativas docentes: memória e resistência LGBT* (2018), *Depois da tempestade* (2018), *Depois do fervo* (2018), *Eu sou* (2019), *Todo mundo vai saber* (2019), *Macho no sigilo* (2020) e *Quebrando mitos* (2022). Considerando a necessidade de recorte do objeto e o fato de ser inviável cotejar todos os filmes elencados,

partir dos dramas e conflitos vivenciados por jovens em instituições de ensino regidas pelo discurso hegemônico da heteronormatividade. *Arlindo*, fechando o *corpus* de análise, ganhou notoriedade como um fenômeno editorial brasileiro. Ainda que se sustente em um tema fraturante, vendeu mais de 10 mil exemplares, está em sua terceira edição e foi premiado, em 2022, pela *CCXP Awards*, na categoria de Melhor Quadrinho. Diferente do que ocorreu com *George*, no território norte-americano, chama a atenção como *Arlindo* conseguiu, no Brasil, popularizar-se entre leitores infantis e juvenis, esquivando-se de qualquer manifestação de censura proveniente dos setores mais conservadores da sociedade. Uma vez apontado o que motivou e fundamentou a composição do presente núcleo de obras, passemos, finalmente, ao estudo do romance, do documentário e da narrativa em quadrinhos.

## 2. Literatura: *George* (2016)

Conforme salienta Britzman (1996), os programas populares de TV, as reportagens das grandes revistas sobre artistas que se assumiram publicamente como gays e lésbicas e, não raro, o intenso interesse da mídia por transsexuais e travestis têm trazido “novas formas de visibilidade e de acesso aos códigos culturais homossexuais para o consumo de massa” (p.75). Assim, na esteira das recentes produções literárias direcionadas ao universo LGBTQIA+, destaca-se o texto do norte-americano Alex Gino, *George* (2016). Diferente de títulos nacionais, como *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, *À procura do encontro* (2000), de Cristine Baptiste, ou *Aqueles dois* (1982), de Caio Fernando Abreu, que abordam a temática da homossexualidade masculina, *George* transita por um território pouco desbravado no campo literário: a transexualidade. A protagonista George, embora seja, de fato, uma garota, não nasceu em um corpo feminino, demonstrando, desde as primeiras páginas, plena consciência a respeito de tal condição. Por meio do foco narrativo heterodiegético, o leitor conhece as sutilezas de George, os artifícios utilizados para que o irmão, Scott, e a mãe jamais descubram seu segredo, e os percalços na escola por se distanciar do modelo cisgênero. Tanto o narrador quanto o destinatário do romance constituem os únicos agentes que sabem quem é, realmente, a heroína George, ou seja, uma menina aprisionada no corpo de um menino. O narrador, inclusive, refere-se à personagem por meio do pronome “ela”, acentuando, constantemente, o interesse da garota pelo universo feminino: bolsas, biquínis, saias, luvas, maquiagens, revistas de moda. Nesse aspecto, acompanhamos a longa e dolorosa jornada da protagonista George em direção à própria emancipação, quando se transforma, finalmente, em Melissa, ainda que a contragosto da mãe e da professora do colégio. Burlamaque e Rufatto (2010), frente ao posicionamento por vezes preconceituoso das personagens no romance infantil/juvenil de temática LGBT,

---

optamos por reduzir o *corpus* de análise para apenas um vídeo: [\(Sobre\) vivências \(2018\)](#), com 319000 visualizações nos últimos cinco anos.



explicam que o modelo de comportamento que a sociedade exigiu – e a escola empenhou-se em cumprir – sempre foi binário e opositivo. “Em termos de sexualidade, isso significava um comportamento-padrão masculino e um comportamento-padrão feminino, ou seja, o homem deveria se comportar como homem e a mulher como mulher” (p.218), mantendo, assim, o silenciamento de sexualidades alternativas. Em outras palavras, relegaria à homossexualidade e à transexualidade a condição de marginais, periféricos, anormais. É o que se constata, por exemplo, no comportamento hostil da mãe e da docente do colégio de George.

A imagem da escola, enquanto espaço que reproduz o discurso de intolerância da sociedade, será edificada ainda nos primeiros capítulos do romance. Em uma aula de literatura, quando as crianças liam o conto *A menina e o porquinho* (1952), de E. B. White, George acabava se emocionando com o desfecho trágico de uma das personagens emblemáticas, a aranha Charlotte. Ao cair em prantos, alguns dos meninos presentes se pronunciavam da seguinte forma:

- Ei, alguma garota está chorando por causa de uma aranha morta.
- Não é garota nenhuma. É o George.
- Quase isso. – Em seguida, gargalhadas (GINO, 2016, p.16).

A seleção lexical empreendida explicita o discurso de ódio que embasa os comentários das demais crianças. Malgrado a personagem tenha sua essência feminina aprisionada em um corpo que lhe pareça estranho, a referência a George como “garota” reforça, com brutalidade, a ironia inscrita na retórica dos meninos: a recorrência ao substantivo “garota” - ou mesmo ao sintagma “quase uma garota” - denunciam a ideia de suposta fragilidade que a cultura patriarcal procura “limpar” do gênero masculino. Nessa linha, homens não choram. Logo, chorar é um traço peculiar às mulheres. Butler (2018), aqui, acrescentaria o conceito de gêneros “ininteligíveis”, ou seja, aqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre “sexo, gênero, prática sexual e desejo” (p.42). A matriz cultural heteronormativa exige que certos comportamentos e identidades não possam existir, isto é, “aqueles que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não decorrem nem do sexo, nem do desejo” (p.45). Nessa direção, o olhar de estranhamento e desprezo voltado a George revela o posicionamento de uma sociedade frente a corpos e condutas que não se enquadram em modelos impostos pela tradição. Tradição esta que institui atributos do que poderia se conceituar como pertencentes a “machos” e “fêmeas”. Posteriormente, George ainda será espancada por Rick e Jeff, dois estudantes de sua sala, os quais, inclusive, a chamarão de “aberração”. O tom hostil dos garotos surpreende e causa desconforto no destinatário, sobretudo por se tratarem de meninos, crianças. Não obstante, Bulgarelli (2018) chama a atenção para a crescente adesão de adolescentes e jovens, ou seja, da faixa etária dos oito aos dezessete anos, às pautas políticas mais conservadoras enraizadas na transfobia e na homofobia. Constituem, em linhas gerais, práticas baseadas na discriminação contra a população LGBTQIA+. Ainda que o romance de Alex Gino seja estadunidense e as observações de Lucas Bulgarelli abarquem a realidade brasileira, é possível estabelecer os pontos de convergência entre os

dois autores mencionados, tendo em vista a ascensão da extrema direita e da agenda anti-LGBT nos dois países.

Quando a professora, posteriormente, anunciou que a turma encenaria o conto *A menina e o porquinho*, o conflito vivenciado por George ganhou nova proporção e corroborou, ainda mais, o teor comovente da narrativa. George almejava o papel da aranha Charlotte, mas a docente se mostrava incisiva em sua determinação: *George jamais poderia ficar com o papel de tal personagem simplesmente por ser um “garoto”*. Ainda que soubesse todas as falas da personagem e as apresentasse com competência e entusiasmo, isso ainda não bastava para persuadir a educadora. A Sra Udell parecia não se apoiar na performance artística, dramática, teatral, desempenhada pela aluna, limitando-se a eleger o gênero como principal critério em sua avaliação. É o que podemos notar no trecho abaixo, quando a educadora se pronuncia após a apresentação de George no teste de elenco:

-George, o que foi isso? – perguntou ela.

-Eu... – Começou George, mas não havia palavras para terminar a frase. – Eu...

-Era para ser algum tipo de piada? Porque não foi engraçada.

-Não era piada. Eu quero ser Charlotte. – A voz de George soou bem mais baixa agora que ela estava falando as próprias palavras.

-Você sabe muito bem que não posso escalar você como Charlotte. Tenho meninas demais que querem o papel. Além do mais, imagine como as pessoas ficariam confusas. Agora, se você estiver interessado em ser Wilbur, isso é uma possibilidade. Ou talvez Templeton. Ele é um sujeito engraçado (GINO, 2016, p.54).

A representação de uma escola hostil e de uma família incapaz de acolher a diferença constituem as principais bases para a construção do universo ficcional, em estreita sintonia com a realidade cotidiana. Durante muito tempo, a família acreditava que George era homossexual, entendendo esta como única possibilidade para desvendar seu comportamento. Logo, quando se assumiu para a mãe como uma *menina* – após tantos reveses na escola - George dará início à longa e conturbada trajetória em busca de sua liberdade e autoafirmação. No entanto, a resposta da mãe, embora não apresentasse o mesmo tom agressivo e intolerante da professora Udell, empenhava-se em negar a revelação da filha, forjando uma situação amigável e trivial. Em outras palavras, minimizando a dor e o drama alheio:

-Porque eu sou menina.

O rosto da mãe relaxou e ela deu uma gargalhada curta.

-É isso, então? Ah, Gee, eu estava lá quando você nasceu. Troquei suas fraldas, e juro que você é cem por cento menino. Além do mais, você só tem 10 anos. Não sabe como vai se sentir em alguns anos (GINO, 2016, p.94).

No presente discurso, nota-se, de imediato, que a figura materna simplifica as relações entre gênero e sexo, entendendo que o sujeito pode ser identificado como homem ou mulher apenas com base na anatomia do aparelho reprodutor, no fato de possuir pênis ou vagina. Não está em discussão, nessa linha, a ideia de gênero como construção discursiva, histórica, social, cultural. Quando, porém, George ganha as luzes dos holofotes

no palco e se apresenta no espetáculo da escola como a aranha Charlotte, contrariando a ordem da Sra. Udell e as expectativas do público, a mãe ressurgia no meio da plateia com a expressão austera. Seu silêncio evidenciava o quanto desaprovava a situação, ainda que George insistisse na afirmação de que era uma menina:

Mamãe segurou George pela mão e foi marchando bruscamente por entre a multidão. Quando chegaram ao corredor, os murmúrios do auditório ficaram mais baixos e seus passos ecoaram. Do lado de fora estava escuro o bastante para os postes estarem ligados, mas o céu ainda tinha alguma luz. Mamãe balançou o chaveiro na mão. Nem ela e nem George disseram nada (GINO, 2016, p.116).

É nítido, aqui, o processo de transformação da figura materna, de um momento em que ignora a revelação da filha até o posterior sobressalto quando esta se afirma, plenamente, enquanto menina, garota, mulher por trás da máscara de Charlotte. A seleção lexical empregada pelo narrador caracteriza a perspectiva esvaziada de afeto perante o que concebe e materializa como diferente, estranho, excêntrico. A própria ação brusca, autoritária e veemente da personagem (*segurar George pela mão*), como também o verbo utilizado (*marchar*), reportam, conseqüentemente, a atitude nada cordial em reprimir o corpo, o gênero e a sexualidade que abomina. Observa-se, ainda, a ausência de falas, comentários, diálogos na cena. A própria visualidade possibilitada pela mediação do narrador dispensa, assim, qualquer complemento. O leitor já compreendeu a tensão projetada em meio ao silêncio. A mãe preservaria sua recusa a identidades de gênero alternativas, ao passo que George jamais recuaria no processo de emancipação que o transformará, posteriormente, em Melissa. Esse dado, que engloba a metamorfose da personagem, foi incorporado nas edições posteriores do romance (sobretudo a partir de 2023), tendo em vista a alteração do título *George* para *Melissa*, fato que legitima e reitera a identidade transexual da protagonista.

### 3. Audiovisual: (*Sobre*) *vivências* (2018)

(*Sobre*) *vivências* (2018) é um documentário brasileiro produzido pelos grupos de pesquisa “Educação e Análise do Discurso” (UFRGS) e “Psicologia e Educação - Tecno-poéticas” (UFRGS), dirigido pelo acadêmico Gabriel Celestino e com supervisão do Dr. Leônidas Taschetto. O material contou com a participação de quatorze estudantes, envolvendo tanto a Faculdade de Psicologia quanto outros cursos de graduação da Universidade La Salle (RS). Compondo um quadro dominado pela faixa etária de 20 a 25 anos, os entrevistados narravam fatos peculiares a suas respectivas trajetórias, como a percepção a respeito da própria orientação sexual, a relação com a família, os amigos, o trabalho, a sociedade e, em especial, a escola. Para organizar a pluralidade de vozes aqui em evidência, o documentário recorria a uma linguagem bastante didática, dividindo os depoimentos em cinco “atos”, “seções” ou “capítulos”, denominados: “Cena 1- Fala”; “Cena 2- Sobre”; “Cena 3- É só uma fase”; “Cena 4- Vozes da rua”; e “Cena 5- Do jeito que eu sou”. Nos quatro primeiros módulos, acentuam-se as dificuldades, percalços, inquietações e dissabores vivenciados pela população LGBTQIA+, ao passo





que o último é reservado às perspectivas, sonhos e projeções do grupo. Os jovens são apresentados em primeiro plano, contrapondo-se ao fundo preto. As expressões de desalento, associadas à paisagem sonora configurada ao longo dos depoimentos, contribuem para sensibilizar o destinatário com relação às histórias de exclusão e abandono. Há, ainda, alternância de falas, permitindo o revezamento entre os integrantes do grupo. É também possível perceber que os entrevistados direcionam o olhar e o testemunho a um interlocutor supostamente ausente, mas presente por trás da câmera, cuja participação se faz ouvir – ou deduzir - por meio de legendas, como também respostas e comentários do participante dirigidos à sua pessoa.

A omissão da escola perante os casos de homofobia, transfobia e bifobia revela-se como um aspecto bastante incidente entre os quatorze estudantes. Louro (1997), inclusive, assegura que a negação de homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos", "fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos" (p.68). Logo no primeiro depoimento de *(Sobre) vivências*, uma jovem expressa sua decepção com a unidade de ensino. Ao tomarem conhecimento de sua orientação sexual, a garota foi imediatamente encaminhada ao tratamento psicológico e o caso foi levado aos seus pais:

A direção não chamou ninguém... Não chamou nem eu, nem a menina, nada, pra saber o que tava acontecendo. A única coisa que eles fizeram foi querer mandar a gente pra acompanhamento psicológico. Sem nem conversar com a gente... Sem nem saber se tinha alguma coisa errada... Por que não tinha! E aí faz a gente se questionar! Porra! As pessoas que tão lá pra te dar educação dizem que a gente tem um problema! Que a gente tem de ir ao psicólogo (01:35).

A abordagem da escola, contemplando diferentes formas de sexualidade como infração, delito, crime, parece pautar-se na premissa da homossexualidade como patologia, um desvio psíquico. De acordo com Burlamaque e Rufatto (2010), inúmeras foram as pesquisas empenhadas na suposta "cura" de sujeitos homossexuais, especialmente na Alemanha nazista. Em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da categoria de doenças e problemas relacionados à saúde. Porém, o que se nota é ainda a crescente perseguição, caça e condenação das relações homoafetivas, sobretudo a partir da base cultural religiosa. Setores conservadores, nessa linha, celebram e defendem ideias como "família" e "vida", opondo-se ao que consideram corromper os valores cristãos. No caso dos jovens que narram suas respectivas trajetórias, a punição se dará por meio da articulação entre a escola e a família, instituindo um vínculo marcado pela intolerância e pelo medo do que se mostra diferente. Outra garota (15:15), em um segundo relato, narra que chegou a ser monitorada e separada de sua parceira tanto em sala de aula, quanto no intervalo, vigiadas pelos profissionais da unidade de ensino e, em casa, pelos pais. Segundo esta entrevistada, o mais assustador em toda a sua jornada não foi o fato de se assumir para seus familiares, suportando todas as agruras e consequências posteriores ao anúncio, mas a negligência da escola em acolher, conscientizar, conversar e se solidarizar com a dor alheia.

Circunstâncias marcadas por humilhação, violência e descaso tornam-se explícitas nas falas e comportamentos de alguns jovens LGBTs. Como

podemos notar no documentário, o preconceito não é velado e tampouco se conota nos meandros do discurso por meio somente – ou exclusivamente - da ironia ou do deboche. A retórica do ódio é nítida, clara, precisa, veemente, destrutiva, sem espaço para qualquer ambiguidade. Nessa direção, o sexto participante (11:20) de *(Sobre) vivências* pontua que sempre foi excluído das atividades desenvolvidas em sala e das brincadeiras que, provavelmente, aconteciam na quadra, nas aulas de Educação Física. Acabava, com certa frequência, sendo apontado como “gay”, “bicha”, “viado”, e outros termos pejorativos. Seu corpo, seu gênero, sua sexualidade pareciam incomodar o outro. Em sintonia com essa percepção, o décimo primeiro participante (18:35) relata que, em determinada ocasião, o professor propôs uma atividade ao grupo de alunos e indicou as duplas para compor o trabalho. Um dos garotos, bastante irritado e inconformado, recusou-se a dividir a tarefa com outro jovem simplesmente pelo fato de o colega de classe ser homossexual. Indignado, ainda esbravejou, ávido para agredi-lo: “Ele disse que só não bateria em mim, porque seria o mesmo que bater em uma mulher” (18:57). Não havia motivo, razão, justificativa alguma para o momento de fúria. Apenas o fato de se sentir incomodado com a sexualidade do outro estudante (“Foi a única vez que eu realmente senti medo no colégio...” (18:30)).

Quando o sexto rapaz retorna à cena, o espectador tem acesso a novos dados de seu percurso no espaço escolar. O entrevistado, nitidamente exausto com as situações cotidianas de preconceito dos quais foi vítima, apresentava uma história similar a anterior. Em uma atividade projetada a partir de grupos formados por cinco alunos, o professor o adicionou em uma equipe composta por quatro garotos. Os estudantes não hesitaram em excluir o jovem e, ainda, reuniram-se mais tarde, na residência de um dos integrantes, para desenvolver o trabalho. Posteriormente, explicitaram o motivo da exclusão: “Ficaram rindo de mim. Não iriam convidar um gay, um viado pra casa deles. Não iriam convidar um viado pra participar de um trabalho. Não iriam deixar um viado se enturmar” (22:29). Era o que bastava para que o mencionado entrevistado refletisse acerca de sua condição em uma escola que aniquila a diferença e uma gestão que se comporta de forma omissa: “Me senti destruído. Me senti horrível. Parecia que eu tava fazendo algo errado. Que eu não estava seguindo algo que já era pré-determinado. Será que eu tô fazendo algo de errado? Será que tem algo de errado comigo? Será que eles estão certos e eu realmente tenho de mudar algo em mim? (22:49)”

Prado (2010) acrescenta que, muitas vezes, a discriminação e o desrespeito também podem ser respaldados por padrões culturais que transfiguram a conotação pejorativa de comentários homofóbicos ou ações referentes à sexualidade do “outro” como simples brincadeira, “zoeira”, o que pode ser sustentado pelos agressores como não demonstração de violência ou desrespeito. Em linhas gerais, trata-se da banalização da barbárie, da naturalização da opressão de um grupo sobre o outro, do propósito de atenuar os ataques às minorias. Com efeito, professores e gestores também “acabam coniventes com o preconceito relacionado às diferenças de gêneros e sexuais ao considerarem que os xingamentos direcionados aos alunos e alunas gays e lésbicas não passariam de ‘brincadeiras, coisas sem importância’” (p.38).

Muitas vezes, assimilar e reproduzir o comportamento heteronormativo coloca-se como estratégia de sobrevivência para a população jovem LGBTQIA+ na escola. Um dos entrevistados (19:30), inclusive, cogitou a

possibilidade de se esconder, anular-se e construir uma “personagem” com o objetivo de se adequar ao modelo incorporado pela maioria heterossexual e cisgênero do colégio. Mais adiante (36:41), outro participante declarou a necessidade de se reprimir para se sentir seguro frente a uma sociedade violenta e preconceituosa. Nos dois casos, ressalta-se o temor e a vontade de se calar para, enfim, conseguir a aceitação do grande grupo. O impasse que se desenha nos dois relatos, porém, reside no fato de que parte expressiva da população LGBTQIA+ acaba renunciando a própria existência, na ânsia de não desapontar seus familiares e ser, finalmente, integrada à comunidade escolar. Logo, a percepção de que abdicou ou deixou de lado inúmeras atividades prazerosas torna-se fonte de sofrimento. É o que se constata, por exemplo, na transcrição a seguir:

Ah! Tinha épocas, assim, que era tão horrível. Como toda criança ou adolescente, a gente se apaixona. E a gente gosta de algumas pessoas. E quando tu não tem isso resolvido contigo, é horrível. Porque não tinha como tu falar pra ninguém. Sabe... Daquelas paixões, assim, de tu ficar meses gostando de um menino e não podia falar pra ninguém. Tu tinha que ficar escondido e não podia falar. Guarda pra ti. Não é como uma criança já heterossexual, que sente atração... Enfim, vontade de se envolver... Isso acontecia com os meus amigos. O pessoal hétero, assim... Era tranquilo. Eles podiam mandar cartinhas e eu nunca pude fazer isso. Isso pra mim foi muito ruim, porque foi como se uma parte da vida tivesse sido arrancada de mim e eu nunca mais vou poder viver isso. Isso magoa. Sempre vai ter essa marca. Nunca vai apagar (13:49).

Observações similares serão tratadas alhures por outros jovens ao longo do documentário, apontando para os diferentes caminhos percorridos por heterossexuais e gays. Enquanto o primeiro grupo teria uma trajetória facilmente desenhada durante o seu desenvolvimento (apoio da família, popularidade na escola, namoro, casamento, filhos etc), o percurso do segundo grupo abarcaria repressão, violência, solidão, crise existencial, negação da própria identidade, rejeição por parte dos pais e irmãos, adiamento dos relacionamentos afetivos e, conseqüentemente, presença de transtornos psicossomáticos. Os impactos desse quadro no itinerário dos quatorze jovens que participaram do documentário mostraram-se letais. Entre um registro e outro, não escondiam as conseqüências devastadoras do preconceito em suas vidas, como tentativa de suicídio (06:50), distanciamento de amigos e familiares (18:29), paranoia (29:55) e conflitos no lar que culminavam com o abandono e a expulsão do filho trans ou homossexual (30:19). Ainda que uma das participantes chegue a reivindicar por seus direitos e explicita a sensação de estranhamento e perplexidade perante as manifestações de ódio e desprezo da sociedade (“Não estou fazendo nada de errado. Todo mundo se beija, todo mundo namora aqui no colégio. Só eu que não posso” (17:20)), o que detectamos, em maior escala, é a tentativa de silenciamento do cidadão LGBTQIA+ por meio de manipulações proporcionadas por familiares (como o caso do pai que declara preferir a morte a ter uma filha lésbica (05:25)), associadas a perseguições, ameaças e chantagens (30:13).

A falta de representatividade, na escola, de homossexuais ou transgêneros, igualmente chama a atenção, especialmente quando uma das

participantes relata que um de seus professores, por não ser assumido, sempre evitava falar do próprio companheiro, escondendo-o, tendo em vista o medo do preconceito e o fato de que a temática homoafetiva ainda era considerada um tabu em sala de aula. Atento a essa questão, Prado (2010) esclarece que as representações da sexualidade na escola são incorporadas, por vezes, a partir de um recorte religioso e não científico. Quando a homossexualidade, por exemplo, passa a ser discutida, a abordagem procurará entendê-la mediante a ideia de pecado. Quando o recorte é científico, a patologização e, por conseguinte, o apagamento da diversidade sexual e de gênero é incidente. Desse modo, docentes, como o apontado pela participante do documentário, preferem se anular ou manter uma vida reservada. O que se nota, em linhas gerais, é o empenho da instituição de ensino na “constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p.83). Nega-se, portanto, as outras formas de sexualidade como legítimas, insistindo na abordagem de que compreendem manifestações “não naturais”, “desvios” ou, na pior das variáveis, “identidades artificiais”.

#### 4. História em quadrinhos: *Arlindo* (2021)

Direcionada ao leitor adolescente, a história em quadrinhos intitulada *Arlindo* (2021), assinada por Luiza de Souza, está entre os títulos contemporâneos nacionais mais representativos de temática LGBTQIA+. O projeto gráfico é marcado por cores fortes, vivas, como o rosa e o amarelo, que se concentram tanto no espaço quanto nos objetos e roupas das personagens. O traço, por sua vez, explora as diversas nuances da estilização, fugindo de qualquer proposta figurativista ou convencional. Nessa linha, o aspecto visual do livro *Arlindo* parece dialogar com a estética alternativa da animação gráfica, como, por exemplo, *Os Simpsons* (1991), série que, igualmente, recorre ao desenho despojado, minimalista, e com uma paleta de cores próxima à estética do Fauvismo. Ademais, ainda que o texto tenha como pano de fundo o debate sobre tolerância e diversidade, é o jogo com cores vibrantes e a construção visual nada previsível das personagens que inserem certo dinamismo, humor e ludicidade nos quadrinhos. Paralelamente, os diálogos protagonizados por *Arlindo Junior* conferem nítida inocência no que diz respeito à consciência acerca da própria orientação sexual, contrapondo-se ao discurso de ódio inerente aos adultos e aos demais meninos do colégio. Tal dado pode ser ilustrado em uma cena que reporta à infância de *Arlindo*, quando ele recebe, em sua casa, outra criança – uma menina – a quem explicita sua admiração pela tia Amanda: “Ela é muito legal, ela toca violão e vê desenho animado comigo e a amiga dela viaja e traz presente pra mim e o gato dela se chama churrasquinho” (SOUZA, 2021, p.30). É quando a pequena parceira de *Arlindo* revela que sua mãe, anteriormente, havia dito que a tal tia Amanda era “sapatão”. A ilustração apresentada ao leitor, tomando toda a página, transforma a expressão pejorativa “sapatão” em um dado concreto, empírico, um signo imagético, um grande calçado da cor salmão, ressignificado a partir da ingenuidade e das inquietações das próprias crianças: “Será que ela foi palhaça? Palhaço que usa essas coisas. Mas o pé dela é tão pequeno. Como a pessoa é sapatão se tem o pé pequeno?” (p.31). A comicidade, no entanto, é deflagrada e configurada na conclusão de uma das crianças, esvaziando,

assim, o vocábulo de sua suposta conotação negativa: “Ai, sua tia é muito legal. Se ela for sapatão mesmo, quando eu crescer , quero ser assim também” (p.31).

A narrativa, em linhas gerais, contempla a trajetória – em princípio solitária - do jovem Arlindo Junior frente a uma sociedade homofóbica e intransigente, no interior do Rio Grande do Norte. Nesse itinerário, o garoto passa a experimentar as relações com outros meninos e a esconder suas descobertas, emoções e sentimentos da própria família, sobretudo da figura severa do pai. A rigor, o texto apresenta e representa tanto a família quanto a escola na condição de instituições castradoras. É o pai de Arlindo e as crianças do colégio que encarnam o discurso de desprezo frente aos corpos e às manifestações de afeto que fogem à heteronormatividade. Exemplos dessa ordem podem ser detectados em diversas passagens do romance em quadrinhos: quando Arlindo, com as mochilas nas costas, aproxima-se da escola e é vítima da zombaria dos demais garotos: “Mas olha só quem vem ali... Olha, Zé. Ele veio sem o namorado hoje. Já contou pro seu pai desse namorado, Arlindo Junior?” (SOUZA, 2021, p.04). Em outro trecho, em meio ao almoço, a mãe de Arlindo comenta que Luis Filipe, o filho de uma conhecida do bairro, havia sido espancado por andar de mãos dadas com outro rapaz. É quando o pai, prontamente, manifesta seu ódio: “Era pra terem matado!” (p.82). Com efeito, vale ainda sublinhar as representações negativas masculinas e as representações positivas femininas do texto. O pai e os garotos da escola constituem agentes desestabilizadores que hostilizam Arlindo. Será a tia Amanda, assim, a primeira referência homossexual do garoto, enquanto a mãe, por sua vez, não titubeará em abraçar o menino no momento em que ele assumir, ainda que tomado pelo sentimento de culpa, a própria orientação sexual: “Mas meu filho, acalme seu coração que Nossa Senhora já tinha me contado. Num peça desculpa não, porque isso quem tem que te pedir sou eu. Por todas as vezes que seu pai... que eu não consegui te proteger. Num peça desculpa não, que não tem nada errado nem quebrado em você, meu filho” (p.143). A coloquialidade do discurso, atrelada ao tom intimista, confessional e acolhedor da mãe, potencializam o aspecto emotivo da cena, acentuando a dimensão por vezes dramática da narrativa. Cumpre, ainda, ressaltar que as representações femininas positivas parecem ser um dado nem sempre incidente na literatura que se volta aos conflitos dessa natureza. Em *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, o desarvorado Andrea Doria igualmente encontra apoio na figura materna, Paloma, e o desprezo do pai, Rodolfo. Entretanto, em *À procura do encontro* (2000), de Cristine Baptista, quando o jovem Gabriel revela sua condição, a mãe rompe em prantos e se questiona onde errou na educação do filho. As imagens de mães compreensivas, portanto, nem sempre são frequentes na produção cultural de temática LGBTQIA+.

A escola, durante parte significativa da narrativa, não exerce grande influência no comportamento das personagens e tampouco altera a engrenagem do enredo. Nas cenas ambientadas em sala de aula, os alunos estão mais atentos aos conflitos do cotidiano e não aos conteúdos científicos estudados. A rigor, trata-se de uma escola que parece silenciar as relações homoafetivas, malgrado estas relações sejam acentuadas na clandestinidade. O texto não comporta nenhum docente, gestor ou funcionário LGBT, dado bastante sintomático para pontuar, justificar e reiterar a jornada, em princípio

solitária, de Arlindo em um espaço onde todas as personagens pareciam ser heterossexuais. O enunciado que abre o pórtico do livro, em harmonia com as constatações até aqui expostas, parece sintetizar a essência do enredo: “A gente nunca esteve só, mesmo quando achou que estava” (SOUZA, 2021, p.01). Assim, ainda que a escola não ofereça representações que destoem dos modelos heterossexuais e cisgênero, é o garoto que encontrará outras vozes em seu itinerário para se libertar. Vozes com as quais se reconhecerá em direção à própria emancipação e à construção de sua identidade como LGBTQIA+: a tia Amanda, o amigo Luis Filipe, o namorado Pedro e as meninas Lis e Mari. São estas personagens – todas homossexuais – que contribuirão, de certa forma, com o amadurecimento de Arlindo e a aceitação de sua própria condição, sem culpa, medo ou mágoa. Louro (1997), nessa linha, acrescenta que para que um jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que consiga desvincular as concepções de “gay” e “lésbica” dos significados aprendidos e assimilados ao longo de sua biografia, ou seja, “será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade” (p.83).

Por meio do silêncio conferido à escola perante as relações homoafetivas, a ficção de Luiza de Souza parece denunciar, mesmo que de forma indireta e sem aderir a nenhuma retórica pedagogizante, a omissão de educadores e gestores. Omissão frente à violência física e simbólica que alunos sofrem diariamente em razão da orientação sexual ou pelo fato de não aderirem ao padrão cisgênero. Em uma das passagens mais tensas e marcantes da narrativa, um dos estudantes registra a seguinte frase no quadro branco:

Arlindo fresco.

Pedro bicha.

Lis sapatão (SOUZA, 2021, p.171).

Nota-se, no desenrolar da cena, a fúria entre os jovens citados e as insinuações promovidas pelos demais estudantes agressores. Os dois grupos partem, então, para uma discussão salpicada de provocações, que desencadeou, conseqüentemente, o violento confronto. A direção, para conter os ânimos, tomou medidas drásticas, convocando os pais com o propósito de relatar o problema. A rigor, um ponto chamava a atenção na cena: a indignação dos gestores da escola devia-se à violência testemunhada na sala de aula e nos corredores da unidade de ensino, mas não foi feita nenhuma menção ao ataque homofóbico veiculado pelos estudantes no quadro branco. Inclusive, o próprio Arlindo deixava transparecer seu desconforto acerca do citado incidente que, por conseguinte, poderia abrir margem para o seu segredo: “Vocês acham que eles vão contar o motivo da briga pros nossos pais?” (p.173). Na sequência de quadros da página posterior, o leitor, por meio da fala do pai de Arlindo, tem a resposta para a equação anteriormente cogitada pelo protagonista: “Eu nem sei qual foi o motivo da briga, mas com certeza o safado mereceu a surra” (p.174). A escola, ao apagar o ataque homofóbico e sublinhar a barbárie pela barbárie, sugere secundarizar a violência contra a população LGBTQIA+, concebendo o caso como uma típica e trivial infração cometida por adolescentes. Não houve nenhuma intervenção pedagógica, nenhuma ação de conscientização conduzida pelo corpo docente, nenhum investimento em projetos que desenvolvessem a tolerância e agregassem a participação ativa

dos alunos. Trata-se, em suma, de mais uma escola que se omite em meio ao caos.

## 5. Sem conclusões precipitadas

Burlamaque e Rufatto (2010) apontam que, durante muito tempo, alguns temas - em voga na atualidade - eram considerados tabus, silenciados tanto nas editoras quanto nas escolas. A homossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade constituem temas recentes que clamam pela discussão, pelo debate, pela problematização em sala de aula. A escola, como uma das principais instituições responsáveis pela construção de identidades e de subjetividades, teve como meta moldar a criança para a vida em sociedade. “Ao se levar em conta a individualidade, é fácil perceber os erros cometidos de tal instituição contra os inúmeros tipos de diferença social” (BURLAMAQUE; RUFATTO, 2010. p. 214). “Nesse aspecto, a forma como os professores lidam com os conflitos pode colaborar ou não para criar cidadãos mais harmônicos, já que, além de construtores do conhecimento, a profissão carrega a responsabilidade da educação integral” (op cit, p. 214). Cruzar os braços, assim, frente a situações de discriminação e intolerância, preservando a omissão, significa concordar com os padrões hegemônicos edificados pela sociedade. Nas obras que compuseram o *corpus* de análise do presente ensaio, as imagens construídas pela escola contemporânea – desenhadas na trajetória das personagens Arlindo e George – parecem não muito se diferenciar da escola do século XIX, descrita nas páginas do romance *O Ateneu*. Há um nítido distanciamento entre docentes e alunos, a conscientização sobre gênero e sexualidade não ocorre e a descoberta da própria orientação sexual surge na clandestinidade, distante do conhecimento dos professores. A posição dos protagonistas, porém, será decisiva para demarcar as fronteiras entre o adolescente do século XIX e o adolescente do século XXI: Sérgio, o narrador de *O Ateneu*, retoma as experiências vividas no internato como amargas, especialmente ao se recordar dos “protetores”, garotos robustos que resguardavam os mais frágeis em busca de favores sexuais. Arlindo e George, em outro contexto, estão convictos da própria sexualidade e, posteriormente, lutam contra a família e a escola para se firmarem como cidadãos LGBTs.

Quando passamos para o território do documentário, os impasses verificados no campo ficcional assumem proporções ainda mais preocupantes. *Arlindo* e *George* são direcionados ao público infantil ou pré-adolescente, investindo em crianças na condição de protagonistas. *(Sobre) vivências*, por sua vez, percorre as histórias de jovens adultos que recuperavam momentos marcados por violência, intolerância e dor. A realidade, reconstruída a partir do discurso inscrito nos quatorze depoimentos, e a ficção, organizada tanto por um narrador heterodiegético quanto pela sequência de quadros coloridos, dialogavam por apresentarem trajetórias similares de agentes ou personagens LGBTs e, em especial, reservarem à escola a representação de um espaço que reproduz os problemas sociais. Trata-se de uma instituição que não acolhe e que, por conseguinte, rejeita a diferença e a diversidade. Saviani (1983), pautado nos estudos de Althusser (1970), examina a escola a partir da categoria teórica de *Aparelho Ideológico do Estado* (AIE). Tal conceito pressupõe a tese de que a ideologia apresenta uma existência material,

manifestando-se em diversos aspectos culturais, como a literatura, o cinema e, em especial, a educação. Materializa-se, desse modo, em Aparelhos do Estado, que mantêm o discurso hegemônico de heteronormatividade e que reserva aos sujeitos diferentes a condição de “anormais”. “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca, durante anos a fio de audiência obrigatória, ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante” (SAVIANI, 1983, p. 33). Nessa linha, o AIE escolar abrange um mecanismo de perpetuação de valores culturais marcados pela retórica de intolerância, ódio e apologia à barbárie. Prova disso é que, de acordo com a revista *Exame* (2020), o Brasil se manteve, pelo décimo segundo ano consecutivo, como o país que mais matou transexuais no mundo. Rejeição familiar, exclusão no mercado de trabalho e alto índice de impunidade explicam os elevados números.

Além das questões aqui tratadas, o debate sobre o currículo oculto atravessou, de modo sutil, a problematização em torno do *corpus* de análise. Araujo (2018) esclarece que o “currículo oculto forma as identidades dos alunos, por meio daquilo que se ensina no ambiente escolar de forma implícita, pois ao frequentar a escola, os alunos criam as suas representações sobre as disciplinas e os rituais desse universo, formando identidades e subjetividades” (p.38). Ademais, são aprendidos, aqui, “comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída” (ARAUJO, 2018, p.30). Implicaria, com rigor, normas, padrões, visões de mundo – e até mesmo preconceitos - que conformam e afetam os sujeitos no processo educativo. Moreira e Candau (2007) ressaltam a significativa influência dos “currículos” “vividos” pelos estudantes em outros “espaços sócio-educativos (*shoppings*, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir, com intensidade, muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos” (p.79). Ressalta-se, conseqüentemente, a difusão de valores e saberes a serem reproduzidos no espaço escolar, como padronização, consumismo, etnocentrismo, sexismo e intolerância. Ao que tudo indica, tais aspectos foram, possivelmente, determinantes na trajetória dos protagonistas das obras analisadas nesse estudo.

Uma alternativa? Repensar o papel da educação em meio às diferentes sexualidades. No que tange, enfim, ao necessário, relevante e urgente trabalho de conscientização, em sala de aula, frente ao preconceito contra a população LGBTQIA+, algumas observações são relevantes. Libâneo (2013) pontua que o trabalho pedagógico na escola requer sua adequação às condições sociais de origem e às características socioculturais dos alunos. Acrescentaríamos, aqui, o respeito à diversidade e o direito à igualdade de gênero e orientação sexual, como pontuavam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), embora tal debate, como assinala Silva (2020), pareça não adquirir ampla relevância na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) e tampouco apareça na *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* (1996). Segundo Libâneo, para que a igualdade seja real e não apenas formal, o Ensino Básico deve atender à diversificação da clientela, tanto social quanto individual. Isso “implica que a escola deve interagir continuamente com as



condições de vida da população para adaptar-se às suas estratégias de sobrevivência, visando impedir a exclusão e o fracasso escolar” (LIBÂNEO, 2013, p.39). Nas palavras de Hoffmann (2009), é pensar em uma escola que inclua George e Arlindo e, enfim, “onde todos os alunos tenham seus direitos preservados” (p.30).

## Referências

ABREU, C. F. Aqueles dois. **Morangos mofados**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ALTHUSSER, L. **Os Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Editorial Presença, 1970.

AMICIS, E. **Coração: diário de um aluno**. São Paulo: Hemus, 1997. Primeira edição em 1886.

ARAUJO, V. P. C; O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

BAPTISTA, C. **À procura do encontro**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2000.

BARROS, E. M. R. M. **Políticas educacionais de combate às violências contra estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos-PI**. 2021. 152 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNOESTE. Presidente Prudente, 2021.

BOJUNGA, L. **Sapato de Salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C; **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> > Acesso em 09 de janeiro de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 05 dez. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual e currículo. **Educação e Realidade**. V.21, n.1, p. 71-93. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 1996.



BULGARELLI, L. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010. GALLEGO, E. S. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BURLAMAQUE, F. V.; RUFATTO, D. C. A Temática Homossexual na Literatura Infantil e Juvenil: ação inclusiva. In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. A. P. (Org.). **Heróis contra a Parede - estudos de literatura infantil e juvenil** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BUTLER, J. **Problemas do Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GINO, A. **George**. Rio de Janeiro: Galera Junior, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

JUSTO, G. Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo. **Revista Exame**. <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/> (acesso em 28/07/2023)

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, G. L; **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGUEL, L. F; A reemergência da direita brasileira. GALLEGO, E. S. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

NAVAS, D. O “perigo” na literatura juvenil ou a literatura juvenil “em perigo”? – a transexualidade em George. CECCANTINI, J. L; GALVÃO, E; VALENTE, T. **Literatura infantil e juvenil na fogueira**. Belo Horizonte: Editora Aletria, 2024.

POMPEIA, R. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997. Primeira edição em 1888.

PRADO, V. M. **Sexualidade (s) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar**. 2010. 157p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP/FCT. Presidente Prudente, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 1983.

SOUZA, L (Ilustralu). **Arlindo**. São Paulo: Seguinte, 2021.



VIEIRA, H. Fundamentalismo e extremismo não esgotam a experiência do sagrado nas religiões. GALLEGO, E. S. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

WITHE, B. **A menina e o porquinho.** São Paulo: WMF, 2008. Primeira edição em 1952.

### Filmografia:

**(Sobre) vivências** (2018). Brasil: Universidade La Salle.

**A onda** (2008). Alemanha: Constantin Film, Highlight Film.

**Ao mestre com carinho** (1967). Reino Unido: Columbia Pictures.

**Central do Brasil** (1998). Brasil: Vídeo Filmes.

**Conrack** (1974). Estados Unidos: 20th Century Studios.

**Escritores da liberdade** (2007). Estados Unidos: Paramount Pictures.

**Mentes perigosas** (1995). Estados Unidos: Hollywood Pictures, Simpson/Bruckheimer, Via Rosa Productions.

**O primeiro da classe** (2008). Estados Unidos: McGee Productions.

**Os Simpsons** (1991). Estados Unidos: Matt Groening.

**O Sorriso Mona Lisa** (2003). Estados Unidos: Columbia Pictures.

**Perfume de mulher** (1992). Estados Unidos: Universal Pictures.

**Pra que time ele joga?** (2002). Brasil: Ministério da Saúde.

**Preciosa: uma história de esperança** (2009). Estados Unidos: Lee Daniels Entertainment, Smokewood Entertainment.

**Que horas ela volta** (2015). Brasil: Pandora Filmes.

**Segunda chamada** (2019) Brasil: Isabela Bellenzani.

**Sociedade dos poetas mortos** (1989). Estados Unidos: Walt Disney Studios.

**Verônica** (2009). Brasil: Boa Vista Produções, Globo Filmes.