



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia
Disciplina: Monografia

Psicologia e Literatura: Diálogos sobre a Comunidade LGBTQ

Autora: Bruna de Sena Gonçalves

Brasília - DF

Dezembro de 2019



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia
Disciplina: Monografia

Psicologia e Literatura: Diálogos sobre a Comunidade LGBTQ

Autora: Bruna de Sena Gonçalves

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como requisito parcial à conclusão do curso de Psicologia.
Professora-orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília - DF

Dezembro de 2019



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia
Disciplina: Monografia

Folha de avaliação

Autora: Bruna de Sena Gonçalves

Título: Psicologia e Literatura: Diálogos sobre a Comunidade LGBTQ

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Flávia Madureira do Amaral

Prof. Me. Leonardo Cavalcante de Araújo Mello

Prof. Dr. Lucas Alves Amaral

Brasília - DF

2019

Dedicatória

À comunidade LGBTQ, principalmente à comunidade assexual.

Existem pessoas que te veem e que trabalham
para que todos os demais te vejam e te respeitem.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por ter me dado forças e sabedoria para completar mais uma etapa da minha formação acadêmica.

Agradeço à minha mãe, Vânia, à minha avó, Nilza, ao meu noivo, Augusto, e à minha melhor amiga, Lorena. Obrigada por todo o apoio emocional nos momentos de estresse e pelos incentivos para eu seguir em frente mesmo nos momentos difíceis.

Agradeço à minha psicóloga, Thisilla, que tem me ajudado a cuidar da minha saúde mental. Obrigada por sempre me auxiliar a encontrar o caminho de volta à calma.

Agradeço à minha orientadora, Ana Flávia, por oferecer todo o suporte que uma orientanda de pesquisa pode precisar e desejar. Obrigada por todo conhecimento que construí junto a você durante minha jornada acadêmica e por embarcar nesse tema totalmente novo comigo.

Agradeço, também, a todos/as os/as professores/as que encontrei durante a minha formação. Vocês contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional e eu sou grata por isso.

Agradeço aos/às meus/minhas colegas de turma que me auxiliaram nesse processo de formação. Obrigada pelos estudos em grupo, pelas caronas e pelos conhecimentos que construímos juntos/as.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos/às participantes dessa pesquisa. Afinal, sem eles/as essa pesquisa não existiria.

“A vida imita a arte muito mais
do que a arte imita a vida.”
(Oscar Wilde em Ensaio Wilde)

Sumário

Introdução	1
1. Identidade e Preconceito: Diferente Não Quer Dizer Inferior	14
1.1. Identidades sexuais não-hegemônicas: o preconceito contra a comunidade LGBTQ.....	19
1.2. Identidade assexual: entender para conseguir ver.....	26
2. Psicologia e Biblioterapia: O Potencial Transformador da Literatura LGBTQ	30
3. Método:	41
3.1. Participantes	42
3.2. Materiais e instrumentos	44
3.3. Procedimento de construção de informações.....	44
3.4. Procedimento de análise	46
4. Resultados e Discussão	48
4.1. Literatura na educação básica: a visão dos/as participantes	48
4.2. Identidades LGBTQs na literatura: as reações do/as participantes aos trechos literários apresentados	59
4.3. Produções literárias com personagens assexuais: um olhar para comunidade assexual	67
Considerações Finais	76
Referências	80
Anexos.....	85

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	86
Anexo B – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	88
Anexo C – Imagens selecionadas.....	89
Anexo D - Trechos selecionados	91
Anexo E – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa ao Projeto de Pesquisa...	94

Resumo:

Atualmente, a sociedade brasileira está marcada por diversos preconceitos contra as minorias políticas, entre elas, a comunidade LGBTQ. Entendendo que um dos caminhos para a desconstrução de preconceitos, concebidos neste trabalho como fenômenos de fronteiras, é o contato entre diferentes grupos identitários, propõe-se que a literatura seja um meio para essa aproximação. Portanto, o objetivo da pesquisa foi analisar como o contato com personagens LGBTQs na literatura pode ser utilizado como uma ferramenta de combate à LGBTfobia, com foco no preconceito vivenciado pela comunidade assexual. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação, através da realização de cinco entrevistas individuais semiestruturadas com estudantes de Psicologia entre 18 e 31 anos. Nas entrevistas, foram apresentadas imagens significativas e trechos pré-selecionados de obras literárias com personagens LGBTQs. Posteriormente, foram construídas três categorias analíticas temáticas, sendo elas: (1) Literatura na educação básica: a visão dos/as participantes; (2) Identidades LGBTQs na literatura: as reações do/as participantes aos trechos literários apresentados; e (3) Produções literárias com personagens assexuais: um olhar para a comunidade assexual. Os resultados apontaram que os/as participantes tiveram pouco ou nenhum contato com personagens LGBTQs no período escolar, todavia, eles/as foram capazes de desenvolver vínculos empáticos pelos/a personagens apresentados/as. Ainda constatou-se que, mesmo não tendo preconceitos contra a comunidade assexual, os/as participantes não identificaram a assexualidade nos trechos pré-selecionados. Portanto, a pesquisa indicou que através dos vínculos empáticos e da imaginação, os/as leitores/as podem entrar em contato com o sofrimento psíquico de personagens LGBTQs, sendo este um caminho possível para desconstrução da LGBTfobia.

Palavras-chave: Psicologia; Biblioterapia; Literatura; LGBTfobia; Assexualidade

Introdução

Estamos vivenciando um momento no qual a produção de conteúdos sobre a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queers (LGBTQ) está crescendo, tanto na arte quanto na ciência. Todavia, desde as eleições brasileiras de 2018, foi possível perceber também o crescimento dos discursos de ódio e preconceitos contra as minorias sexuais e de gênero, chegando ao ponto de um prefeito tentar censurar uma obra literária por conter um beijo entre dois homens durante a Bienal do Rio de Janeiro de 2019.

Essa situação ocorrida na Bienal funciona como um exemplo significativo dos motivos pelos quais pesquisas sobre a população LGBTQ são relevantes. Através dessas pesquisas é possível construir uma melhor compreensão do sofrimento psíquico vivenciado por pessoas desse grupo, tal como os/as participantes entrevistados/as por Madureira (2000) descreveram. Ainda que, os/as participantes da pesquisa realizada por Madureira (2000) tenham sido apenas pessoas com identidades sexuais não-hegemônicas, é possível entender que, assim como a discriminação é direcionada a toda a comunidade LGBTQ, o sofrimento também é vivenciado por todo o grupo.

E para entendermos essa discriminação, precisamos entender os preconceitos por trás desta. Nessa pesquisa, o preconceito será explicado a partir da discussão conceitual apresentada Madureira e Branco (2012), ou seja, como um fenômeno de fronteiras, que podem se enrijecer e impedir a troca entre os grupos. De acordo com essa definição, é possível começar entender os impactos que podem ser gerados a partir das representações de personagens LGBTQs nas artes, incluindo na literatura.

A utilização dos livros como forma de intervenção e/ou para fins terapêuticos já é uma prática conhecida e aplicada, em maior parte, por indivíduos ligados à literatura,

principalmente bibliotecários. A essa prática foi dado o nome de biblioterapia, que tem por significado “terapia através dos livros” (Ouaknin, 1996). E para uma melhor compreensão do potencial transformador da literatura, os conhecimentos construídos pela biblioterapia também foram consultados para elaboração do embasamento teórico da pesquisa.

Isso porque a temática dessa pesquisa focaliza os diálogos entre a Psicologia e a Literatura como forma de enfrentamento e prevenção da LGBTfobia. Esses diálogos foram pensados principalmente no contexto educacional. Afinal, os livros com personagens LGBTQs podem ser utilizados como instrumentos para combater a LGBTfobia em contextos educacionais? Essa é a questão que tentei responder no decorrer da pesquisa.

Entretanto, durante a Bienal do Rio, foi possível perceber uma movimentação da sociedade brasileira contra a censura dos livros LGBTQs, através do aumento na aquisição de livros com essa temática, passeatas dentro da feira do livro e mesmo barreiras humanas para impedir que fiscais entrassem em determinados estandes. Mesmo assim, pesquisas sobre as leituras dos/as brasileiros/s não apresentam resultados muito otimistas. Segundo uma pesquisa realizada em 2016 pelo Instituto Pró-Livro¹, a média de leitura anual dos/as brasileiros/as é de 2,43 livros por ano.

Essa média é tão baixa que, em uma pesquisa de 2003, feita pela Infoplease² entre mais de 250.000 leitores/as de 15 anos de 41 países diferentes, o Brasil ficou em 38º lugar, ganhando apenas do México, da Indonésia e da Tunísia. E qual a razão para

¹ Pesquisa do Instituto Pró-Livro. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>

² Pesquisa realizada pela Infoplease. Disponível em: <https://www.infoplease.com/us/elementary-and-high-school-education/international-comparison-math-reading-and-science-skills>

ter esses resultados tão baixos? Mesmo que não haja uma resposta exata para essa pergunta, é possível levantar algumas hipóteses.

Por um lado, é inegável que o próprio sistema de ensino é falho em seu papel de estímulo à leitura, abordando a literatura de forma pouco atrativa, o que resulta na formação de poucos/as leitores/as. Porém, minha experiência como escritora, blogueira e leitora apaixonada por literatura me levou a alguns eventos literários onde essa pergunta sempre aparecia e as respostas não estavam relacionadas à precariedade do sistema educacional.

O que mais costuma ser comentado é, justamente, o distanciamento da leitura como prazer, além da extensa utilização de obras clássicas da literatura com as quais os/as leitores/as dificilmente se identificam. Não podemos ignorar a importância das obras clássicas, porém também é notável que, entre os/as jovens, há uma facilidade maior de identificação com livros contemporâneos. Todavia, é na escola que muitos/as jovens têm seu primeiro contato com a leitura, sendo esta, muitas vezes, imposta e envolvendo a apresentação apenas de livros clássicos.

Por mais que as vivências de cada leitor/a sejam diferentes, há uma percepção geral de que a ausência de identificação com a história apresentada, juntamente à obrigação da leitura e às avaliações sobre o livro acabam por tornar a literatura desinteressante para a maioria desses/as potenciais leitores/as. Além disso, obras que os adolescentes costumam ler por prazer e diversão tendem a ser desvalorizadas, por serem consideradas como “baixa literatura”. Essa categorização parece ser um dos fatores que desestimulam a leitura desses livros, mesmo quando mais velhos.

Relacionando essas reflexões sobre valorização de certas obras, em detrimento de outras, no que se refere às artes visuais, Berger (1980) levanta uma discussão a respeito da percepção da sociedade atual sobre as artes originais em relação às

reproduções das mesmas. O autor discorre sobre como as artes visuais nos auxiliam a entender o nosso passado, porém, em tempos remotos, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso às obras de arte, sendo que essa afirmação também pode se estender para o acesso aos livros.

Com o passar do tempo e o avanço das possibilidades de reprodução, as artes visuais começaram a se popularizar e adquirir novos significados, devido aos diferentes contextos em que estão presentes (Berger, 1980). A partir disso, as obras clássicas, passaram a adquirir um valor de relíquia, como se sua importância estivesse acima das demais obras. É importante ressaltar que, mesmo afirmando isso, Berger (1980) não desmerece as obras clássicas, pelo contrário, ele destaca a sua importância e defende que, justamente por isso, elas deveriam ser de acesso e conhecimento de todo/as, algo que foi facilitado através das reproduções.

Contudo, Berger (1980) também defende as mudanças no campo das artes, pois “a arte do passado já não existe como outrora. A sua autoridade se perdeu.” (p.37). Dessa forma, o autor expressa a ideia de que as obras antigas têm sua importância, porém não devem ser vistas como superiores às novas produções, uma vez que, tanto em uma quanto na outra, a mensagem e a finalidade das obras deveriam ser o mais importante. É possível articular essas reflexões do autor com o campo da literatura, uma vez que, principalmente no meio acadêmico, há uma tendência de apresentar os clássicos em um “pedestal”, ou seja, de exaltá-los como superiores às demais produções.

De fato, mesmo nos dias atuais, os clássicos possuem uma grande importância, mas esta não deve ser utilizada para desmerecer novas produções e as mensagens que estas buscam passar. Isso porque a desqualificação de obras contemporâneas, que costumam chamar mais atenção dos/as jovens leitores/as, pode resultar na redução do

interesse pela leitura. E como consequência em larga escala, se há menos leitores/as, são fabricados menos livros, com um valor unitário elevado. Isso porque a produção de livros possui um valor fixo, que é diluído pela quantidade de exemplares impressos, logo, menos leitores/as significa também livros mais caros.

A partir disso, alguns livros acabam se tornando “artigos de luxo” mediante seu preço. Por isso, acredito que a literatura que se relaciona aos processos identitários do/a leitor/a possui um maior potencial transformador, principalmente quando esses processos são observados nessa perspectiva mais ampla. E essa transformação pode ser intensificada a partir da estratégia da biblioterapia.

É importante ressaltar que, por mais que biblioterapeutas utilizem os livros para intervenções e fins terapêuticos, a biblioterapia é diferente da psicoterapia. Isso porque, apesar dessa estratégia terapêutica poder ser utilizada junto às práticas psicoterápicas, as intervenções dos/as biblioterapeutas apresentam objetivos diferentes dos psicoterapeutas. Contudo, ainda que a biblioterapia seja usada por outras áreas do conhecimento, intervenções através do potencial transformador da literatura são vistas como novidade no campo da Psicologia.

Por isso, a proposta dessa pesquisa é explorar as possibilidades de psicólogos/as realizarem intervenções utilizando obras com personagens LGBTQs, ainda mais porque, cada vez mais, percebemos a presença das minorias sexuais e de gênero no nosso cotidiano. Todavia, essa percepção não tem sido o suficiente para acabar com as discriminações que população LGBTQ sofre na nossa sociedade.

Por isso, produções artísticas, o que inclui a literatura, que trazem personagens que representem identidades LGBTQs são de grande relevância para a criação de espaços que promovem o debate e a reflexão sobre a população LGBTQ.

Principalmente quando há um protagonismo por parte desses/as personagens, através

dessas produções, somos capazes de nos deparar com discursos e pontos de vista que permitem às pessoas que não fazem parte do grupo LGBTQ terem uma nova perspectiva sobre o sofrimento psíquico que os preconceitos e as discriminações podem causar.

Além disso, essas obras permitem lançar luz sobre grupos que tendem a ser invisibilizados, como é o caso dos/as assexuais. A assexualidade é uma identidade que ainda é pouco conhecida, o que gera preconceitos e discriminações mesmo dentro da comunidade LGBTQ. E, por isso, é importante sempre levarmos em consideração a qualidade das representações que ocorrem nessas obras ficcionais.

Mesmo porque a forma como esses/as personagens são representados/as pode tanto reproduzir estereótipos pejorativos e preconceitos quanto levar à uma reflexão sobre a identidade que eles/as representam. Essa última acontece, principalmente, quando a sexualidade desses/as personagens é trabalhada como mais uma das diversas características que formam a complexa subjetividade de uma pessoa.

Essa perspectiva contrapõe representações de personagens LGBTQs nas quais os/as personagens são resumidos/as aos estereótipos pejorativos relacionados a sua sexualidade, o que ocorre, principalmente, em obras mais antigas. Felizmente, ainda mais nos dias atuais, foi ampliado o número de produções escritas por pessoas com identidades sexuais não-hegemônicas ou pessoas que estão atentas a essas problematizações sobre personagens LGBTQs. Por isso, alguns/mas autores/as contemporâneos/as costumam contemplar outros aspectos da vida do indivíduo em suas obras.

Nessas histórias, o/a personagem costuma estar inserido em grupos sociais, como família e amigos, ter suas crenças e valores, além de refletir sobre determinadas normas e demonstrar seus sentimentos em relação a isso. Essas características remetem

à própria construção da identidade do sujeito, que se dá de uma forma complexa, a partir da cultura na qual ele está inserido, das relações que o sujeito estabelece, da história e a forma como a identidade é entendida (Hall, 1998; Sawaia, 2014; Valsiner, 2012).

É importante pensar que essas histórias podem alcançar tanto pessoas que não pertencem ao grupo LGBTQ quanto pessoas que estão inseridas nesse grupo e, em ambos os casos, a perspectiva do/a autor/a pode impactar a visão do/a leitor/a sobre a identidade retratada. Por um lado, as pessoas de fora desse grupo podem desenvolver vínculos empáticos através de sentimentos compartilhados, como as inseguranças de se declarar para a pessoa de quem você gosta, que ultrapassa as diferenças entre as identidades sexuais.

Por outro lado, as representações para as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQ podem afetar a própria percepção da sua identidade. Até porque as nossas identificações frente ao mundo são formadas também pela influência do contexto no qual estamos inseridos como sujeitos, ou seja, a partir da maneira como a sociedade na qual estamos inseridos/as compartilha significados sobre o modo como nos vemos (Sawaia, 2014; Woodward, 2000).

É importante olharmos para o contexto, pois o ser humano é um ser social, portanto, está inserido em uma sociedade na qual são compartilhados diversos significados. Através desse meio, o sujeito internaliza e externaliza diversos tipos de conhecimentos por meio dos sistemas semióticos (Valsiner, 2012), e estes conhecimentos são responsáveis pelas características formadoras e transformadoras da identidade do sujeito. É através das ideias compartilhadas que o sujeito irá se encontrar durante os momentos de crise da identidade e também buscar entender qual o seu lugar na sociedade. (Hall, 1998; Sawaia, 2014).

Por isso as produções literárias com temáticas LGBTQs são uma conquista que mostra a possibilidade da ocupação de diversos espaços por essa comunidade. Essas produções, também, são um espaço através do qual podemos obter uma melhor compreensão do sofrimento da população LGBTQ perante as exclusões nos espaços sociais e perante os discursos LGBTfóbicos. Isso porque, como Silva (2004) discute, escritores/as e poetas/poetisas são capazes de descrever o sofrimento humano de uma forma que os/as psicólogos/as deveriam aprender.

Em seu artigo, Silva (2004) explica como as artes aproximam as pessoas da condição humana e dos sentimentos, que são materiais de trabalho da Psicologia. Todavia, para haver essa aproximação, a arte, incluindo a literatura, necessita que as pessoas entrem em contato com ela. Para tanto, é necessário que essas pessoas imerjam nas obras de arte para entrarem em contato com tais condições humanas. Da mesma forma, os/as psicólogos/as também necessitam imergir nesses sentimentos para melhor compreendê-los.

A contribuição que os textos literários podem trazer para a Psicologia se relaciona com alguns dos objetivos que os/as psicólogos/as almejam, como os de compreender e acolher as pessoas que apresentam diversos vínculos identitários, o que inclui as minorias LGBTQs. Para isso, é necessário entender mais sobre o sofrimento que pode surgir do fato de não atender as expectativas sociais criadas pelos padrões impostos, como a heteronormatividade e o padrão binário de gênero.

Trabalhar com essas temáticas pode ser delicado e, como demonstrado pela biblioterapia, a literatura pode ser um bom instrumento para auxiliar a Psicologia nessa missão, permitindo, inclusive acessar sentimentos que podem ser mais difíceis de emergir por outros meios. Além disso, trabalhar com questões que ultrapassam os aspectos cognitivos, tal como o fenômeno do preconceito, que tem raízes afetivas

(Madureira & Branco, 2012), é um desafio para o qual as artes, incluindo a literatura, podem trazer contribuições significativas.

É possível vislumbrar as possíveis contribuições da utilização da literatura para fins da Psicologia ao analisarmos a discussão desenvolvida por Myers (2014). Segundo o autor, tendemos a buscar o favorecimento do endogrupo, o “nós”, por enxergarmos nele as características similares às nossas e, além disso, atribuir características positivas ao grupo que faz parte leva o indivíduo a enxergar as mesmas características em si.

Logo, nessa visão, o exogrupo, o “outro”, tende a ser inferiorizado e distanciado, portanto ele acaba sendo, muitas vezes, desfavorecido (Myers, 2014). Todavia, a literatura pode promover essa aproximação com o outro, a fim de eliminar a distância das diferenças e promover um maior conhecimento do indivíduo sobre o exogrupo.

Afinal, a Psicologia, principalmente no campo da Psicologia Social, tem realizado pesquisas e intervenções para busca da desconstrução e compreensão do preconceito e da discriminação. Acredito que uma aliança entre as narrativas ficcionais, que trabalham com o potencial imaginativo e empático dos/as leitores/as, e os conhecimentos produzidos na Psicologia pode gerar um novo modo de construção e implementação de intervenções em fenômenos sociais, tal qual a LGBTfobia.

Um contexto que vejo com um grande potencial para explorar a contribuição desses dois campos é o da escola, pensando nela como um ambiente de aprendizagem e convívio com a diversidade. A razão para isso é porque esses grupos que costumam ser invisibilizados também estão presentes no espaço escolar, ou deveriam estar, uma vez que esse era para ser um ambiente representado por toda população de forma igualitária.

Contudo, infelizmente, vemos que, na realidade, diversos grupos são silenciados e discriminados nesse espaço e acabam até mesmo passando pela evasão escolar, como é o caso das pessoas trans (Franco & Cicillini, 2015). A forma como essas pessoas são,

frequentemente, tratadas é tão hostil, que são verdadeiramente expulsas do espaço escolar. Em parte, essas situações ocorrem devido à forte presença de discursos discriminatórios nesses espaços.

Isso porque a partir do momento que o “outro” é visto como diferente, criando as fronteiras que o separam do “eu”, pode haver um movimento de aproximação ou afastamento. No entanto, aproximar-se do outro e tentar entendê-lo a partir do contexto dele, sem tentar padronizá-lo, ou seja, agir com respeito à alteridade, não é tão fácil (Gusmão, 2003; Madureira & Barreto, 2018).

Nas sociedades individualista como a nossa, o exercício de enxergar o outro da forma como ele é, além de aceitá-lo dessa forma, envolve compreender que assim o “eu” vê o “outro” como diferente, o “outro” também vê esse “eu” como diferente dele. Em outras palavras, o grande desafio da alteridade é o de entender que, apesar das nossas diferenças, somos todos seres humanos dignos de respeito (Gusmão, 2003; Madureira & Barreto, 2018). Porém, essa perspectiva não ocorre da noite para o dia e, para a alcançarmos, precisamos trabalhar diariamente na desconstrução dos preconceitos.

Infelizmente, não são todos que exercitam essa visão em relação aos grupos que são considerados diferentes, tal como podemos perceber nas falas dos/as participantes da pesquisa de Barreto (2016, citada por Madureira & Barreto, 2018). A autora pesquisou sobre o papel da escola na construção das diferentes identidades sociais, através de grupos focais e oficinas com alunos/as de ensino médio de uma escola pública em uma cidade próxima à Brasília.

Na pesquisa de Barreto (2016, citada por Madureira & Barreto, 2018), uma das alunas mencionou que a escola pode chegar a ser mais acolhedora que a família no que tange à aceitação das orientações sexuais distintas da heterossexualidade. Contudo,

também observamos casos em que a família tende a ser mais acolhedora que os demais espaços sociais, uma vez que isso está relacionado às diferentes dinâmicas familiares. Infelizmente, em alguns casos, nem a escola, nem a família são fontes de apoio, o que desencadeia processos de marginalização do indivíduo, o que tende a acontecer com indivíduos da população LGBTQ, em particular com as pessoas trans.

No artigo intitulado “Professoras *trans* brasileiras em seu processo de escolarização”, Franco e Cicillini (2015) apresentam um pouco da realidade da escolarização de pessoas trans. A começar pela apresentação de alguns dados estatísticos, como os da pesquisa de Bohm (2009, citada por Franco & Cicillini, 2015), que exemplificam essa evasão, pois das vinte travestis entrevistadas, 40% parou sua escolarização no ensino fundamental.

Franco e Cicillini (2015) também realizaram uma pesquisa de campo, através de questionários e de doze entrevistas com professoras trans das cinco regiões do país. As entrevistadas relataram sobre o ambiente hostil que pessoas trans vivenciam nas escolas. Essas professoras também relataram que, a partir do momento que reconhecem sua identidade, pessoas trans passam por diversas situações que dificultam a ascensão social desse grupo por meios diferentes da prostituição.

Isso porque, ao não conseguirem uma formação escolar adequada, as pessoas trans e travestis não conseguem adentrar no mercado de trabalho e, frequentemente, só lhes restam as ruas, que as afastam ainda mais das escolas (Franco & Cicillini, 2015). Além disso, é importante destacar que não são raras as notícias nas quais pessoas desse grupo se deparam com o preconceito dentro de suas casas. Com isso, ao assumirem suas identidades, algumas delas são agredidas e até expulsas de casa pela própria família, tendo que encontrar, muitas vezes, sua sobrevivência na marginalidade e na ilegalidade.

Nesse sentido, indo na contramão do que a política atual brasileira propõe sobre uma suposta “ideologia de gênero”, acredito que debater esses assuntos em sala de aula gera conhecimentos e contato entre os grupos, além de criar um espaço para a desconstrução de preconceitos. Isso porque, quando os temas de gênero e sexualidade são trazidos à tona, é possível problematizar criticamente a origem de certos estereótipos negativos que são generalizados e que se configuram como base para preconceitos contra minorias sexuais.

Um dos caminhos possíveis para fazer isso é usando a literatura, ressaltando aqui o uso de obras que trazem representações das diversas identidades sexuais e de gênero que, ainda que ficcionais, não reforcem os preconceitos já existentes. Nesse aspecto, acredito que essa pesquisa em muito irá contribuir com a produção de conhecimentos no que tange ao combate da LGBTfobia, inclusive para pensar novas formas de intervenção. Além disso, também irá auxiliar na produção de conhecimentos sobre a assexualidade, cuja falta de visibilidade gera sofrimento para os/as assexuais. E por isso, esse grupo terá um destaque especial no presente trabalho.

A seguir, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Posteriormente serão apresentadas as seções teóricas, nas quais serão contempladas a revisão de literatura realizada, seguida da descrição metodológica contendo as informações sobre como a pesquisa foi realizada. Depois, serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa de forma integrada à discussão teoricamente embasada e, por fim, as considerações finais da pesquisa.

Objetivo geral: analisar como o contato com personagens LGBTQs na literatura pode ser utilizado como uma ferramenta de combate à LGBTfobia, com foco no preconceito vivenciado pela comunidade assexual.

Objetivos específicos:

- Entender como a Psicologia pode criar espaços de combate ao preconceito por intermédio de histórias ficcionais;
- Analisar as percepções dos/as leitores/as aos trechos com personagens LGBTQs apresentados durante as entrevistas individuais semiestruturadas;
- Entender a visão do/a leitor/a sobre a comunidade LGBTQ a partir da leitura de trechos literários previamente selecionados sobre personagens LGBTQs.

1. Identidade e Preconceito: Diferente Não Quer Dizer Inferior

O termo “identidade” tem surgido em diversos contextos da contemporaneidade com diferentes significados. E o que é identidade? Segundo Sawaia (2014), identidade é a busca da “representação e construção do eu como um sujeito único e igual a si mesmo e desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais.” (p. 121).

Em outras palavras, a identidade seria algo sem igual, ímpar, que torna o indivíduo igual somente a si mesmo e que, dentro da coletividade, ainda é sua referência em relação a si e aos outros. Dessa forma, quando estamos diante de um grupo, é possível estabelecer as semelhanças e diferenças, portanto quanto mais delimitado o grupo, menor a quantidade de pessoas que se identificam com ele. Por exemplo, existem mais indivíduos dentro de um grupo de psicólogos/as do que em um grupo de psicólogas (mulheres) negras.

A partir disso, cabe destacar a dimensão da identidade pessoal tal como a dimensão das identidades sociais. Isso porque, por um lado, temos o sujeito singular, igual somente a si mesmo, independentemente do grupo que esteja inserido, devido à dimensão pessoal da identidade. Contudo, ainda que cada sujeito seja singular, ele é constituído por múltiplos vínculos identitários. A partir disso, é possível que ele se identifique com diversos grupos, o que caracteriza a dimensão social das identidades.

Um exemplo: Anastácia é uma mulher brasileira. Logo, sua nacionalidade faz com que ela pertença a um grupo, o “nós”, que a diferencia de todas as demais nacionalidades, que seriam o “outro”. No entanto, ao pensar em um grupo de homens brasileiros, Anastácia não faria parte desse grupo, que para ela seriam os outros.

Mesmo assim, em todas essas comparações e diferenciações entre “nós” e “outros”, ela mantém a identidade singular que a torna única, mesmo quando

compartilha características com diversos grupos. Todavia, segundo Calligaris (1999, citado por Sawaia, 2014), atualmente há uma necessidade de destacar a singularidade da identidade, mas, paradoxalmente, de uma forma como todos fazem. Calligaris (1999) ainda destaca em seu texto como nossa cultura dissemina a ideia de “ser único”, mas o caminho para chegar à essa “originalidade” é padronizado.

Ou seja, presenciamos a busca pela formação de uma identidade singular e incomparável, mas com um objetivo de se reconhecer e se enquadrar em um grupo em que todos buscam a originalidade, ainda que essa ideia, em determinada medida, seja paradoxal. O movimento atual de construção das identidades parece ser vivenciado da seguinte forma: se todos/as estão buscando suas identidades autênticas, para pertencer a determinado grupo, é preciso criar uma identidade original.

O paradoxo desse pensamento encontra-se no fato que as identidades se constroem a partir da marcação simbólica das diferenças entre os grupos (Woodward, 2000), ou seja, o sentimento de pertencimento a uma identidade é gerado a partir do movimento de identificação com os demais integrantes do grupo e diferenciação dos demais (Hall, 1998; Silva, 2000). Contudo, de acordo com a visão de Calligaris (1999), estamos em uma sociedade que a identificação com o grupo é tida a partir da diferenciação de seus integrantes, ou seja, a originalidade, o que torna a perspectiva paradoxal.

Dessa forma, temos diversas sociedades na contemporaneidade onde cada pessoa está tentando trazer à tona sua singularidade por estar cercada de outras pessoas que buscam alcançar o mesmo objetivo. O paradoxo dessa forma de construção da identidade, para Sawaia (2014), está na existência de duas visões que são antagônicas: a identidade como unicidade e a identidade como multiplicidade. Esses conceitos,

segundo a autora, permitem a adoção de uma visão dinâmica acerca da “identidade em curso”, que ao mesmo tempo em que está se transformando afirma uma forma de ser.

Essa tendência a buscar a singularidade pode levar a diversos caminhos, dos quais vou destacar dois: o da preservação da alteridade e o da relativização das relações baseando-se na identidade. O caminho da preservação da alteridade incentiva o respeito pela multiplicidade e a legitimidade das diversas existências. Por outro lado, o caminho da relativização das relações, quando baseado na própria identidade, pode gerar um medo daqueles/as que são considerados diferentes. Esse medo, como destaca Sawaia (2014), pode se transformar também em aversão ou ódio, e essas reações comumente desencadeiam preconceitos e discriminações.

De acordo com Brandão (2003), a palavra medo tem, ao menos, dois significados na língua alemã. Um deles está relacionado ao pavor, ao terror, e o outro à “angústia em relação ao desconhecido, ao por vir” (p. 2). A partir disso, Elias (1997, citado por Brandão, 2003) explica que a relação existente quanto a essa “angústia em relação ao desconhecido” e conhecimento, uma vez que quanto mais se sabe a respeito de determinado fenômeno (ou grupo), menos ele é temido.

Quando se trata do controle do medo, Brandão (2003) também explica que o Estado acaba tendo uma função importante, pois quanto mais o Estado controla as ameaças, menor o medo da população. Isso porque, teoricamente, foi atribuído ao Estado detém um “monopólio da violência”, ainda que, no Brasil, a prática seja um pouco diferente. Em outras palavras, o Estado é o único que possui legitimidade para agir de forma violenta, o que diminuiu a violência entre as pessoas.

Esse poder foi dado ao Estado por diversas questões que não cabem serem aprofundadas aqui, porém, essa afirmação me faz pensar no perigo presente em governos pautados em diferentes formas de preconceito, uma vez que o Estado tem

permissão para agir de forma violenta para proteger a povo. Se um grupo for declarado pelo Estado como uma ameaça, não só irá gerar medo e aversão da população esse grupo, como o governo se sentirá no direito de adotar práticas discriminatórias contra esse grupo, sob a desculpa de proteção do povo. Um exemplo significativo de como isso pode acontecer é o próprio nazismo.

Portanto, esse desconhecido pode evocar sentimentos de medo, todavia, é necessário entender que a identidade deve ser pensada de forma relacional e pautada na diferença. Portanto, quando grupos diferentes são entendidos como “estranhos”, em um sentido de serem desconhecidos, aumenta-se as chances de eles serem vistos de acordo com os estereótipos, caso não haja uma aproximação entre os grupos para que se possa construir conhecimentos a respeito deles (Myers, 2014).

Todavia, essa diferenciação não deve ser entendida como algo ruim, uma vez que é a partir da diferença em relação ao outro que são construídas múltiplas identidades. Contudo, além de existir a partir das relações, a identidade também possui uma natureza simbólica e social, e “a luta por essas identidades tem causas e consequências materiais” (Woodward, 2000, p. 10).

Dizer isso significa afirmar que, nas relações sociais, há marcações simbólicas (Woodward, 2000) que representam aquela identidade para o grupo, seja por uma bandeira, uma vestimenta ou mesmo um comportamento característico. Contudo, na delimitação e luta para o reconhecimento dessas identidades, deve-se lembrar que recursos materiais são usados tanto como forma de mostrar vantagem, quando o grupo tem posse dos mesmos, como gerar desvantagem, ao se retirar recursos de um grupo.

A partir do momento que as identidades são reconhecidas, há uma certa separação entre o que é considerado como o “nós”, ou seja, entre os vistos como semelhantes ao indivíduo, e os/as “outros/as”, aqueles/as que são vistos como diferentes

do indivíduo. A princípio isso não é algo que distancia pessoas que se identificam de formas diferentes, inclusive Galinkin e Zauli (2011) enfatizam como as diferenças podem ser vistas de forma produtiva ou de forma negativa. As diferenças produtivas são as que, ao serem vistas positivamente, levam a troca e ao crescimento dos indivíduos que se relacionam.

Contudo, a diferenciação de forma negativa, tal como Galinkin e Zauli (2011) também discutem, gera a possibilidade da formação de preconceitos e de comportamentos discriminatórios. Nesse sentido, a discussão teórica desenvolvida por Madureira e Branco (2012) auxilia na compreensão de como essas diferenciações se transformam no fenômeno do preconceito.

De acordo com as autoras, esses grupos que apresentam diferentes identidades são divididos por fronteiras simbólicas semipermeáveis, que representam essa diferenciação, porém permitindo ainda uma troca entre esses grupos (Madureira & Branco, 2012). Para as autoras, o preconceito é o enrijecimento dessas fronteiras simbólicas, uma vez que elas perdem a característica de troca. Tratando-se da LGBTfobia, essas fronteiras enrijecidas separam a comunidade LGBTQ dos demais grupos.

É importante destacar que essas fronteiras também podem se enrijecer e isolar grupos dentro da comunidade LGBTQ. Isso acontece, por exemplo, com a comunidade assexual, pois o preconceito que existe até mesmo dentro da comunidade LGBTQ quanto a assexualidade acaba gerando esse afastamento entre assexuais e as demais identidades sexuais e de gênero não-hegemônicas.

Essa separação tende a fortalecer os estereótipos, principalmente os negativos, uma vez que um dos motivos para o enrijecimento dessas fronteiras simbólicas é a visão do “outro” não só como diferente, mas como inferior. Portanto, as ações para a

desconstrução da LGBTfobia são para tornar as fronteiras simbólicas novamente semipermeáveis, permitindo uma troca.

Isso porque o preconceito está relacionado não apenas à visão do grupo, mas de todas as representações relacionadas a ele. Afinal, não podemos esquecer que a representação da identidade também ocorre por meio de sistemas representacionais (símbolos) que dão sentido à práticas e relações sociais. Essas marcações simbólicas da diferença não são responsáveis, por si só, pelo preconceito, mas podem ser usadas para práticas discriminatórias (Woodward, 2000; Myers, 2014).

1.1. Identidades sexuais não-hegemônicas: o preconceito contra a comunidade LGBTQ

A bandeira LGBTQ³, representada por cores que lembram um arco-íris, é um exemplo de marcação simbólica da diferença, a medida que serve para diferenciar àqueles/as que são a favor ou parte da comunidade LGBTQ, o que a princípio delimita este grupo, mas não impede uma troca com outros grupos. Analisando a discussão desenvolvida por Madureira e Branco (2012) de forma articulada à discussão desenvolvida por Galinkin e Zauli (2011), é possível entender que, quando a diferença é vista como positiva, há a possibilidade de troca produtiva entre grupos e indivíduos, devido a essas fronteiras que diferenciam, mas não isolam esses indivíduos.

Portanto, a bandeira pode simbolizar, para uma pessoa que não pertence à comunidade LGBTQ, a possibilidade de uma troca de perspectivas e conhecimentos

³ De acordo com a matéria “A história e a origem da bandeira do movimento LGBT”, a bandeira LGBTQ foi criada nos Estados Unidos no ano de 1978 pelo artista Gilbert Baker, a pedido de Harvey Milk, político e ativista gay, que queria um símbolo de orgulho para a comunidade gay. Originalmente a bandeira tinha oito cores, mas, por motivos de economia, atualmente possui seis cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta. Disponível em <http://paradasp.org.br/a-historia-e-origem-da-bandeira-do-movimento-lgbt/>.

com um grupo diferente. Assim, a marcação simbólica funciona como um sinal que demarca simbolicamente essa diferenciação do “eu” em relação ao grupo em foco, apenas. Contudo, Madureira e Branco (2012) também argumentam que essas fronteiras podem tornar-se rígidas e, nessas situações, não ocorre mais trocas respeitadas entre os grupos em questão.

Assim sendo, o desconhecimento sobre o grupo e, principalmente, a ausência de contato com esse “outro” é um dos fatores que geram os pré-julgamentos que se perpetuam (Madureira & Branco, 2012). Porém, como afirma Myers (2014), a Psicologia Social tem sido mais capaz de “explicar o preconceito do que aliviá-lo”, indicando carências de intervenções eficientes no caminho da desconstrução do preconceito.

No caso da população LGBTQ, o preconceito surge da suposição de que se conhece os comportamentos daquela pessoa, que são julgados, a partir de uma perspectiva preconceituosa, como “errados” e isso pode até levar a consequências materiais e sociais, em termos de privação de recursos e oportunidades. Por isso, de acordo com Myers (2014), as intervenções deveriam ir em um sentido de promover o status de igualdade entre os grupos e ações (por exemplo, leis) a fim de promover a obrigatoriedade da não-discriminação. Além disso, um ponto interessante que o autor aborda é o de personalização dos membros do exogrupo.

Tal personalização proposta por Myers (2014) não só promove a diminuição dessa estigmatização do “outro”, como também a possibilidade de enxergar as semelhanças deste “outro” com o endogrupo. Isso porque, pensando na discussão teórica desenvolvida por Madureira e Branco (2012) e articulando com a discussão teórica desenvolvida por Myers (2014), é possível deduzir que os processos de generalização envolvendo estereótipos negativos tendem a levar ao distanciamento.

É importante mencionar que, de acordo com Pérez-Nebra e Jesus (2011), os estereótipos não são, necessariamente, negativos e têm um papel importante em termos de “economia cognitiva”. De acordo com as autoras, os estereótipos estão relacionados a “crenças e atributos compartilhados sobre um grupo” (p. 223). Contudo, também há um risco dos estereótipos servirem mais do que para os grupos identificarem uns aos outros.

Por vezes, pode acontecer dos estereótipos guiarem a forma como o indivíduo se vê, ao se identificar com o grupo, e também o modo como ele se comporta, tornando-se uma profecia autorrealizadora, o que adquire um caráter preocupante quando se trata da reprodução de estereótipos negativos. Em outras palavras, os estereótipos são formas de generalizar grupos que tendem a gerar determinadas expectativas de comportamento em relação aos integrantes dos mesmos. Portanto, o uso exagerado de estereótipos pode gerar danos, principalmente porque os grupos não são homogêneos, havendo diferenças dentro deles (Myers, 2014; Pérez-Nebra & Jesus, 2011; Woodward, 2000).

Entretanto, costumamos ver essas diferenças dentro dos grupos que nos sentimos pertencentes, mas dificilmente isso é pensado para o grupo que não pertencemos (Myers, 2014). Assim sendo, quando esses estereótipos são negativos, frequentemente desencadeiam um movimento de inferiorização do grupo diferente e essa inferiorização tende a englobar todos os sujeitos do grupo em questão.

Essa atitude negativa de inferiorização que se tem sobre um grupo, que é caracterizada como preconceito, possui também um enraizamento afetivo. Nesse caso, os sentimentos são de natureza negativa, em um sentido de ferir o sujeito, o que costuma levar à discriminação, que nada mais é do que o preconceito posto em prática (Madureira & Branco, 2012; Myers, 2014; Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

Além disso, Pérez-Nebra e Jesus (2011) apontam também que esses processos afetivos estão em complexa interação com os processos cognitivos. Assim, a transformação do preconceito em discriminação pode ocorrer tanto de maneira sutil, e passar, muitas vezes, de forma despercebida, quanto de forma explícita (Madureira & Branco, 2012; Pérez-Nebras & Jesus, 2011).

É possível observar esses aspectos em diversos grupos, entre eles a comunidade LGBTQ. Nos dias de hoje, há diversos discursos discriminatórios direcionados a esse grupo. Esses discursos são baseados, principalmente, em características estereotipadas de modo pejorativo que perpassam a nossa cultura e são responsáveis por situações que, por vezes, resulta no sofrimento psíquico de pessoas que apresentam identidades de gênero e/ou sexuais não-hegemônicas.

É preciso pensar ainda que, mesmo que os preconceitos direcionados a esses grupos sejam, em alguns momentos, desconstruídos por pessoas que conhecem membros da comunidade LGBTQ que fogem aos estereótipos, a sociedade está em constante vigilância. Essa vigilância envolve diversas formas de controle que busca, em certo nível, a normatização dos indivíduos, ou seja, a tentativa de padronização a partir de uma perspectiva heterossexual e binária de gênero (Junqueira, 2010).

Esses processos de normatização ocorrem pela criação de um padrão ideal que é estabelecido como norma e “invade” diversos aspectos da vida do indivíduo, incluindo seu corpo, ao tentarem ditar o que cada um deve fazer tanto na sua vida pública quanto na sua vida privada. A partir disso, a sensação de constante vigilância e risco de discriminação pode gerar no sujeito um receio em fugir da norma, fazendo com que ele, até mesmo, escolha esconder sua identidade sexual e/ou de gênero não-hegemônica da sociedade.

A vigilância social, que ocorre por meio da observação dos comportamentos e o de condenação da fuga desse “padrão”, gera, portanto, pressão sobre o indivíduo, como se fosse realmente proibido fugir dessas normas de conduta que são impostas. E as punições sociais para essa “fuga” são os atos discriminatórios, responsáveis pelo sofrimento psíquico do sujeito. Além disso, a vigilância social também pode resultar na generalização de características pessoais para todo um grupo, sendo responsável pelo surgimento dos estereótipos.

Essa generalização pode ser exemplificada a partir do estereótipo que todos os homens homossexuais possuem bom gosto para moda. Como a homossexualidade masculina não está relacionada a senso de moda, esse estereótipo surgiu de uma característica pessoal que foi generalizada. Essa generalização pode ocorrer tanto para estereótipos positivos quanto para os negativos, o que aumenta o peso da vigilância social sobre o indivíduo. Isso porque, através dessa perspectiva, o sujeito pode, a qualquer momento, ser visto como representante de todo um grupo identitário.

Todavia, a normatização é a pior consequência que surge da vigilância social, que está presente em todos os espaços. Para exemplificar como esse fenômeno se manifesta no ambiente escolar, é possível mencionar a pesquisa desenvolvida por Madureira e Branco (2015). Essa pesquisa ocorreu em duas etapas, sendo que a primeira etapa, envolveu a aplicação de questionários, com participação de 122 professores/ras da rede pública de ensino do Distrito Federal que lecionavam para alunos/as de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

E a segunda etapa contou com a participação de 10 professores/as, de duas escolas públicas selecionadas entre as sete escolas que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa, com os/as quais foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. Também foram realizadas quatro sessões de grupo focal em cada escola, com os/as

respectivos/as professores/as de cada instituição que participaram das entrevistas individuais, totalizando oito sessões de grupo focal.

Nos resultados, Madureira e Branco (2015) puderam constatar que, ao perceberem alunos/as que eram ou pareciam ser homossexuais aos olhos dos demais, tanto parte dos/as professores/as quanto parte dos/as alunos/as tinham uma ação voltada à normatização. E essa normatização expressa em práticas discriminatórias, ocorre tanto por maneiras indiretas, como “brincadeiras” e “piadas”, como por repreensões diretas. Essa visão, por vezes, parte de crenças religiosas de pessoas que mantêm uma relação fundamentalista com essas crenças, mesmo estando em uma escola pública.

Não é só possível ver essas tentativas de controle, mas também o sofrimento psíquico vivenciado por pessoas que apresentam identidades sexuais não-hegemônicas, um aspecto destacado por Madureira (2000) a partir de sua pesquisa. A autora realizou entrevistas individuais semiestruturadas com 10 pessoas (6 homens e 4 mulheres), de classe média do Distrito Federal entre 20 e 34 anos que apresentavam uma identidade sexual não hegemônica.

O acesso a essas pessoas foi realizado através da rede social da pesquisadora e através do contato com uma ONG que luta pelos direitos dos homossexuais em Brasília. As entrevistas foram realizadas em locais diversos onde os participantes se sentissem à vontade. Para os/as participantes da pesquisa, ainda que assumir a própria identidade sexual não deveria ser motivo de sofrimento, a pesquisa da autora revelou que, mesmo com as especificidades de cada trajetória de vida, todos/as os/as entrevistados/as compartilhavam o medo de ser discriminado.

Esse medo não é infundado, prova disso é uma pesquisa⁴ que foi realizada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que levantou o número de mortes ocasionadas pela LBGTfobia desde o ano 2000 até o ano de 2018. O ano de 2017 foi o que apresentou o maior registro de mortes, que chegou a 445, mas a redução de 2018 não foi tão animadora. Entre suicídios e homicídios, foram registradas 420 mortes de pessoas que fazem parte de minorias por sofrerem preconceito e discriminação por sua identidade sexual e/ou de gênero.

Não podemos ignorar o fato de que a LBGTfobia faz parte da nossa realidade. Afinal, segundo o GGB, o Brasil é o campeão mundial em crimes contra a população LBGTQ. E os/as psicólogos/as, em consonância com o Código de Ética Profissional e Resoluções como a Resolução CFP nº 01/1999, que resolve sobre o compromisso dos/as psicólogos/as em atuar de modo não discriminatório em relação às orientações sexuais, buscando entender e acolher as pessoas que possuem sofrimento psíquico gerado a partir da discriminação contra identidades sexuais e de gênero não-hegemônicas.

Além disso, a Psicologia, também, deve contribuir para a desconstrução de preconceito contra as diversas orientações sexuais, não compactuando com perspectivas patologizantes. Isso porque, apesar de tratar do indivíduo e da sua singularidade, não devemos esquecer que este indivíduo está inserido em uma sociedade.

Portanto, é necessário mudar a visão tradicional individualista da Psicologia, na qual o sofrimento só pode ser pensado e entendido a partir do indivíduo, uma perspectiva que ainda deixa rastros nas atuações profissionais contemporâneas. Em situações como a da LBGTfobia, em que o sofrimento tem uma raiz social, a Psicologia precisa olhar e intervir nesses contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos,

⁴ Dados retirados da pesquisa realizada pelo GGB em 2018. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>

buscando atuar em formas de prevenção da LGBTfobia e não apenas na remediação do sofrimento.

Se algumas perspectivas da nossa sociedade têm deixado indivíduos insatisfeitos consigo mesmos ou em sofrimento por ser quem são, a Psicologia deve não só procurar maneiras de tratar o sofrimento desses indivíduos, mas intervir na sociedade adoecedora. Cabe, porém, lembrar que o preconceito contra pessoas LGBTQs não é exclusividade de quem está fora desse grupo.

Algumas identidades, como é o caso da assexualidade, muitas vezes, não têm suas pautas reconhecidas pelas pessoas da comunidade LGBTQ. Isso também causa situações de isolamento, discriminação e sofrimento psíquico, pelas dificuldades de se sentirem pertencentes à sociedade em que estão inseridas. Por isso, é necessário lembrar que um dos aspectos centrais da luta LGBTQ é a liberdade sexual, sendo essa a liberdade de ter relações sexuais quando, como e com quem quiser, além de se quiser. Essa última parte é fundamental, pois mostra o espaço da assexualidade nessa luta.

1.2. Identidade assexual: entender para conseguir ver

A assexualidade, de acordo com Oliveira (2012), é definida como a ausência do desejo sexual. Logo, os/as assexuais não têm desejo por sexo e, por isso, acabam sendo alvos de preconceito em uma sociedade sexocêntrica como a nossa. Diante desse fato, torna-se compreensível porque atualmente eles/as são encontrados mais facilmente em comunidades virtuais, assim como foi observado na pesquisa de D'Andrea e Romagnoli (2018) por meio das dificuldades das autoras em acessar o grupo em questão.

A luta dos/as assexuais por reconhecimento da sua identidade sexual é bastante atual, uma vez que a assexualidade é vista no meio médico como um Transtorno do

Desejo Hipoativo, tal como aponta Oliveira (2012). A pesquisa realizada por D'Andrea e Romagnoli (2018) também destaca, a partir da fala de uma participante, como eles/as esperam não serem mais vistos como “pessoas com problemas” (p. 227) e como a Psicologia pode contribuir tanto na direção de corroborar, quanto na direção de desconstruir essa concepção.

Atualmente, vivemos em uma sociedade que está constantemente buscando a padronização dos corpos, das identidades e das relações, e por isso, pensando especificamente na atração sexual, tanto o excesso quanto a falta costumam ser vistos como um problema. Dessa forma, como afirma Oliveira (2015), a patologização da assexualidade é decorrente de uma “universalização e naturalização do interesse sexual e amoroso - bem como a compulsoriedade da atividade sexual nos relacionamentos amorosos” (p.16).

É importante pensar que essa visão do interesse amoroso e sexual como uma necessidade humana está tão profundamente estabelecida na nossa cultura que pode ser difícil para pessoas asexuais que, segundo Costa (2017), são pessoas que experimentam a atração sexual, compreenderem a assexualidade. Portanto, a representação de personagens pertencentes a grupos usualmente marginalizados e pouco compreendidos mostra sua importância.

Por isso, às vezes, penso: até que ponto essa fragmentação crescente das identidades sexuais e de gênero, que tem sua importância ao gerar visibilidade e criar pautas específicas para se lutar coletivamente, pode ser efetiva na desconstrução do preconceito? Nunca podemos perder de vista que o motivo para existência dessa subdivisão no interior da comunidade LGBTQ tem o papel primordial de levantar pautas que são importantes para aquele grupo, em prol da legitimação de cada forma de ser.

Em contrapartida, ao criar reflexões sobre as diversas possibilidades de identificação existentes dentro da comunidade assexual, pergunto-me até que ponto esse objetivo de legitimação não se perdeu. Isso porque, dentre tantas possibilidades, até mesmo bastante semelhantes ou específicas, o próprio indivíduo pode deparar-se com uma dificuldade para descobrir em qual perfil se encaixa⁵. Essa grande fragmentação gera, inclusive, gera um problema: uma maior dificuldade de comunicação entre os demais grupos.

Reforço o fato que o preconceito existe mesmo dentro da comunidade LGBTQ e que a dificuldade de comunicação é um dos motivos para o enrijecimento das fronteiras simbólicas semipermeáveis existentes entre os grupos (Madureira & Branco, 2012). Logo, por um lado essas identidades, que tratam de vivências mais específicas da sexualidade de cada pessoa, ajudam o indivíduo a ver que o “problema” não está nele e sim na sociedade, ou seja, o preconceito.

Por outro lado, essas identidades precisam criar canais de comunicação para permitir a compreensão e integração dessas pessoas, para que não sigam uma tendência de apenas surgirem categorias mais específicas que se tornam cada vez mais próximas da identidade singular do sujeito. Diante da necessidade, inclusive, de criar um novo e extenso vocabulário para expressar todas as possibilidades de identificação dentro da assexualidade (Costa, 2017), muitas vezes eu me questiono: até que ponto essa fragmentação em prol de uma maior visibilidade não acaba gerando, em um certo nível, uma redução da força de combate em termos políticos?

Um antigo ditado popular bastante conhecido que afirma que “a união faz a força”. Nesse movimento atual de fragmentação cada vez maior das identidades,

⁵ Informação percebida a partir da leitura de conversas nos fóruns e grupos assexuais com os quais tive contato.

questiono até que ponto isso não se torna uma fraqueza? Até que ponto a exacerbada divisão da comunidade LGBTQ não torna esses grupos menores enfraquecidos no combate à LGBTfobia? O que eu percebo é que, por mais que pautas de cada grupo tenham a sua importância, é necessário que a visão de todo também esteja presente na luta política, na hora de reivindicar por direitos, principalmente o de legitimar todas as formas de amor.

2. Psicologia e Biblioterapia: O Potencial Transformador da Literatura LGBTQ

A palavra biblioterapia não é muito familiar a várias pessoas, inclusive, em sua obra “Biblioterapia”, Ouaknin (1996), afirma que não deveria ser nem procurada no dicionário, pois não seria encontrada⁶. Todavia, o autor explica que a palavra biblioterapia tem sua origem a partir de dois termos gregos: biblio (livro) e terapia. Portanto, é o termo utilizado para se referir à “terapia por meio dos livros” (Ouaknin, 1996, p.11).

De acordo com Berthoud e Elderkin (2016), a biblioterapia é uma estratégia terapêutica que utiliza, há muito tempo, da literatura, incluindo a ficcional, há muito tempo, seja de forma intencional ou não intencional. Ainda assim, por não ser uma estratégia muito conhecida, pode gerar dúvidas sobre sua importância ou relevância. Não podemos esquecer que a literatura, aliada ao potencial imaginativo de cada pessoa, é capaz de apresentar ao/à leitor/a diversas histórias que podem gerar processos de identificação.

Essa identificação pode ocorrer com personagens que pertencem ao mesmo grupo identitário do/a leitor/a, como pode ocorrer através de situações compartilhadas, que ocorrem mesmo entre pessoas de diferentes grupos identitários. Se o preconceito enrijece as fronteiras simbólicas, tornando as mesmas impermeáveis (“barreiras culturais”), o que dificulta a comunicação entre esses grupos (Madureira & Branco, 2012), o livro pode funcionar como uma forma para ter acesso ao ponto de vista desse outro.

⁶ Apesar de na época da publicação não haver uma definição no dicionário para biblioterapia, atualmente já existem verbetes com a explicação da palavra. Porém, a afirmação do autor mostra como apenas recentemente houve um aumento da popularização da biblioterapia.

A leitura é também capaz de apresentar ao/à leitor/a situações totalmente distantes da realidade deste/a. Por meio da ficção, podemos vivenciar experiências que podem nunca acontecer diretamente conosco e ainda entender como seria, através da visão do/a personagem, através do desenvolvimento de vínculos empáticos.

Partindo dessa perspectiva, a literatura LGBTQ pode assumir um papel de peso tanto no enfrentamento quanto na prevenção da LGBTfobia. Isso porque, através das vivências de personagens LGBTQs, os/as leitores/as podem se identificar diante das histórias assim como ser capazes de perceber a singularidade e vivência de cada grupo. Além disso, devemos considerar o conhecimento como um dos elementos necessários para desconstruir o preconceito, ainda que este fenômeno envolva também emoções e sentimentos (Madureira & Barreto, 2018; Myers, 2014).

Ainda que muitos prefiram ignorar esse fato, identidades sexuais não-hegemônicas existem desde a origem da humanidade. Por conta disso, algumas pessoas tentam recorrer a um determinismo biológico, ou seja, de uso de aspectos biológicos para legitimar ou não uma identidade social (Woodward, 2000). Todavia, por mais que alguns tipos de relações possam até mesmo serem observados na natureza, o ser humano é mais complexo que a sua biologia.

Por mais que não possamos desconsiderar os aspectos biológicos, é importante ter o conhecimento que somos animais simbólicos e, como tal, sentimos a necessidade de construir significados, pelos quais construímos nossas experiências dentro de contextos culturais (Madureira, 2016). Portanto, mesmo que os fatores biológicos possam influenciar na constituição da identidade do sujeito, existem diversos outros fatores que exercem influências significativas, que surgem através da cultura.

A visão dos aspectos culturais somados aos aspectos biológicos na construção da identidade é de extrema importância para a compreensão da assexualidade, pois a partir

do momento que não somos criatura puramente influenciadas pela biologia, o sexo como necessidade é ressignificado. Em outras palavras, a nossa necessidade de construirmos significados pode se estender, inclusive, para questões fisiológicas, como o modo como nos alimentamos, nos comportamos e nos relacionamos, incluindo as relações sexuais.

Para entender melhor sobre a importância da cultura na construção das identidades e relações, que são fatores importantes para compreender o preconceito, decidi utilizar contribuições da Psicologia Cultural. De acordo com perspectiva teórica, “a pessoa é considerada individualmente junto à sua participação em instituições sociais” (Valsiner, 2012, p. 28). Ou seja, de acordo com essa teoria, ainda que cada pessoa possua sua individualidade, esta pessoa não pode ser vista de forma isolada, e sim como parte integrante da sociedade, através dos vínculos existentes entre ela e as instituições sociais.

Dessa forma, para Psicologia Cultural, a cultura pode ser entendida a partir de uma perspectiva sistêmica de mediação através de processos semióticos. Em outras palavras, o funcionamento de um indivíduo, ou seja, sua identidade, é entendido dentro de um modelo sistêmico, uma vez que ele está inserido dentro de um contexto social, que é mediado por processos semióticos através dos quais as pessoas se relacionam de forma intrapsíquica e interpessoal, utilizando-se da linguagem (Valsiner, 2012).

Portanto, para Psicologia Cultural, a cultura como mediação semiótica é parte das funções psicológicas organizadas, através das quais as pessoas se relacionam de forma intrapsíquica (sentimentos, pensamentos, etc) e interpessoal (conversas, lutas, persuasões e evitações) (Valsiner, 2012). De acordo com Valsiner (2012), há, também, três perspectivas quanto à forma que cultura e pessoas se relacionam, sendo que a Psicologia Cultural adota apenas duas destas.

A primeira destas visões, é a de cultura como pertencente à relação da pessoa com o meio, ou seja, a cultura funciona como a ponte de conexão entre a pessoa, em sua individualidade, e o mundo social na qual ela está inserida, gerando processos ativos de internalização e externalização (Valsiner, 2012). A segunda visão, é a da cultura como pertencente à pessoa, através da qual entende-se que as pessoas são capazes de internalizar a cultura na qual estão inseridas e trazer sua própria subjetividade somos apresentados à concepção. Estas duas visões são utilizadas pela Psicologia Cultural, contudo existe uma terceira visão, a da como pessoa pertencente à cultura. Essa última, porém, é uma perspectiva que prevalece apenas na Psicologia Transcultural (Valsiner, 2012).

Na visão da pessoa como pertencente à cultura, as semelhanças entre pessoas que “pertencem a” mesma cultura são atribuídas a um sistema causal não especificado (Valsiner, 2012). Entretanto, para os fins deste trabalho, será adotada a visão da cultura como pertencente à relação entre pessoa e meio, tendo em vista que essa relação é mediada por processos semióticos.

A partir dessa perspectiva, podemos conceber o fenômeno do preconceito, através dos processos de internalização e externalização de determinadas estruturas conceituais presentes no meio e, até mesmo, na evitação de “determinados domínios da experiência” (Valsiner, 2012, p. 29). Porém, também é possível que as ideias preconceituosas podem se transformar por essa mediação semiótica.

Analisando esse fenômeno junto à visão de cultura como mediação semiótica e como construção de estruturas conceituais, podemos entender a possibilidade de desconstrução do preconceito através da construção de novos valores e normas sociais, compartilhados através das mediações simbólicas (Valsiner, 2012). E dentre os processos semióticos capazes de promover essa transformação, podemos exemplificar a

experiência da leitura, uma vez que esta experiência é permeada por diversos elementos culturais.

Desde o ato de entrar em contato com o artefato cultural livro até os processos imaginativos envolvidos tanto na construção quanto na leitura de uma história, a cultura está presente, através dos símbolos, dos valores, das crenças, etc. Isso fica ainda mais evidente quando se trata de livros com personagens LGBTQs, ainda mais em uma sociedade carregada de preconceitos contra essa comunidade.

Isso porque ao entrar em contato com personagens LGBTQs entramos também em contato com os valores internalizados e externalizados. Cabe lembrar que livros com personagens LGBTQs já existem há anos, porém, em uma época que a literatura ainda era dominada por homens, brancos, heterossexuais e de classe média-alta. Todavia, recentemente o cenário tem mudado.

A democratização do acesso às informações facilitou a publicação de obras com outros perfis de autores/as e, com isso, a população LGBTQ começou a aparecer com mais peso na literatura, tanto como escritores/as como personagens. Cabe ressaltar o diferencial da escrita de autores/as LGBTQs sobre um/a personagem que tem uma identidade sexual não hegemônica. Isso porque estes/as apresentam vivências que podem possibilitar que adicionem detalhes únicos aos/às personagens, mas não de modo exclusivo.⁷

Cabe destacar que autores/as heterossexuais também são capazes de criar excelentes personagens LGBTQs, à medida que se afastam dos estereótipos e buscam

⁷ Tais considerações estão baseados em observações a partir da minha experiência pessoal e profissional com a Literatura. Esse acompanhamento tem sido feito desde meados de 2012 e, nos últimos anos, as editoras têm chamado booktubers (pessoas que falam sobre literatura em canais do Youtube) para produção de obras literárias. Devido parte desses produtores de conteúdo apresentarem identidades sexuais dentro da comunidade LGBTQ e, por vezes, criarem personagens que também fazem parte desse grupo, a ação dessas editoras resultou também no crescimento de obras com essa temática.

uma representação mais complexas das vivências desses/as personagens, pautando-se em fatores que estão além da sexualidade, tais como família e amigos. Dessa forma, ao buscar fazer um trabalho bem-feito, a escrita, independentemente da identidade sexual do/a autor/a, pode trazer o mesmo impacto em termos de identificação por parte do/a leitor/a. Afinal, a identidade é permeada por processos simbólicos (Woodward, 2000), conforme discutido no presente trabalho, que podem ser representados na literatura.

Deve-se ressaltar que a literatura também tem o potencial de favorecer a criação de terrenos propícios para trazer à luz grupos que, muitas vezes, são silenciados e invisibilizados. Um exemplo disso é a assexualidade. Através da narrativa com personagens assexuais, é possível entrar em contato com as possibilidades de olhares, pensamentos e sentimentos de pessoas assexuais sobre o mundo de uma maneira que somente a arte pode fazer. Afinal, como comenta Silva (2004), “Escritores e poetas têm discutido a condição humana com tal profundidade que suas obras mereceriam leitura atenta por parte de psicólogos e estudantes de psicologia” (p.188).

Ainda hoje, há um grande receio entre os membros da comunidade assexual em relação a tornar sua identidade pública. No entanto, essa aproximação e contato diferenciados, por meio da literatura, pode ser um passo significativo para despatologização da visão que, normalmente, se tem da assexualidade.

Além disso, a presença de personagens pertencentes às minorias políticas como centrais na narrativa traz uma experiência ambígua para o/a leitor/a. Ao mesmo tempo em que ele imagina a vida do/a protagonista, ou seja, como a força motriz da condução da história, ele também pode, de certa forma, vivenciar a invisibilização, marginalização e silenciamento que esse/a personagem vive na narrativa. Isso traz ao/à leitor/a uma possível conscientização do que acontece com pessoas que apresentam àquela identidade no “mundo real”.

Cabe explicar que, para Vigotski (2009), a imaginação não é uma atividade de uma mente ociosa, mas uma função vital que se constrói a partir de elementos da realidade. De acordo com Del Río e Alvarez (2007), Vigotski considerava a arte como uma técnica social do sentimento. Segundo os autores, Vigotski ainda afirma, através da Psicologia da arte, que a literatura é capaz de realizar uma mediação cultural que transforma emoções em sentimentos.

Ainda sobre a arte, Vigotski (2007) afirma que esta é o social em nós, portanto, é possível entender que, por meio da arte, o indivíduo é capaz de vivenciar sentimentos da sociedade em que está inserido. Portanto, somos capazes de utilizarmos elementos da realidade para imaginarmos os/as personagens durante a leitura, que permite essa concepção dos sentimentos a partir de emoções semioticamente mediadas. (Valsiner, 2012; Vigotski, 2007; 2009).

Nesse sentido, a discussão desenvolvida por Ouaknin (1996) sobre a leitura biblioterápica torna-se bastante clara, já que, para o autor, essa possibilita uma transformação do “sujeito”, a partir de modificações nas crenças e discursos, e a promoção de transformações da identidade ao longo das leituras que este sujeito realiza. Isso porque para a biblioterapia, “o ser humano é uma criação contínua, em incessante movimento de tornar-se. Esse tornar-se passa por uma transfiguração, a cada vez nova, de si e do mundo” (Ouaknin, 1996, p. 35).

Pensando, então, a biblioterapia como uma forma de promoção do bem-estar psíquico por meio da literatura, não se torna difícil imaginá-la como um instrumento que pode ser bem aproveitado pela Psicologia. Inclusive, usado para a desconstrução de atitudes preconceituosas que fomentam práticas discriminatórias que são responsáveis por gerar sofrimento psíquico nas pessoas, tal como ocorre com a LGBTfobia.

Como afirma Ouaknin (1996), a respeito da visão da biblioterapia sobre a existência do ser humano, estamos mais perto de onde queremos chegar a qualquer destino quando estamos a caminho, ou seja, em movimento ao invés de estarmos estagnados. Dessa forma, podemos pensar que estamos mais perto de desconstruir a LGBTfobia ao buscarmos estratégias voltadas para esse objetivo.

Não podemos ignorar, contudo, a desvalorização da educação escolar como um todo em nosso país. O sistema educacional, além de falhas no que se refere à estrutura física, também possui falhas na estrutura pedagógica. Tal como destaca Mundim (2017), vivemos uma educação baseada na lógica conteudista, na qual os/as alunos/as são objetificados/as. São vistos/as como meros “receptáculos” do conteúdo que o/a professor/a foi contratado/a para passar.

Mundim (2017) destaca a fraca presença de uma educação humanista, que propicia o diálogo, a produção de novas ideias e reflexões, além da autonomia do pensamento. Contudo, ainda nesse lógica conteudista, a educação é falha, pois não há um real compromisso com a aprendizagem daqueles/as que estudam, e sim com formas de ele/a reter o conteúdo para uma avaliação. Muitas vezes, os/as estudantes deixam de serem vistos/as como seres capazes de produzir, dando um destaque à reprodução no lugar da produção de novas ideias.

Parece haver, na maioria dos casos, um esquecimento ou mesmo um apagamento do sujeito que está no papel de aluno/a. Nessa visão, González Rey (2008) desenvolve a discussão acerca dos aspectos subjetivos da aprendizagem, lembrando-nos que é preciso entender que, primeiramente, há formas singulares de aprendizagem e, além disso, que a aprendizagem dialógica tende a ser mais significativa para o sujeito. Logo, a concepção pedagógica ancorada em uma lógica reprodutiva está longe da aprendizagem de fato, pois o foco deveria ser o sujeito que aprende (González Rey, 2008).

Madureira (2013) explica como a produção de conhecimento é um caminho para a emancipação do sujeito que aprende, tanto pessoal quanto coletivamente. Por isso, para a autora, a escola pode ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de diversos aspectos da vida do sujeito, como a saúde psicológica e respeito à diversidade. E a Psicologia escolar, aliada a outros campos do saber, pode ajudar a construir esse espaço, uma vez que, para Madureira (2013), o/a psicólogo/a escolar é também um agente da educação, que auxilia na promoção de espaços dialógicos dentro da escola.

Dessa forma, podemos entender que o/a psicólogo/a escolar tem muito a contribuir para a transformação da visão de uma educação bancária (Freire, 1987). Isso porque, através do diálogo, é possível construir uma visão humanista nas relações professor/a-aluno/a, na qual ambos/as passam a ver um/a ao/à outro/a como sujeitos que se relacionam e, juntos, constroem novos conhecimentos. Essa perspectiva é totalmente diferente da visão unilateral do/a professor/a como detentor/a do saber e os/as alunos/as como meros receptáculos (Madureira, 2013; Mundim, 2017; Gonzalez-Rey, 2008).

Cabe destacar que, como propõe Schilindwein (2010), para que haja inovação nos processos de ensino-aprendizagem e da visão de como o conteúdo é abordado, é necessário considerarmos as experiências dos/as professores/as. Nessa perspectiva, Tacca (2008) propõe a visão das estratégias pedagógicas implicadas diretamente nas relações estabelecidas. A ideia da autora é a de criar espaços dialógicos para enxergar o/a aluno/a como sujeito que aprende, respeitando sua subjetividade durante os processos de aprendizagem (Tacca, 2016).

Desse modo, mais uma vez é possível perceber como a importância da atuação do/a psicólogo/a escolar para a construção desses espaços dialógicos a fim de promover uma educação humanista, que considera os tanto os processos subjetivos dos/as alunos/as quanto as vivências dos/as professores/as quanto às relações de ensino-

aprendizagem. Para entender um pouco mais sobre a importância das experiências dos/as docentes nesse processo, podemos analisar a pesquisa de Schilindwein (2010), realizada entre 2002 e 2004.

A autora realizou essa pesquisa para delinear “o perfil cultural, social e econômico de professores das séries iniciais do ensino fundamental” (p. 32). A pesquisa contou com participantes dos estados dos municípios de Balneário Camboriú, Itajaí e Santa Catarina, sendo que entre os indicadores levantados estava o hábito de leitura. Através dessa pesquisa, Shilindwein (2010) constatou que os/as próprios/as professores/as viam a experiência da leitura como algo ligado ao trabalho, e não ao lazer.

Essa perspectiva em relação à leitura pode, muitas vezes, ser adotada pelos/as alunos/as desses/as pedagogos/as, através das interações com eles/as. Com isso, os/as professores/as acabavam por trabalhar apenas com o material didático, seguindo um padrão de ensino tradicional, no qual a leitura é significada apenas como uma obrigação. Contudo, pensando na discussão desenvolvida por Schilindwein (2010) e na discussão proposta por Vigotski (2009), é possível afirmar que as experiências estéticas, de modo mais amplo, possibilitam uma sensibilização diferenciada do contexto no qual o indivíduo está inserido.

As experiências estéticas em questão, que incluem a literatura, permitem uma transformação e ampliação do potencial imaginativo e criativo. Isso porque, durante a leitura, fazemos uso da imaginação, uma atividade construída a partir de elementos da realidade. Porém, sempre que fazemos uso da nossa, a imaginação somos capazes de criar novas formas de combinação desses elementos (Vigotski, 2009). No entanto, para que os/as professores/as possam despertar esse potencial em seus/suas alunos/as, é necessário que eles/as, primeiramente, vivenciem essa transformação.

Nesse sentido, Ouaknin (1996) propõe a leitura como um caminho que leva a criação, capaz de propiciar “novos pensamentos e novos atos, inventa novos mundos, cuja novidade também é renovação do sujeito leitor-criador” (p. 35), sendo esta a forma escolhida para se abordar a literatura com personagens LGBTQs. Além disso, Berthoud e Elderkin (2016) já diziam que “os romances têm o poder de nos transportar para outra existência e nos fazer ver o mundo por outra perspectiva” (p. 9).

Mais que isso, Silva (2004) afirma que alguns/mas psicólogos/as e estudantes de Psicologia deveriam aprender mais com escritores/as e poetas/poetisas, devido a forma como eles/as abordam a condição humana. Pensando de forma articulada à discussão anterior, podemos interpretar que, ao ler a história de um/a personagem com o qual há uma conexão podemos ser transformados pela história. Cabe destacar que essa conexão está relacionada a um nível empático que não parte, necessariamente, do compartilhamento de experiências em relação ao mesmo grupo identitário.

Assim sendo, a pessoa que inicia a leitura de um livro pode se ver transformada pela história e se perceber diferente ao final da leitura. Assim como afirma Albano (2000, citado por Silva 2004), “é imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira” (p. 188)

Por isso, acreditando nesse potencial transformador da literatura e nas reflexões que a arte, em um sentido mais amplo, é capaz de suscitar nas pessoas que entram em contato com ela, eu entendo que o contato com personagens LGBTQs, por meio da leitura de romances, pode ser usado como instrumento no relevante combate ao preconceito. Isso porque os diálogos entre a Psicologia e a Literatura, através da criação de espaços para o debate, abrem possibilidades de transformação do pensamento e de atitudes preconceituosas, incluindo àquelas relacionadas à LGBTfobia.

3. Método:

Ao tecer suas considerações sobre a metodologia, Minayo (2009) concebe o método como a direção pela qual o pensamento e a prática seguem de encontro à análises de fenômenos importantes da realidade. Assim sendo, a temática de uma pesquisa pode ser tanto investigada através da metodologia qualitativa quanto da metodologia quantitativa, ou mesmo por ambas. Todavia, tal como esclarece Minayo (2009), a metodologia qualitativa se diferencia pela possibilidade de um olhar próprio sobre as ações e relações humanas, analisando-as de forma não-mensurável.

A metodologia qualitativa permite um estudo aprofundado sobre as crenças, valores e atitudes pessoais. Levando em consideração os objetivos da pesquisa, e entendendo que os preconceitos têm uma gênese cultural (Madureira & Branco, 2015) e, portanto, permeia as relações interpessoais, a metodologia qualitativa, que permite uma melhor compreensão desses aspectos, mostrou-se mais adequada para essa pesquisa.

É importante pensar também que os preconceitos possuem raízes afetivas, não se resumindo unicamente a aspectos cognitivos. Por isso, uma metodologia mais intensiva e aprofundada, como Demo (2001) apresenta a metodologia qualitativa, traz um diferencial para o estudo desses fenômenos. Contudo, o autor também afirma que tanto a metodologia qualitativa quanto a quantitativa produzem resultados que são importantes e relevantes para entender os fenômenos de maneira mais completa.

Para ilustrar essa relação entre aspectos quantitativos e qualitativos, podemos usar como exemplo a relação entre a aprendizagem e a idade cronológica. Isso porque, ainda que a relação entre idade e sabedoria seja predominante no imaginário popular, apenas pela idade de uma pessoa, que é um dado quantitativo, não somos capazes de mensurar o conhecimento da mesma.

Contudo, a idade cronológica não é um dado totalmente irrelevante, isso porque, a partir dos nossos conhecimentos sobre desenvolvimento humano, sabemos que uma criança de dois anos não é capaz de ter o mesmo nível de conhecimento de um adulto. Ainda assim, há diversos outros fatores além da idade que exercem influência na construção do conhecimento, tais como: nível socioeconômico, nacionalidade, dificuldades cognitivas, relações familiares, etc.

Tratando-se de metodologia de pesquisa qualitativa, cabe também mencionar a discussão pautada na epistemologia qualitativa desenvolvida pelo professor González Rey (1997, citado por Madureira & Branco, 2001), que apresenta três pressupostos centrais: o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, o caráter interativo do processo de produção de conhecimento e a singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento.

A partir desses pressupostos, González Rey (1997, citado por Madureira & Branco, 2001) apresenta a visão do conhecimento como uma produção realizada a partir da necessidade de atribuir significados às construções do sujeito. Além disso, Madureira e Branco (2001) destacam o papel ativo do/a pesquisador/a, como co-construtor/a das informações, e não como um/a mero/a “coletor/a de dados”.

Com base no que foi discutido anteriormente, optou-se pelo uso da metodologia qualitativa para a realização dessa pesquisa, a partir de entrevistas individuais semiestruturadas e fazendo uso de imagens, bem como de trechos de obras literárias ficcionais com protagonistas LGBTQs, como instrumentos metodológicos de pesquisa.

3.1. Participantes

Inicialmente, estava previsto realizar a pesquisa com seis (6) participantes entre 18 e 21 anos, todavia, devido ao prazo para realização das entrevistas e as dificuldades

em encontrar participantes com disponibilidade, a pesquisa foi realizada com cinco (5) participantes, um homem e quatro mulheres, entre 18 e 31 anos.

Todos/as estão cursando o 2º semestre de Psicologia, devido à seleção de participantes que estivessem no começo do curso com um intuito de entrevistar pessoas que tivessem um contato mais recente com experiências vivenciadas no ensino médio. A princípio, os/as participantes foram escolhidos/as pela minha rede de contatos, mas após as duas primeiras entrevistas, foi solicitado que as primeiras participantes indicassem outras pessoas de sua turma para participar da pesquisa.

São apresentados, a seguir, dados sociodemográficos dos/as participantes na Tabela 1 abaixo. Os nomes para representá-los foram escolhidos a partir das cores da bandeira LGBTQ.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Gênero	Ano de conclusão do Ensino Médio
Laranja	21 anos	Feminino	2016
Amarelo	31 anos	Feminino	2006
Verde	21 anos	Feminino	2016
Azul	18 anos	Masculino	2018
Violeta	28 anos	Feminino	2008

Todos/as são alunos/as da mesma instituição de ensino particular localizada no Distrito Federal. A escolha por esse público se pautou no fato de eles/as serem estudantes universitários/as com interesse em se tornarem futuros/as psicólogos/as, que necessitam estar preparados/as para atuar em campos nos quais podem aparecer demandas de pesquisa e intervenção relacionadas à LGBTfobia.

Além disso, através desses/as participantes é possível ter contato com as experiências subjetivas deles/as em relação à literatura e às diversas identidades sexuais e de gênero, a partir de suas vivências como estudantes que passaram pelo ensino médio nos últimos anos.

3.2. Materiais e instrumentos

Os materiais utilizados foram: celular como gravador, notebook para exibição de imagens, uma via impressa com os trechos escolhidos para serem debatidos com os/as participantes e dez (10) cópias impressas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Já, os instrumentos utilizados foram: um roteiro de entrevista semiestruturado (Anexo B), trechos de obras ficcionais de literatura (Anexo C) e imagens pré-selecionadas retiradas da Internet que representam casais da literatura ou de animações (Anexo D).

3.3. Procedimento de construção de informações

O projeto, inicialmente, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e, após a aprovação do mesmo (Anexo E), foi realizado o convite para o/as participante(s), acordando-se um dia e horário para realização das entrevistas individuais, que ocorreram nas cabines da biblioteca da instituição de ensino particular na qual os/as participantes estudam.

No dia da entrevista, foi realizado um breve rapport e apresentada uma breve explicação sobre o tema e o objetivo geral da pesquisa, além de esclarecimentos sobre o sigilo em relação à identidade pessoal do/a participante e os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. Em seguida, foi entregue o TCLE (Anexo A)

e, após a assinatura do Termo, deu-se início à gravação da entrevista, que começou pelas perguntas do roteiro previamente construído (Anexo B).

Para Madureira e Branco (2001), a entrevista é uma forma de co-construção de significados que ocorre a partir da cooperação obtida entre entrevistado/a e entrevistador/a. Além disso, a entrevista semiestruturada é uma modalidade que, mesmo contando com um roteiro prévio de perguntas, permite o/a pesquisador/a se aprofundar em relação ao tema (Minayo, 2009). Essa flexibilidade favorece o desenvolvimento de uma análise mais profunda dos significados atribuídos pelos/as participantes aos temas investigados.

Ao finalizar as perguntas, foram apresentadas as imagens pré-selecionadas como instrumentos de pesquisa (Anexo C), partindo da proposta de Madureira (2016). Segundo a autora, imagens relacionadas, direta ou indiretamente, ao objeto de estudo permitem acessar e analisar como os/as participantes se sentem a partir dos significados que atribuem ao tema investigado. Após a apresentação de cada imagem, foram realizadas as perguntas que foram elaboradas previamente (Anexo C).

Ao se trabalhar com temas complexos e delicados, sendo este o caso dessa pesquisa, a utilização de imagens torna-se um caminho fértil para construção de informações significativas que podem não ser construídas unicamente a partir de perguntas diretas (Madureira, 2016). Dessa forma, as imagens podem ser utilizadas como ferramentas metodológicas interessantes, enriquecendo os resultados.

Também foram apresentados trechos previamente selecionados de obras de ficção com protagonistas LGBTQ (Anexo D). A escolha dos trechos foi realizada a partir da intenção de demonstrar a visão do interesse romântico pelo ponto de vista de personagens com identidades sexuais não-hegemônicas representados na literatura.

Após a leitura de cada trecho, foram realizadas as perguntas presentes no roteiro que são referentes a essa parte da pesquisa (Anexo B).

Além disso, a partir da proposta da biblioterapia (Ouaknin, 1996), a utilização de trechos literários relacionados ao tema de pesquisa, aliados à empatia e à imaginação do/a leitor/a, podem ser capazes de gerar informações novas por um caminho alternativo ao das perguntas diretas. Por fim, foi perguntado se o/a participante gostaria de acrescentar mais alguma informação e a pesquisadora agradeceu a participação.

3.4. Procedimento de análise

Foi adotado o método de análise de conteúdo temática, que se trata da análise dos resultados a partir de categorias temáticas construídas a partir dos temas mais relevantes surgidas durante a pesquisa (Gomes, 2009). Essas categorias foram construídas junto à professora-orientadora partindo dos temas mais relevantes contemplados nas cinco entrevistas que foram realizadas, considerando os objetivos delimitados.

Gomes (2009) destaca duas funções na utilização da análise de conteúdo, sendo uma delas a “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p.74). Assim sendo, através da análise de conteúdo temática, foi possível analisar os significados co-construídos com o/as participante(s) no intuito de produzir análises mais aprofundadas a respeito das temáticas focalizadas na pesquisa.

As categorias analíticas temáticas, como expõe Gomes (2009), permitem uma forma de análise dos resultados de maneira a produzir informações significativas, pensando nos objetivos da pesquisa. De forma específica, durante o processo de

transcrição das entrevistas foram construídas junto à orientadora as seguintes categorias analíticas temáticas: (1) Literatura na educação básica: a visão dos/as participantes; (2) Identidades LGBTQs na literatura: as reações do/as participantes aos trechos literários apresentados; e (3) Produções literárias com personagens LGBTQ: um olhar para comunidade assexual.

4. Resultados e Discussão

Na presente seção, serão apresentados e discutidos os resultados significativos das entrevistas a partir das três categorias analíticas temáticas mencionadas anteriormente. Durante as análises, as vivências de cada participante serão entendidas como um vislumbre de parte do cenário que vivemos atualmente a respeito da literatura nas escolas e a literatura sobre a comunidade LGBTQ, com um enfoque na visibilidade dos/as personagens assexuais.

4.1. Literatura na educação básica: a visão dos/as participantes

A presença da literatura na educação básica é de grande importância, como já vimos anteriormente. Bridon (2015) menciona como através da leitura “o aluno se desenvolve, torna-se mais crítico, sendo capaz de opinar, e apontar problemas, de criar hipóteses, de encontrar soluções” (p. 88). Todavia, assim como visto anteriormente, a leitura também é capaz de transformar o/a leitor/a e, através da imaginação, permitir que ele crie novas possibilidades (Ouaknin, 1996; Vigotski, 2009). Contudo, essas possibilidades só existem, de fato, se a literatura suscitar algum significado na vida do/a leitor/a.

Atualmente, a escola tem dado mais ênfase ao que González Rey (2008) denomina de aspectos cognitivos-intelectuais, ou seja, “o resultado de capacidades intelectuais e dos processos e operação com sistemas de informação” (p. 29). Em outras palavras, a escola atribui mais peso aos resultados obtidos através da memória e da reprodução do que aos processos subjetivos e sociais. Vigotski (2009) vai discorrer sobre esse tipo de aprendizagem descrevendo como atividade reprodutiva, ou seja, pautada na capacidade de reprodução através da memória.

Mundim (2017), que também aborda esse assunto, chama de lógica conteudista esse enfoque no conteúdo a ser aprendido e não no sujeito que aprende. No fim, a ideia de ambos os autores está relacionada ao fato de, atualmente, a educação básica parecer focada no resultado e, nesse processo, acaba apagando o sujeito que está aprendendo. A partir dessa perspectiva, parece haver mais importância na reprodução do conteúdo transmitido, do que nos sentidos subjetivos produzidos a partir do conteúdo.

Para Freire (1987), essa educação bancária evidencia relações de opressão, além de gerar uma desumanização do oprimido. Para o autor, a escola acaba funcionando como um sistema mantenedor das relações de poder desiguais existentes na sociedade, ou seja, as relações de poder na escola refletem nas relações de poder na sociedade e vice-versa. Freire (1987) critica, inclusive, a perspectiva dos/as alunos/as que é mantida pela educação bancária, ou seja, um mero recipiente de informações incapaz de produzir conhecimento.

E quais as consequências desse enfoque? Segundo os participantes da pesquisa, o sentido desses conteúdos acaba se perdendo. Isso pode ser percebido na seguinte fala da participante Laranja quando falava sobre o que a levou a gostar de um livro que leu na escola: *“Eu sempre gostei muito de ler, então pode ser que me despertasse, mas eu sei, assim, é muito engraçado que as pessoas da mesma época achavam um saco todos os livros que eram passados e a gente lia por obrigatoriedade”*.

A mesma participante também expressa sua opinião a respeito disso na fala:

“eu não gosto dessa obrigatoriedade, de todas as pessoas terem que se encaixar no mesmo quadradinho, todas as pessoas terem que ler o mesmo livro (...) Acho que você colocar um livro para uma criança, um pré-adolescente ler que não faça o mínimo sentido na cabeça dele (...) as pessoas ficam ‘tá, mas por que eu tenho que ler isso?’”(Laranja).

A perda de sentido que Laranja destaca me remete à discussão desenvolvida por González Rey (2008) sobre como os processos educativos atuais acabam levando à “omissão da pessoa do aluno em relação ao que aprende” (p. 31).

Essa visão também aparece nas discussões de Gusmão (2003) a respeito da alteridade, pois, atualmente, vemos o que se assemelha muito ao apagamento da identidade do sujeito em busca de tentar encaixá-lo em um padrão. Com isso, professores/as e alunos/as acabam alimentando esse ciclo de processos de ensino e aprendizagem a partir da reprodução. A ausência da busca por vínculos subjetivos na relação professor/a-aluno/a não deixa espaço para a tentativa de se colocar no lugar do outro, a fim de entendê-lo dentro de seu contexto, sem a perspectiva de transformá-lo (Gusmão, 2003).

Para destacar a importância da subjetividade no processo educacional, González Rey (2008) argumenta como o sentido subjetivo, ou seja, o sistema simbólico-emocional desenvolvido por cada pessoa ao provocar “constantes e imprevisíveis desdobramentos” (p. 34), ao invés de se opor à aprendizagem pode até mesmo acrescentar “uma qualidade de aprendizagem que não tinha sido considerada intrínseca ao aprender” (p. 35). Em outras palavras, para o autor, a maneira como cada indivíduo se relaciona com os conteúdos abordados é um processo que faz parte da aprendizagem e que deve ser considerado no ato de aprender.

Todavia, segundo a visão dos participantes, é a lógica conteudista que prevalece. Cabe lembrar que, para Mundim (2017), essa perspectiva de ensino voltada para o conteúdo é falha, pois não há um real compromisso com a aprendizagem daqueles/as que estudam. De acordo com González-Rey (2008), os processos de aprendizagem atuais estão voltados, principalmente, para a reprodução do conteúdo livre de erros, que sequer são vistos como uma etapa da produção de conhecimento.

Segundo González Rey (2008), a perspectiva que vigora nos processos atuais de ensino-aprendizagem envolve a omissão do sujeito que aprende, focando-se na reprodução de “verdades” transmitidas. Nessa perspectiva, os aspectos subjetivos que estão relacionados com os processos de aprendizagem são deixados de lado. Nesses casos, o/a psicólogo/a escolar pode construir, junto aos demais agentes escolares, espaços dialógicos para resgatar essa subjetividade e, assim, gerar um cenário propício para produção do conhecimento (Madureira, 2013).

Quando se trata da literatura, acabamos vendo as consequências do apagamento subjetivo em falas como a da participante Amarelo, quando questionada sobre um livro que lhe chamou a atenção na escola: *“eu não saberia te falar um livro escolar, sério, porque eu não tinha hábito de leitura (...) agora que comecei a faculdade é que, na verdade, eu tô tentando entrar nesse ritmo (...) Você está se referindo a ensino médio, essas coisas (...) eu não vou me recordar não, jamais”*.

Da mesma forma, quando também questionado sobre as experiências de leitura durante a educação básica, Azul fala que nenhum livro chamou muito a sua atenção, pois achava as matérias da escola desnecessárias, mas, posteriormente, afirmou ter gostado da obra “Frankstein”, pois as descrições eram realistas e detalhadas, independentemente de sua idade.

Porém, dentre os/as cinco participantes, duas apresentaram uma relação diferenciada com a literatura. Laranja e Violeta disseram que cultivaram o hábito de leitura durante a escola graças a incentivos, sendo que Laranja foi incentivada pelos pais e Violeta foi incentivada por uma professora. Contudo, ambas também afirmaram que as leituras de sua época de ensino médio eram leituras difíceis e que seus colegas, quando liam, faziam a leitura por obrigação.

Já Laranja e Violeta afirmaram ler pelo desafio da leitura. Sobre os livros clássicos apresentados na escola, Violeta disse que eles lhe chamaram atenção:

“porque era difícil (...) pouca gente tinha vontade de ler e quando lia era porque tinha que ler mesmo. Mas, como eu já gostava muito de ler, eu lembro que eu tinha uma professora que me incentivava muito, e aí, embora eu também não conseguisse ler no momento, porque era mais difícil, mas eu me forcei a ler e acabei gostando mais ainda.” (Laranja).

A fala de Violeta mostra que um determinado nível de desafio intelectual, junto a incentivos de pessoas significativas, é capaz de promover a leitura mesmo de obras difíceis para os níveis de conhecimento histórico-culturais do/a jovem leitor/a. Portanto, mesmo achando difícil e sabendo pouco a respeito, ele/a pode concluir o livro e mesmo ter apreço por ele, como foi o caso da participante Laranja que, mesmo achando a obra “Duque de Caxias” complicada ao lê-la pela primeira vez, foi capaz de desenvolver um afeto pela história que a levou a reler o livro anos depois.

A participante Laranja, foi capaz, inclusive, de perceber uma mudança de visão quando releu essa história, dizendo ser

“uma história densa (...), li ele eu tinha uns 11 anos, (...), para a faixa etária que eles aplicam o livro é um livro denso (...) Eu sempre gostei muito de ler, então pode ser que me despertasse, mas eu sei (...) as pessoas da mesma época achavam um saco todos os livros que eram passados e a gente lia por obrigatoriedade, então assim. Atualmente eu li esse livro e eu vi com outros olhos do que naquela época” (Laranja).

Outro aspecto importante que é possível observar na fala de ambas as participantes é a reação de seus colegas aos livros. Por mais que elas tenham apreciado a leitura, afirmaram que seus colegas liam por obrigatoriedade e não gostavam das obras.

Essa perspectiva já havia sido percebida por mim através dos eventos literários que eu participei e foi reforçada pelas participantes. A partir disso, é possível notar que, mesmo que o desafio da leitura possa estimular algumas pessoas, na maior parte delas causa o efeito contrário.

Ao proporcionar que os/as adolescentes iniciem sua formação como leitor/a através da leitura de obras clássicas, que são densas e necessitam de um conhecimento contextual maior do que livros contemporâneos, gera um risco de desestimular, por um longo período de tempo, o interesse desses/as jovens pela leitura. Cria a possibilidade, inclusive, de formar professores/as que não possuem uma relação prazerosa com a leitura (Schlindwein, 2010). Assim, é possível observar que, como discutido previamente, a literatura apresentada na educação básica realmente tende a estar distante do cotidiano dos/as leitores/as.

Contudo, também foi percebido que o incentivo à leitura que pessoas significativas podem oferecer é capaz de ajudar a vencer esse obstáculo. A respeito desses incentivos externos, Failla (2012, citada por Bridon, 2015), em sua pesquisa, constatou que, para leitura fazer parte do cotidiano dos/as brasileiros/as, é necessário motivação que, na maioria dos casos, está relacionada à influência de outrem. Contudo, cabe lembrar da importância que esse outro deve ter na vida do/a potencial leitor/a para que esse incentivo possa ser considerado.

Todavia, Failla (2012, citada por Bridon, 2015) apresenta uma afirmação que considero problemática ao se deparar com os dados da pesquisa “Retratos da leitura do Brasil 3”, na qual a justificativa para o baixo número de leitores foi associada a leitura vagarosa, falta de compreensão e analfabetismo funcional dos mesmos. A autora, diante desses resultados, afirma que esses sujeitos “não possuem habilidades essenciais para se

tornarem leitores” (Bridon, 2015, p. 90), porém acredito que a habilidade essencial para realizar a leitura é saber ler.

De modo algum digo que a leitura se resume a isso. Entretanto, a partir desse passo, é possível desenvolver outras habilidades que são responsáveis para a formação do/a leitor/a, como o processo de interpretar, significar e produzir opiniões a respeito do que é lido, entre outros processos. O ponto que quero abordar é que a base de todo leitor começa em saber ler para, posteriormente, em um trabalho conjunto do indivíduo com a escola e a família, ele possa, aos poucos, desenvolver as demais habilidades, assim como construir experiências subjetivas relacionadas à leitura.

Isso porque, pessoas como Amarelo só passam a ter experiências significativas com os livros após o período escolar, como é possível conferir na seguinte fala, ao perguntar um livro que chamou sua atenção na escola: *“eu não saberia te falar um livro escolar (...) eu não tinha hábito de leitura (...) agora eu comecei na faculdade e, na verdade, eu tô tentando entrar nesse ritmo ainda”*.

Já pessoas como Azul e Verde só encontram livros significativos fora da lista de livros paradidáticos e, coincidentemente, o livro que mais chamou atenção dos dois foi “O vendedor de sonhos”, ainda que por motivos distintos. Enquanto o que chamou a atenção de Verde foi a forma que o autor descreve a loucura, para Azul, o aspecto mais marcante do livro foi a beleza que ele enxergou na forma como o autor retrata as relações. Esse exemplo mostra como uma mesma história pode tocar de formas distintas, ainda que semelhantes, pessoas diferentes.

Por isso, precisamos pensar no que está acontecendo na escola e quais as mensagens que, de fato, as obras apresentadas estão transmitindo que não despertam o interesse de seus/suas alunos/as. Mesmo porque até mesmo textos acadêmicos, que costumam ter um grau de complexidade diferente da literatura ficcional, podem ser

significativos, como demonstrado por Amarelo, ao dizer que: “*os vários (textos) que ele (o professor) passou no semestre passado de Antropologia foram muito marcantes, porque mudou mesmo a visão sobre muitas coisas que eu tinha, né?*”.

Pensando, inclusive, na perspectiva de González-Rey (2008), na qual o sujeito não aprende apenas com o intelecto, os sentidos subjetivos podem se tornar importantes motivadores da leitura. Portanto, é relevante pensar em como os livros escolhidos para estudantes da educação básica têm, de fato, chegado até eles/as. Isso porque a participante Amarelo afirmou não ter interesse pela leitura na escola, mas esse interesse despertou com os textos da disciplina de Antropologia.

Outro ponto de destaque na diferença entre as participantes que afirmaram ter o hábito de leitura desde a escola e os/as demais participantes aparece, principalmente, pelo destaque ao incentivo que foi por elas reconhecido. Contudo, para incentivar alguém a ler, é necessário ter uma visão da leitura como forma de prazer ou invés de uma obrigação. Porém, como vimos anteriormente, muitos/as professores/as viam a experiência de leitura ligada ao trabalho, uma perspectiva que acaba refletindo na forma que eles transmitem o hábito de ler para seus alunos (Schilindwein, 2010).

Cabe retomar os dados da pesquisa de Schilindwein (2010), mencionada anteriormente, cujo foco da pesquisa acabou se tornando o hábito de professores/as em relação à leitura. Isso porque, segundo os indicadores da pesquisa, a principal fonte de lazer dos/as professores/as era a televisão, sendo que foi a partir deles que apareceu a visão da leitura relacionada ao trabalho para esses docentes. Lembrando que essa pesquisa foi realizada em três municípios de estados da região Sul e Sudeste (Schilindwein, 2010).

Pode ocorrer que essa perspectiva da leitura como obrigação seja direcionada apenas para textos acadêmicos, uma percepção que Laranja teve ao falar que ao menos

três professores declararam que gostavam de ler, mas não os textos da Psicologia. Essa é uma forma de como, diretamente, os/as professores/as podem transmitir aos/às alunos/as uma aversão à leitura. Isso porque, ao afirmar isso e passar textos para seus/suas alunos/as, eles/as, provavelmente, ficarão desmotivados/as, pois mesmo a pessoa que os obriga a ler não gosta daquele tipo de leitura.

Todavia, essa aversão pela leitura também pode ser transmitida para o/a aluno/a através da obrigatoriedade, gerando uma possível resistência nos/as alunos/as, como foi o caso de Azul e dos colegas de Laranja, segundo a percepção da participante. Por isso, Bridon (2015) afirma que o desafio atual é colocar os/as alunos/as, que são leitores/as ou potenciais leitores/as, em contato com os livros presentes no ambiente escolar nas prateleiras e bibliotecas.

Segundo Bridon (2015), “no passado, o acesso ao livro era difícil: os livros eram caros, e ainda o são, as bibliotecas eram poucas, e ainda são, e as escolas sem livros” (p. 88), porém, graças a programas do governo, os livros começaram a entrar na escola. O desafio hoje é fazer com que eles sejam lidos, sendo que a Psicologia Escolar pode colaborar nesse sentido através de intervenções no espaço escolar que promovam a autonomia do sujeito, a humanização e o diálogo, inclusive utilizando a literatura como instrumento para esses fins.

Não podemos esquecer que assim como o primeiro passo da leitura é aprender a decodificar a linguagem escrita, para então aprender e desenvolver as demais habilidades necessárias, para transformar a leitura em hábito também é necessário passar por esse processo e ser incentivado para tal. E, nesse ponto, a Psicologia Escolar pode trazer contribuições relevantes, pois, como afirma Madureira (2013), o/a psicólogo/a escolar tem um papel importante na promoção da circulação das múltiplas

vozes na instituição escolar e deve, junto aos demais agentes escolares, auxiliar na criação de espaços dialógicos.

São nesses espaços que surgem as possibilidades para o uso da imaginação com intuito de criar novas hipóteses e problematizações para determinadas “verdades” (Gonzalez Rey, 2008). Esses espaços também são necessários para a construção de estratégias pedagógicas mais humanizadas, levando em consideração a relação professor/a-aluno/a, caracterizada pelo respeito mútuo da pessoa como indivíduo (Tacca, 2008).

A partir dos espaços dialógicos também é possível discutir e desconstruir preconceitos, promovendo uma convivência saudável entre integrantes de diferentes grupos identitários (Madureira, 2013). E a colaboração entre a Psicologia e a Literatura podem tanto auxiliar na construção desses espaços dialógicos, quanto na construção de intervenções a partir da existência desses espaços.

Quando os/as participantes foram questionados sobre a possibilidade de diálogo entre a Psicologia e a Literatura, nenhum/a deles/as hesitou em responder que é possível. Contudo, nenhum/a deles/as tinha clareza de como isso poderia ser feito, apesar de terem ao menos uma hipótese difusa a respeito. Essa perspectiva é tão importante para pesquisa, que decidi apresentar a resposta de cada um sobre como seria possível um diálogo entre a Psicologia e a Literatura:

“(...) Eu acho que é possível unir, sou super a favor, mas ao mesmo tempo eu acho que deveria ser uma leitura mais rápida, mais leve, mais sutil. Para que qualquer bom entendedor consiga compreender as falas (...)” (Laranja);

“Eu acho que é possível porque quando você escolhe sobre algum assunto de certa forma você vai sendo transformado então acredito que é possível”

(Amarelo);

“Eu acho que se a Psicologia tivesse mais presente na literatura, (...) não seria algo tão distante de todo o mundo. (...) Às vezes as pessoas não conseguem nomear seus sentimentos, suas emoções, elas não conseguem entender o que elas tão sentindo, porque elas estão sentindo. Eu acho que se isso viesse desde a infância e talvez de uma forma mais lúdica seria mais fácil para ser inserido na vida das pessoas”; (Verde)

“Cada um é cada um (...) Então, utilizar esse método para LGTBfobia seria muito complexo, mas sim teria como e teria que ser bem embasado e bem construído como um livro sempre foi” (Azul);

“Olha eu acho que a leitura transforma. Eu acho que eu sou, inclusive, eu só sou melhor, uma pessoa melhor em relação as coisas que eu passei, enfim, porque eu leio. A leitura transforma, leitura modifica o mundo. Eu acho que é por aí, eu acho que é leitura terapêutica, leitura refúgio, enfim é tudo isso”
(Violeta).

É possível perceber como as falas dos/as participantes ilustram alguns aspectos da discussão teórica apresentada. Um exemplo disso é a fala de Azul, ao falar que *“cada um é cada um”*, o que me remete bastante ao respeito aos processos subjetivos singulares de cada pessoa (González Rey, 2008). Portanto, o diálogo da Psicologia com a Literatura permite que, durante uma intervenção biblioterápica, sejam considerados a história, o livro e a mensagem (Ouaknin, 1996), mas também os sentidos subjetivos que o/a leitor/a atribui a partir da sua história e do seu contexto.

Outro aspecto importante abordado é a possibilidade de trabalhar com diversas temáticas na infância e de forma mais lúdica sobre sentimentos e emoções. Além disso, ressaltou também a importância de trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, mesmo porque a participante Verde também afirmou, em outro momento da entrevista, a importância de se abordar esses temas desde cedo.

Portanto, mesmo incertos da forma como a Psicologia pode dialogar com a literatura, todos/as foram capazes de ilustrar aspectos relevantes da teoria apresentada anteriormente, principalmente no que tange a teoria da subjetividade de González-Rey (2008) e o potencial transformador da leitura, observado na obra de Ouaknin (1996). Logo, no que tange aos sentidos atribuídos, na visão dos participantes, à Psicologia e à Literatura, têm ambas muito o que contribuir com a sociedade, inclusive na escola, com fins de combate à LGBTfobia.

4.2. Identidades LGBTQs na literatura: as reações do/as participantes aos trechos literários apresentados

Algo que chamou atenção durante as entrevistas foi o fato de, a partir dos trechos literários pré-selecionados (Anexo E), os participantes terem sido capazes de demonstrar opiniões interessantes e aprofundadas que não apareceram de forma tão evidente no decorrer da entrevista. Cabe aqui destacar que todos/as os/as participantes lidaram com naturalidade diante das imagens apresentadas (Anexo D), sendo que a única participante que desgostou de alguma imagem foi a Amarelo.

A participante disse ter se incomodado com a Figura 1 por parecer que o rapaz estava “*forçando a barra*” com a garota. Quanto às outras imagens, ela disse gostar por representarem afeto, mas gostou de uma forma “*normal*”. Azul e Violeta também disseram gostar das imagens. Azul informou ter gostado das imagens pelo traço de arte

(Figuras 1 e 2) e por trazer conforto (Figura 3). Já Violeta disse que gostou das imagens não apenas por simbolizarem relações de afeto, mas também a representatividade dos diversos tipos de relação.

Ainda assim, as participantes Laranja e Verde apenas disseram sentir-se “*normal*” diante as imagens. Ao ser questionada sobre como é sentir-se normal, a participante Verde declarou: “*Não sei, mas pra mim é normal, do mesmo jeito que se eu tivesse vindo na rua não me incomodaria não*”. A justificativa da participante Laranja para não sentir-se diferente foi a dinâmica da entrevista, pois afirmou que buscava manter a racionalidade na análise das imagens. A mesma participante ainda disse que “*se eu for pensar na história, num conjunto, né? (...) Eu crio um afetivo pela imagem, mas até então, como é algo mais rápido, eu só olho e tento manter a linha racional*”.

Dessa forma, a partir dos trechos escolhidos foi possível oferecer aos/as participantes a chance de se aprofundarem na temática da pesquisa, o que resultou no surgimento de sentimentos nos/as leitores/as a partir das histórias. Ainda que o contato tenha sido com um recorte pré-definido da história, a conexão empática estabelecida por meio da imaginação (Vigotski, 2009) permitiu que os/as próprios/as leitores/as evocassem problematizações quanto a situações de discriminação e ideias preconceituosas contra as diversas identidades da comunidade LGBTQ.

Analisando as percepções dos/as participantes durante a leitura do trecho de “as aventuras do peru de natal”, o sentimento de compreensão da situação apresentada, mas também frustração por ela ter ocorrido, se manifestou de forma semelhante entre todos/as eles/as. De modo similar, no trecho do conto “Os quinze natais de Benedita”, o desânimo por ser uma discriminação comum fora da ficção também foi mencionado por todos os/as participantes.

Devido a essa similaridade de sentimentos entre os/as participantes na leitura dos dois trechos supracitados, nessa categoria analítica será feita somente a análise das reações do/as leitores/as a estes. Os resultados obtidos a partir dos trechos com personagens assexuais serão apresentados e discutidos na próxima categoria analítica, na qual será feita uma discussão mais aprofundada sobre a comunidade assexual segundo a visão dos/as participantes.

A primeira análise será sobre o trecho selecionado do conto “As aventuras do peru de natal” (Anexo E), que apresenta um diálogo entre dois garotos. Um deles explica como se descobriu bissexual com a ajuda de um psicólogo e o outro, mesmo feliz com a notícia, consegue apenas dizer um tímido “eu sou meio que... gay”. Devido ao fato do trecho ser construído com falas, os/as participantes apresentaram dificuldades para diferenciar qual fala pertencia a cada um dos personagens e, com isso, boa parte deles/as interpretou que a mesma pessoa se assumiu confiante como bissexual no começo e timidamente como homossexual no final.

A partir dessa percepção, a fala “eu sou meio que... gay” despertou um sentimento comum e até, ligeiramente, ambíguo. Todos/as os/as participantes conseguiram imaginar os motivos para a insegurança do segundo personagem ao assumir sua identidade, o que os/as levou a compreender a forma como ele se declarou gay. Contudo, também houve uma certa frustração pela insegurança que o personagem demonstrou, principalmente após a confiança com a qual o primeiro personagem se assume.

A principal diferença nas reações é que, entre alguns/mas participantes, a frustração ficou mais evidente, como foi o caso de Verde, ao dizer que durante a maior parte do trecho “*a gente vai lendo vai ficando empolgado dá vontade de sorrir e quando chega no final é como se a gente caísse das nuvens*”. Já para outros/as participantes, o

personagem conseguir assumir sua identidade, apesar das dificuldades, já foi um grande passo que merece ser reconhecido, como podemos perceber na fala de Violeta.

A participante Violeta diz que: *“ele (o personagem) fala dos fogos ali, é uma quebra de expectativa que ele sentiu, né? (...) Mas eu não consigo deixar de dizer que, de alguma forma, conseguiu sair, meio torto como foi, mas eu acho que eu vejo mais como algo positivo”*. Violeta ressalta que para ela, apesar de não ter saído como esperado, o personagem assumir sua identidade foi um grande passo. Sobre esse receio na fala, a participante Laranja cria a seguinte hipótese *“quando ele fala ‘eu acho que sou meio que’ o principal impacto não é dele com ele mesmo, mas dele preocupado mais com a sociedade (...)”*.

Essa percepção de receio e insegurança também aparecem nos comentários de alguns/mas participantes quando apresentados/as à Figura 2 (Anexo C). Os/as participantes em questão ficaram em dúvida sobre como o garoto de cabelos escuros se sentia, e algumas interpretações foram do sentimento de constrangimento e de angústia. Apesar dessas suposições, nenhum participante se sentiu incomodado com as relações representadas pelas imagens.

Quanto à leitura do trecho, por mais que tenha sido decepcionante para os/as participantes essa quebra de expectativa, é preciso destacarmos a percepção de Violeta ao falar sobre a liberdade de se assumir, uma vez que na sociedade em que vivemos essa não é uma conquista fácil. Apesar dos/as participantes não apresentarem preconceitos contra a comunidade LGBTQ, a LGBTfobia ainda tem sido motivo de sofrimento e morte de muitas pessoas com identidades sexuais e de gênero não-hegemônicas.

Inclusive a participante Amarelo fala sobre como: *“é interessante quando você faz isso (descobrir sua identidade), porque até você viver essa descoberta você sofre muito. E depois também sofre, (...) cada um (tem) seus sofrimentos diários, mas eu acho*

que é muito ruim uma pessoa que tem que viver disfarçando (quem é)”. Assim como é difícil assumir sua identidade, pelo receio de ser rejeitado e excluído, como acontece, por exemplo, com pessoas transexuais (Franco & Cicillini, 2015), omitir sua sexualidade e agir dentro da “norma” também pode ser motivo de sofrimento, como ocorre com pessoas assexuais (Oliveira, 2012).

Todavia, a omissão ainda tem sido utilizada por algumas pessoas que estão fora do padrão heteronormativo e binário de gênero, devido ao medo, a fim de evitar a discriminação. Isso porque o preconceito e a discriminação contra as minorias políticas, o que inclui as minorias sexuais e de gênero, são causas de sofrimento intrapsíquico, tal qual vemos na pesquisa de Madureira (2000), realizada com participantes com identidades sexuais não-hegemônicas.

Entretanto, compartilho da frustração dos participantes, pois ainda é decepcionante que, em 2019, as pessoas não possam se sentir livres para assumirem suas identidades com confiança. Azul, inclusive, comenta sobre as diferenças entre a forma como o personagem se sentia e como ele agiu, a partir do trecho apresentado: *“ele esperava algo totalmente diferente quando ele se assumisse e no final ele só assume (...) é isso que o texto mostra uma confusão uma que ele não entende o que tá acontecendo, ele se define como meio que gay”*.

Cabe lembrar, porém, que somente em 1973s segundo Costa e Nardi (2015) a identidade homossexual deixou de ser considerada como um transtorno de personalidade, ou seja, o reconhecimento da homossexualidade como uma identidade e não como uma doença pode ser considerado extremamente recente. E ainda assim, só ocorreu depois de muita insistência dos movimentos LGBTQs e de ausência de provas empíricas para sustentar esse rótulo de doença (Costa & Nardi, 2015).

Mesmo nos dias atuais, os discursos preconceituosos permanecem e acabam sendo utilizados para justificar e mantêm desigualdades sociais. Além dos discursos e do comportamento, o efeito do preconceito chega até mesmo a causar reações físicas no agressor diante a presença do grupo discriminado (Costa & Nardi, 2015). Esse tipo de reação é, inclusive, relatado por agressores, quando entrevistados após agressões físicas pautadas puramente na discriminação.

Talvez, a compreensão da discriminação como geradora de sofrimentos profundos em suas vítimas, tenha sido um dos motivos para os/as participantes ficarem bastante mobilizados durante a leitura do trecho “Os quinze natais de Benedita”. Nele, somos apresentados a Benedita, uma criança chateada que conta para sua mãe que foi proibida por sua professora de dar as mãos para a amiga Clara. O argumento da professora era que a criança só deveria dar as mãos para o garoto que ela gostasse e a mãe de Benedita, nesse trecho, sente-se preocupada e triste com o que a filha sofreria caso gostasse de outras Claras.

Todos/as os/as participantes conseguiram imaginar aquela situação acontecendo fora da ficção, como expressa a fala de Verde: *“Eu fico triste, na verdade, porque é real. Tá escrito no papel, é um conto, mas é muito real. E é quando a gente é criança que as coisas começam a dar errado, assim a serem tachadas certo ou de errado”*. Todos/as os/as participantes se incomodaram com a postura da professora diante da situação, eles/as levantaram reflexões sobre o preparo da docente para lidar com essa situação.

Uma das pessoas que falou sobre isso foi Amarelo, ao dizer que achava *“que a professora poderia ser um pouco mais orientada para tratar de diversas questões porque isso é uma questão só. Eu acho que a professora não está muito preparada para*

lidar com isso”. No caso desse conto, os/as participantes também ressaltaram bastante o fato de se tratar de uma criança e essa percepção gerou afirmações interessantes.

O participante Azul mencionou como essa é uma situação que acontece tanto com meninos e meninas, que são impedidos de ficarem com quem gosta por regras que eles/as nem mesmo entendem. A participante Verde também comentou sobre como essas questões deveriam ser trabalhadas na escola, pois, de acordo com ela, é mais difícil, em situações como essa, explicar de uma vez para uma criança sobre as concepções de certo e errado do/a professor/a quanto papéis de gênero. Dessa forma, a fala da participante reforça a necessidade de falar sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Ainda sobre “Os quinze natais de Benedita”, gostaria de dar um destaque para a experiência de leitura de Violeta, que se identificou como lésbica. Ainda durante as perguntas, a participante informou que a ausência de obras com personagens LGBTQs durante o seu percurso escolar fez uma *“falta tremenda porque (...) crescer sem referência é uma coisa que te deixa sem direção. (...) Você não define o direito que é certo e errado. Então lembro que era uma falta muito grande, até hoje”*.

A fala de Violeta demonstra uma das importâncias de se ter obras com personagens LGBTQs inseridas no currículo escolar, uma vez que estes/as personagens podem servir de referência para pessoas que se identifiquem com as identidades assumidas por eles/as, além de promover a sensação de representatividade. Mesmo porque, infelizmente, as escolas ainda possuem uma postura de vigilância normativa, na tentativa de padronização dos/as seus/suas alunos/as a partir da perspectiva da heteronormatividade e do padrão binário de gênero (Junqueira, 2010).

De acordo com Junqueira (2010), a escola, tanto pelo currículo formal quanto pelo oculto ou informal, aprendido por meio das relações interpessoais, são

responsáveis pela manutenção de uma perspectiva heteronormativa e binária de gênero. Isso porque alunos/as e professores/as acabam reproduzindo preconceitos agindo de forma discriminatória com pessoas que apresentam uma postura fora desse padrão. Por isso, muitas vezes, pessoas da comunidade LGBTQ preferem omitir suas identidades sexuais e de gênero, agindo como se pertencentes à “norma”.

A discussão desenvolvida por Junqueira (2010) vai de encontro com a fala de Violeta, ao se referir sobre Benedita: *“criança (...) não vê julgamento, ela não vê. Não consegue distinguir o que é certo, do que é errado, porque não tem certo e errado. E aí você tem que se adequar porque, no final das contas, você tem que se adequar de alguma forma até você se redescobrir”* (Violeta).

Ao final da leitura do trecho em questão, a participante disse se tratar de um trecho *“bem triste e complicado”*, pois *“desde pequena você já tem que lidar com as construções sociais”*, além de destacar a impotência da mãe diante a situação apresentada, *“diante do florescer do outro. Saber que a pessoa vai ter que passar por aquilo, e você imaginar o que vai sair dali para frente e que isso é uma coisa que é parte da vida e que não tem o que fazer mesmo”*.

A partir das falas de Violeta, temos contato com a percepção do indivíduo das tentativas de padronização a partir da visão heteronormativa e binária de gênero, presentes nas instituições sociais. E ainda que familiares, como é o caso da mãe de Benedita, tentem proteger esses indivíduos, as discriminações existentes na sociedade ainda são fortes e presentes.

Apesar dessas temáticas serem de extrema importância e precisarem ser trabalhadas, abordar esses assuntos, principalmente no ambiente escolar, não é uma tarefa simples. Nas entrevistas, porém, foi possível ter um vislumbre do potencial da

utilização da literatura para trabalhar com a temática da diversidade sexual e da LGBTfobia.

Dessa forma, a biblioterapia pode se tornar uma excelente estratégia para levantar debates em diversos ambientes, incluindo pesquisas no ambiente escolar. Quando essa estratégia é aliada aos conhecimentos da Psicologia, o potencial transformador da literatura, através dos vínculos empáticos e identitários com os/as personagens, através da imaginação (Vigotski, 2009) torna-se ainda maior. Isso porque a união da sensibilidade da escrita ficcional e o conhecimento do/a psicólogo/a sobre o ser humano, suas emoções e sentimentos, podem se combinar de modo a trabalhar essas temáticas de forma aprofundada.

4.3. Produções literárias com personagens assexuais: um olhar para comunidade assexual

Como discutido nas sessões teóricas, uma das maiores dificuldades encontrada pela comunidade assexual nos dias atuais está na legitimação da sua forma de existência. Mesmo a visibilidade desse grupo perante a sociedade é pequena, o que, inclusive, pode resultar em relacionamentos abusivos pela falta de conhecimento do sujeito e de seu/sua parceiro/a (Costa, 2017; Oliveira, 2012).

No que tange ao reconhecimento da assexualidade, os resultados obtidos na pesquisa se assemelham ao que vemos na realidade. Isso porque, mesmo que tenham se manifestado a favor da liberdade sexual, os/as participantes expressaram um desconhecimento da identidade assexual.

Foram apresentados dois trechos com personagens assexuais. No primeiro, retirado do conto “Garotas mágicas super natalinas”, há uma personagem, que é assexual aromântica, ou seja, uma pessoa assexual que sente nenhuma ou pouca atração

romântica (Costa, 2017). Nesse trecho, a personagem conta sobre a pressão que sente entre as amigas para entrar um relacionamento, porém ela não tem interesse em nenhum tipo de relação amorosa.

As opiniões dos/as participantes quanto a esse primeiro trecho foram bastante semelhantes, uma vez que todos concordaram existir essa pressão social para que as pessoas entrem em relacionamentos românticos. Todos/as os/as participantes também concluíram que ninguém deveria ser obrigado a entrar em um relacionamento se não tem vontade, mas muitas pessoas acabam internalizando essa pressão social.

A participante Laranja levantou reflexões nesse sentido, quando fala: *“eu já vi diversas pessoas com essa necessidade de ‘nossa, preciso casar’, ‘nossa, preciso namorar’, ‘nossa, eu não estou feliz sozinho’ (...) Eu acho que (...) se você fica nessa necessidade de ‘eu preciso’, você esquece quando você quer”*. A fala do participante Azul também ajuda a complementar essa ideia, pois segundo ele: *“cada um deve seguir (...) o que te faz feliz. (...) Se ela (protagonista assexual) está bem do jeito que ela está hoje, é só ela deixar os pensamentos de pressão, no caso da cabeça dela, de lado e viver da forma que ela bem desejar”*.

Apesar de concordar com a fala dos/as participantes quanto a importância das pessoas se sentirem confortáveis com a forma que elas se sentem, não podemos negar o peso da pressão social, principalmente quando se trata de identidades sexuais não-hegemônicas. Os/as participantes demonstraram que, além do respeito à visão da personagem aromântica, essa pressão para estar em relacionamentos românticos ocorre mesmo entre os/as alossexuais, ainda que a vontade da pessoa possa ser a de *“morrer sozinha, viajando pelo mundo com os três gatos e os 27 cachorros, e eu acho que ela não precisa ter alguém para ser feliz”* (fala da participante Verde).

Todavia, mesmo que todos/as os/as participantes tenham defendido essa postura ao terminar de ler o primeiro trecho, alguns/mas deles/as apresentaram uma perspectiva um pouco diferente no segundo trecho, retirado da obra “Tash e Tolstói”, no qual a personagem é assexual romântica. No trecho apresentado aos/às participantes, a personagem relata sobre um momento de sua vida que decidiu que ou gostaria de tudo relacionado aos garotos ou não gostaria deles de modo algum. Para fazer essa descoberta, a personagem se relaciona com um garoto e, durante um tempo, as coisas correram bem, até que a relação se encaminhou para contatos mais íntimos, uma proximidade que ela não tinha vontade de continuar.

Ainda que todos/as os/as participantes fossem a favor de interromper os toques que deixaram a personagem desconfortável, eles/as manifestaram diversas interpretações sobre os demais aspectos do trecho em questão. Por isso, irei abordar brevemente da interpretação de cada participante antes de apresentar uma análise mais ampla sobre a visão da assexualidade durante as entrevistas.

A participante Laranja comentou como as relações só devem ser mantidas quando ambas as pessoas estão apaixonadas e que, se alguém não “*move o seu coração*”, não há porque continuar um relacionamento. Contudo, a fala da participante relaciona o desconforto da personagem com os toques ao afeto dela pelo seu parceiro. Amarelo, inclusive, apresenta uma ideia semelhante, ao dizer que “*Eu acho que o rapaz não era interessante para ela ou ela estava realmente no lugar errado com a pessoa errada*”.

As ideias expressas pelas participantes mostram o estabelecimento de uma relação direta entre o afeto e a atração sexual, como se a partir do momento que a pessoa estivesse com alguém que realmente nutrisse um afeto profundo, haveria um momento em que os toques mais íntimos não seriam um incômodo. Quanto à visão da

participante Verde e do participante Azul em relação ao desconforto da personagem foi associado a uma identidade sexual não-hegemônica diferente da assexualidade, uma associação que também ocorre na vida real (Costa, 2017).

Na obra de Costa (2017) somos apresentados ao relato de Letícia, que era considerada lésbica pelas amigas por não apresentar, na adolescência, interesse por garotos. A autora ainda ressalta que mesmo quando assexuais homorromântico (aqueles/as que apresentam interesse romântico por pessoas do mesmo gênero) são enxergados como homossexuais, há um apagamento da identidade assexual.

A principal questão dessas associações está na ignorância da existência da identidade assexual e, por isso, ainda que possa haver um respeito por não manter relações sexuais por um determinado momento, a longo prazo pode haver uma pressão nesse sentido. Nisso, a fala dos participantes apresentam uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo que há um respeito pela primeira personagem que não deseja manter relações românticas, há uma resistência em considerar a possibilidade de uma relação romântica sem um interesse sexual.

Ainda assim, é possível notar que outras identidades diferentes da homossexualidade e da heterossexualidade começam a ser consideradas. Como, por exemplo, na fala da participante Verde, que se sentiu incomodada com a personagem do segundo trecho por ela não ter considerado a possibilidade de ser bissexual, gostando tanto de garotos, quanto de garotas.

A visibilidade de outras identidades sexuais não-hegemônicas, além da homossexualidade, está acontecendo, ainda que a passos lentos. Assim como a bissexualidade, que em discursos populares ainda costuma ser entendida como uma indecisão, começa a ser considerada como uma identidade legítima, os/as assexuais, que costumam ser vistos popularmente como alguém que não encontrou a pessoa certa ou

simplesmente não “saiu do armário” também podem ter sua identidade não só reconhecida, como legitimada.

Porém, até esse dia chegar, é comum associações como a de Azul, que interpreta a identidade da personagem do segundo trecho como homossexual, não se sentindo confortável em se relacionar especificamente com homens. Essa visão fica clara na seguinte fala de Azul: *“uma pessoa que, no caso, não é feliz como o padrão biológico criado para ela seguir no caso ou seja ela não se vontade ela não sente vontade de estar com um homem (...) então é uma pessoa que não sente prazer em relações sexuais com homens”*.

A fala da participante Violeta é mais ambígua, podendo se encaixar com a experiência de qualquer pessoa da comunidade LGBTQ, pois ela diz que acha *“muito difícil você não ter vivido isso. Você não ter passado por um tipo de contexto como esse, e você simplesmente não se encaixar. Você sabe que não tem vontade, enfim, que você não faz parte daquilo ali, mas você está vendo a situação e deixa”*. Contudo, diante do contexto da entrevista, na qual a participante, por ser homossexual, relacionou diversas situações com a sua experiência de vida, é possível que, ao se expressar nessa fala, estivesse falando sobre a comunidade LGBTQ como um todo e não em relações aos/às assexuais.

Entretanto, a fala da participante é extremamente significativa no que tange às relações assexuais. Isso porque, de acordo com Costa (2017), justamente por esse desconhecimento a respeito da assexualidade, pessoas que não sentem atrações sexuais tendem a se sentirem pressionadas a se relacionar sexualmente. Um dos motivos para esse tipo de sentimento se relaciona aos discursos disseminados pela sociedade sexocêntrica, na qual é comum que pessoas que mantenham relações afetivas tenham relações sexuais em algum momento.

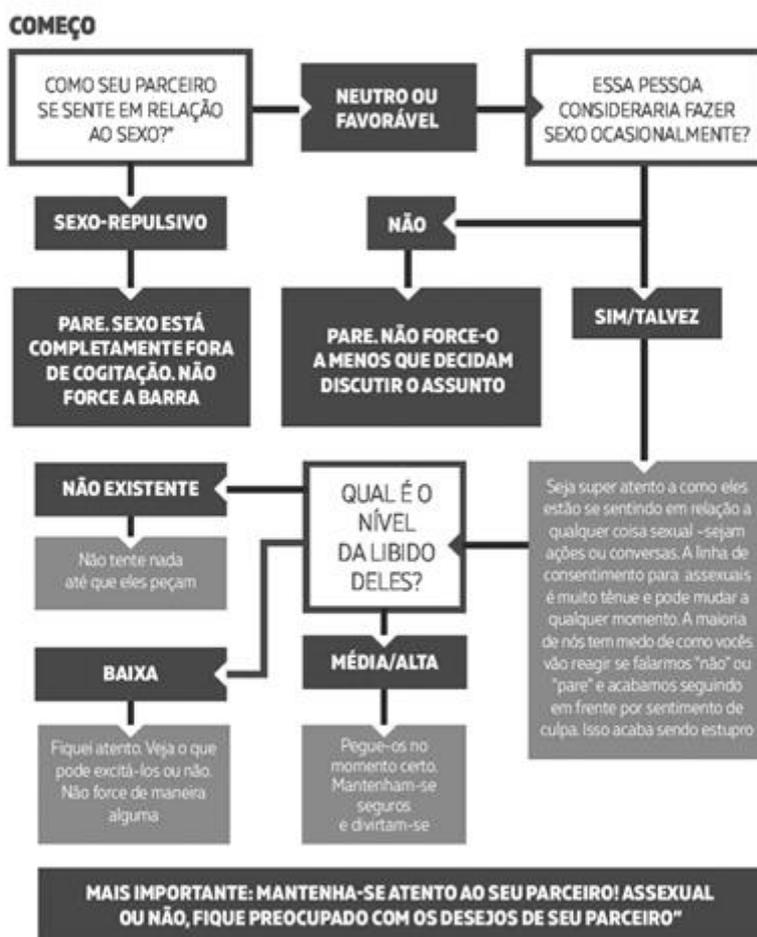
Como Costa (2017) também expõe em seu texto, essa perspectiva pode gerar a manutenção de relações abusivas entre assexuais e alossexuais, uma vez que os/as assexuais podem se sentir pressionados a terem relações sexuais, por ser considerado algo “normal” dentro de um relacionamento amoroso. Nesse aspecto, cabe dar um destaque à fala da participante Verde: *“Em grande parte das situações, é bem perceptível quando a outra parte não quer fazer alguma coisa, e você continuar fazendo, deixa de ser um ‘continuar fazendo’, passa a ser uma coisa mais grave”*.

Essa questão é tão forte no cenário assexual e Costa (2017) apresenta um infográfico elaborado por Brittany Baldwin e traduzido pela própria autora onde há explicações para que pessoas alossexuais que se relacionam com assexuais possam saber como agir em relação ao sexo, como apresentado na figura a seguir:

CAPÍTULO 4 | COMO SÃO OS RELACIONAMENTO ASSEXUAIS

UM GUIA SOBRE COMO NAMORAR ASSEXUAIS PARA NÃO-ASSEXUAIS: SEXO*

Por Brittany Baldwin*



*Tradução realizada pela autora

Figura 1. Infográfico para relações entre assexuais e alossexuais (não-assexuais).

É importante, sobretudo, que ocorram mais debates sobre a assexualidade para que a ausência de atração romântica e/ou sexual por um ou todos os gêneros possam ser entendidas como uma possível assexualidade. Isso porque enquanto as relações sexuais

permanecerem naturalizadas dentro de relações românticas, a ausência de atração sexual corre o risco de continuar sendo patologizada dentro da sociedade, inclusive dentre alguns profissionais da saúde (Oliveira, 2012).

A luta pela visibilidade e legitimidade da assexualidade pode ser, inclusive, comparada com a luta que, outrora, a comunidade LGBT teve para o reconhecimento da homossexualidade como uma identidade sexual. Até a década de 1970, segundo Costa e Nardi (2015), a *American Psychiatric Association* (APA) considerava o interesse por pessoas do mesmo gênero como um transtorno, sendo que o termo popularizado foi o “homossexualismo”.

Somente após concluírem que as pesquisas que sustentavam essa visão não tinham embasamento suficiente, e após anos de luta da comunidade LGBTQ por legitimidade, a homossexualidade deixou de ser vista como um transtorno, sendo, enfim, retirada da terceira edição do manual de diagnóstico de doenças mentais DSM - III (Costa & Nardi, 2015).

Atualmente, a assexualidade ainda é entendida como um transtorno por alguns médicos e psicólogos, a partir do diagnóstico do Transtorno Sexual Hipoativo (DSM-V), o que, inclusive, gera na comunidade o desejo de serem foco de pesquisa a fim de desconstruir essa visão patologizante (Oliveira, 2012). Essa luta por visibilidade muitas vezes não encontra sequer apoio na comunidade LGBTQ, que tenta enquadrar os assexuais dentro de identidades outras ou mesmo enxergam na assexualidade um enfraquecimento na luta pela liberdade sexual (Costa, 2017; Oliveira, 2013).

Por isso, a utilização de obras com personagens assexuais são um ótimo caminho para que a sociedade entre em contato com pessoas que não sentem atração sexual, uma vez que, pelo receio da discriminação, o contato com membros da comunidade assexual é difícil, ocorrendo mais via internet. Todavia, essa visibilidade só ocorre quando os/as

leitores/as possuem conhecimento sobre a assexualidade, pois como defende Vigotski (2009), a imaginação se pauta na realidade.

Em situações em que o/a leitor/a tem pouco ou nenhum conhecimento da assexualidade, as associações mais comuns serão, provavelmente, parecidas às realizadas pelos/as participantes. Por isso, a estratégia biblioterápica, aliada à Psicologia pode ser de grande auxílio nesses casos, levantando debates sobre os sentimentos dos personagens a fim de promover a visibilidade das identidades e a desconstrução do preconceito contra as minorias sexuais.

Considerações Finais

Diante das diversas notícias de situações de discriminação contra comunidade LGBTQ e das perpetuações de ideias preconceituosas contra as minorias sexuais e de gênero, é inegável a necessidade de ações para desconstruir a LGBTfobia. Tendo conhecimento que o preconceito, ou seja, o enrijecimento das fronteiras simbólicas entre os grupos (Madureira & Branco, 2012), pode gerar um afastamento entre pessoas diferentes, a literatura pode ser um caminho para o reencontro das mesmas.

Todavia, na sociedade brasileira atual, o hábito de leitura não faz parte da vida de muitos/as brasileiros/as. Existem vários fatores que contribuem para que isso aconteça, sendo que as experiências com a leitura na educação básica são um forte motivo para esses resultados. A partir da pesquisa de Schindwein (2010), percebemos que muitos/as professores/as entendem a leitura apenas como uma obrigação e que, a partir das relações interpessoais com seus/suas alunos/as, podem transmitir essa perspectiva.

Além disso, as obras apresentadas durante o período escolar tendem a não ter uma conexão com o cotidiano dos/as alunos/as que entram em contato com ela, de forma que torna a leitura ainda menos interessante. Sem contar com algumas características que são consideradas importantes para a formação do/a leitor/a e que não são identificadas em estudantes da educação básica. Essas questões levantam desafios para a utilização da literatura como instrumento de intervenção, mas não impossibilita esse caminho.

Na pesquisa, apenas duas das participantes mencionaram ter o hábito de leitura desde a infância, porém todos/as os/as participantes apontaram textos que gostavam de ler. Além disso, todos foram capazes de expressar suas opiniões a respeito dos trechos,

inclusive estabelecendo vínculos empáticos com os/as personagens apresentados/as e criando conexões com experiências fora da ficção através da imaginação (Vigotski, 2009).

Cabe destacar também o importante papel que os/as docentes que incentivam a leitura podem exercer na vida dos/as alunos/as. A participante Violeta, inclusive, compartilhou como suas experiências literárias durante o período escolar foram significativas graças ao incentivo de uma professora. Dessa forma, o/a professor/a que tem uma experiência positiva em relação ao seu contato com a literatura, quando exerce um papel significativo na vida do discente, pode ser um/a motivador/a em relação ao hábito da leitura.

Entretanto, há um aspecto importante, que vale ser observado: apesar de não apresentarem preconceitos contra a comunidade LGBTQ durante a entrevista, nenhum/a dos/as participantes mencionou a comunidade assexual, ainda que dois trechos tenham sido apresentados com esse intuito. Independentemente, os/as participantes fizeram associações que iam em defesa das personagens assexuais apresentadas, ou seja, as reflexões apontadas pelos/as participantes defendiam o direito das personagens não quererem manter relações românticas/sexuais.

Todavia, a justificativa para a ausência de interesse em ter uma relação sexual na situação apresentada foi relacionada ao companheiro da personagem ou a uma suposta homossexualidade. Esses resultados são de extrema relevância, pois é comum que em uma sociedade na qual as pessoas não conheçam a assexualidade, ocorra uma invisibilização dessa identidade sexual com argumentos parecidos. No caso da pesquisa, os/as participantes realmente pareciam não ter conhecimento sobre a assexualidade, ao invés de um preconceito.

Por esse motivo, é importante que haja mais diálogos sobre sexualidade e gênero, principalmente na escola, uma vez que é o ambiente em que mais passamos nosso tempo durante os anos iniciais de nossas vidas. Além disso, a escola é um ambiente de socialização no qual temos acesso a diversos grupos, ou ao menos deveria ser assim. Dessa forma, é importante que a Psicologia, por intermédio do/a psicólogo/a escolar, atue junto aos outros agentes escolares para promover esse espaço dialógico e o respeito à alteridade, tanto na escola quanto na sociedade (Madureira, 2013).

E, através dessa pesquisa, foi percebido que a biblioterapia pode ser uma estratégia bem aproveitada pela Psicologia para a criação desses espaços dialógicos. Ainda assim, sugere-se que sejam realizadas mais pesquisas com intuito de explorar as contribuições que a biblioterapia pode levar ao campo da Psicologia. Isso porque, ainda que a biblioterapia já seja uma estratégia conhecida por outros profissionais, uma vez que sua finalidade não está diretamente relacionada à psicoterapia, para os/as psicólogos/as, de modo amplo, ainda é uma novidade. Uma das possibilidades é utilizar obras literárias com personagens LGBTQs em pesquisas e intervenções com grupos focais.

Também se sugere que sejam realizadas mais pesquisas no campo da assexualidade, uma vez que a comunidade assexual ainda permanece pouco conhecida, além de possuir diversas particularidades. Um bom exemplo disso é a fala de Daria, na obra de Costa (2017), ao dizer que descobrir-se assexual “não me deixou menos confusa quanto a minha sexualidade. Para ser honesta, fiquei ainda mais confusa” (p. 29).

Nessa pesquisa, também foi possível explorar alguns aspectos sobre as relações de potenciais leitores/as com a literatura na educação básica, porém essa temática merece ser aprofundada em pesquisas futuras. Isso porque, considerando o potencial da

literatura, entender os processos que estão relacionados à formação dos/as leitores/as, também é um tema que deve ser de interesse da Psicologia.

Antes da finalização deste trabalho, gostaria de apresentar a minha resposta à última participante entrevistada, Violeta, quando me devolveu a pergunta sobre a possibilidade de um diálogo entre a Psicologia e a Literatura:

“Eu estou utilizando trechos literários porque, de fato, acredito nessa possibilidade (de diálogo). Não só acredito, como eu acho que deve existir. E, inclusive, a minha monografia está sendo pautada nisso: saber quais caminhos em que a Psicologia e a Literatura podem se encontrar (...), para diversas finalidades, mas, na minha Monografia, estou trabalhando somente com o combate à LGBTfobia”.

Através dessa pesquisa, pude observar como os/as participantes foram mobilizados/as através da literatura ficcional. Por isso, percebo que, sim, o diálogo entre a Literatura e a Psicologia é um terreno fértil em possibilidades para diversas intervenções, sendo o combate a LGBTfobia uma delas.

Referências

- Berger, J. (1980). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes
- Berthoud, E. & Elderkin, S. (2016). *Farmácia Literária: mais de 400 livros para curar males diversos, de depressão e dor de cabeça a coração partido*. Campinas: Verus.
- Brandão, C. F. (2003). O controle das emoções o medo e a violência. Em: *Anais do VII Simpósio Internacional Processo Civilizador "História, civilização e educação"*. Piracicaba - SP: UNIMEP.
- Bridon, J. (2015). Leitura na Educação Básica: o leitor em formação e o texto literário. E, C. Carvalho, A.A. Neitzel e J. Bridon (Org.), *Cultura, escola e educação criadora: formação estética e saberes sensíveis* (pp. 88-108). Itajaí – SC: Editora UNIVILLE.
- Calligaris, C. (1999, 29 de abril) Adolescente quer ser diferente como todo mundo. *Folha de São Paulo*, Caderno Ilustrata, pp. 4-8.
- Conselho Federal de Psicologia (1999). *Resolução nº 1 de 22 de março de 1999*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf.
- Costa, C.P.R.T. (2017). *A de assexual: entendendo a assexualidade humana*. São Paulo: edição independente.
- Costa, A. B. & Nardi, H. C. (2015). Homofobia e preconceito contra a diversidade sexual: debate conceitual. *Temas em Psicologia*, 23(3), 715-726.

- D'Andrea, L. S. & Romagnoli, R. C. (2018). Deslocando sobre o arco-íris com tonalidades cinza e preto: assexualidades em trânsito. *Revista Ártemis*, 25(1), pp. 219-239.
- Del Río, P.; Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. Em L. S. Vygotski, *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte* (pp. 7-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas – SP: Papyrus.
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00325.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. (2009). A análise dos dados em pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo, *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (pp. 67-80) Petrópolis – RJ: Vozes
- González Rey, F. L. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Campinas – SP: Alínea
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico.

Espaço do currículo, 2(2), 208-230.

Madureira, A.F.A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas:*

gênero, linguagem e constituição da subjetividade. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo

“pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.

Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens

enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá

Madureira, A. F. A. & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, Social Identities, and

Alterity: Deconstructing Prejudices in School In: A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do

desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do

preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em Branco, A. U. & Oliveira, M. C. S. L. (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes
- Mundim, J. (2017). *A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?* (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Oliveira, E. R. B (2012). Assexualidade e medicalização na mídia televisiva norte-americana. Em: VIEIRA. T. R. (org) *Minorias Sexuais: direitos e preconceitos*. 1 ed. Brasília: Editora Consultex.
- Oliveira, E. R. B. (2015). *"Minha vida de ameba": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ouaknin, M.A. (1996). *Biblioterapia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Sawaia, B. (2014). Identidade – uma ideologia separatista?. Em Sawaia, B. (org), *As artimanhas da exclusão* (pp. 121-128). Petrópolis: Vozes.

- Schlundwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schlundwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp. 31-50). Curitiba: CRV.
- Silva, S.M.C. (2004). Arte e educação: na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Pró-posições*, 15 (2), pp. 187-199.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.
- Vygotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Woodward, K. (2000). *Identidade e diferença: uma introdução conceitual*. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis - RJ: Vozes.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Psicologia e Literatura: Diálogos sobre a Comunidade LGBTQ

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisadora assistente: Bruna de Sena Gonçalves

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo deste estudo é analisar como o contato com personagens LGBTQs na literatura pode ser utilizado como uma ferramenta de combate à LGBTfobia, com foco no preconceito vivenciado pela comunidade assexual.

Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.

O procedimento consiste em uma entrevista individual com apresentação de imagens e de trechos de obras literárias fictícias. A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

A pesquisa será realizada em um local conveniente para o(a) participante.

Riscos e benefícios

Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.

Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca da temática investigada.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.

O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente, Bruna de Sena Gonçalves, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisadora Responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: (61) 99658-7755
Email: madureira.ana.flavia@gmail.com

Pesquisadora Assistente: Bruna de Sena Gonçalves
Celular: (61) 98443-9087
E-mail: brunadesenag@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

CEP: 70790-075

Telefone para contato: (61) 3966-1200

Anexo B – Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?
- 3- Qual leitura que você já realizou foi mais significativa para você? Por quê?
- 4- Como você define gênero?
- 5- Quais aspectos da sexualidade são importantes para você?
- 6- Na sua escola, já ocorreu algum debate sobre gênero e sexualidade? (Se sim, como aconteceu?)
- 7- Dentre os livros que você leu durante a sua trajetória escolar, qual o que lhe chamou mais atenção? Por quê?
- 8- Você gostou de algum livro de literatura que lhe foi apresentado na escola? (Se sim, por quê?)
- 9- Algum dos livros que você leu durante o período escolar tem personagens LGBTQI (Lesbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queer e/ou Intersexuais)? (Se sim, como foi para você ler?)
- 10- Você acha que é possível o diálogo entre a Psicologia e a Literatura? Por quê? (Se sim, como?)

Apresentar os trechos pré-selecionados (Anexo D) e para cada participante fazer as seguintes perguntas:

- 11- Como você se sentiu durante a leitura?
- 12- Como foi para você ler esse trecho?
- 13- Qual a sua opinião sobre o que está acontecendo nesse trecho?
- 14- Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo C – Imagens selecionadas



Figura 1. Fan art⁸ de um relacionamento heterossexual entre personagens fictícios da literatura

- 1- O que você vê nessa imagem?
- 2- Você gosta dessa imagem, ou não? Por quê?



Figura 2. Fan art de um relacionamento homossexual de personagens fictícios da literatura

⁸ Fan art é um termo em inglês utilizado para representar as obras de arte criadas por fãs que tem por base obras fictícias conhecidas, tais como livros, filmes, séries, etc.

3- O que você vê nessa imagem?

4- Você gosta dessa imagem, ou não? Por quê?



Figura 3. Painel com fan arts mostrando uma personagem fictícia bissexual de uma animação

5- O que você vê nessa imagem?

6- Você gosta dessa imagem, ou não? Por quê?

Anexo D - Trechos selecionados

Trecho do conto “Garotas mágicas super natalinas” de Bárbara Morais

“(…) Eu não sabia exatamente o porquê, mas estava completamente incomodada com toda a aura casamenteira que havia se apossado das minhas amigas. Sabia que se até janeiro eu não desse um jeito, provavelmente me transformaria na primeira Garota Mágica expulsa por incompetência amorosa, mas, só de pensar em começar um relacionamento com qualquer pessoa que fosse me dava uma agonia, uma preguiça, sei lá. Não era algo que eu queria nem que via como essencial, apesar de todo mundo me dizer o contrário. (...)”

Trecho da obra “Tash e Tolstói” de Kathryn Ormsbee

“(…) Na primavera do meu primeiro ano, decidi que tinha que fazer uma escolha: ou eu gostava *de tudo* relacionado aos homens ou simplesmente não gostava deles e pronto. Então quando Justin Rahn me convidou para o baile, achei que era uma oportunidade. Eu gostava dele. Era divertido, não era feio e me elogiou todas as vezes que saímos naquele verão. Eu nem me importava muito quando nos beijávamos – até que os beijos começaram a levar a outras coisas. Coisas que envolviam braços se movendo, dedos apressados e respiração ofegante. E eu não conseguia, simplesmente *não conseguia*. Não tinha medo, só não tinha *vontade*. (...)”

Trecho do conto “As aventuras do peru de natal” de Lucas Rocha

“(…) — Meu psicólogo me ajudou quando as coisas estavam confusas na minha cabeça. Ele meio que me fez entender que eu não estava passando por uma fase ou nada do tipo quando falei que gostava tanto de garotas quanto garotos. Nem eu entendia muito bem o que estava acontecendo e ele abriu as portas de um universo novo que eu ainda estou conhecendo. Então, é, para resumir, psicologia.

Parecia que um macaquinho estava tocando címbalos na cabeça de Danilo quando ouviu o trecho ‘gostava tanto de garotas quanto de garotos’. Depois disso, todas as outras palavras que saíam da boca de Vinícius se misturaram como uma daquelas gelatinas multicoloridas.

— Então quer dizer que você... que, hm... que você é...

— Bissexual. Sim.

Na cabeça de Danilo, fogos de artifício estouraram, as crianças correram para as ruas e fizeram *ola*, os adultos brindaram e beberam até que a música começasse e todos dançassem durante toda a madrugada.

Mas tudo o que ele disse foi um constrangido:

— Legal. Eu sou meio que... gay. (...)

Trecho do conto “Os quinze natais de Benedita” – Mareska Cruz

“(...) Aos seis anos, Benedita passou o natal quieta e pensativa, o que deixou todo mundo preocupado. Ela ficou a maior parte do tempo sentada no sofá, Bartolomeu deitado com a cabeça em seu colo.

—Dita... – a mãe sentou-se ao lado da filha. – O que foi? (...)

— Na escola a professora disse que era pra gente fazer um presente de natal pra pessoa que a gente mais gostava – Benedita disse, a sobrancelha franzida, concentrada. - Eu fiz um desenho de tinta e dei de presente pra Clara. (...) Ela gostou e me deu um abraço, e eu dei um beijo na bochecha dela, aí ela me deu um desenho de giz de cera e a gente ficou de mãos dadas, mas a professora disse que não podia.

— O que não podia? – A mãe voltou a especular. Talvez houvesse alguma regra de troca de presentes que as duas haviam quebrado sem querer.

— Não podia ficar de mãos dadas! – Benedita respondeu cruzando os braços. Bartolomeu percebeu a irritação da menina e ficou observando-a com atenção – Ela

disse que a gente fica de mãos dadas com o menino que gosta, mas eu gosto da Clara, mãe. (...) A Clara é minha amiga e eu gosto dela. Igual o Felipe deu um pedaço de chocolate pra Maria Fernanda e ela pegou na mão dele. Por que eu não posso? (...)

Então o problema era aquele. Na verdade, nem deveria ser um problema. (...) Seu coração de mãe já começava a apertar ao pensar nas dificuldades pelas quais sua filha ainda ia passar caso ela gostasse de outras Claras. (...)"

Anexo E – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa ao Projeto de Pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicologia e Literatura: Diálogos sobre a Comunidade LGBTQ

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20239819.0.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.634.499

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa na área da psicologia social, com objetivo de "analisar como o contato com personagens LGBTQs na literatura pode ser utilizado como ferramenta de combate a LGBTfobia, com foco no preconceito vivenciado pela comunidade assexual. Este projeto específico envolve a realização de uma pesquisa com participantes homens e mulheres jovens, entre 18 e 21 anos, que estejam cursando o primeiro ou o segundo semestre de Psicologia".

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo "Analisar como o contato com personagens LGBTQs na literatura pode ser utilizado como uma ferramenta de combate a LGBTfobia, com foco no preconceito vivenciado pela comunidade assexual."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos da pesquisa, o projeto apresenta-os de forma adequada, assim como também contém a descrição de riscos e medidas no TCLE.

Os riscos encontrados são: "A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou desconforto. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que o/a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/as participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo".

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 3.634.499

Também os benefícios estão apresentados e são adequados ao objeto pesquisado. Do projeto, lê-se: "Ao participar das pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área de pesquisa em que se insere e a pesquisadora responsável apresenta currículo e propósitos compatíveis com o objeto definido. A metodologia é adequada para os objetivos delineados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A submissão apresentou:

- Projeto original;
- Folha de rosto;
- TCLE;

todos devidamente preenchidos com as informações exigidas e necessárias para exame pelo CEP.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador observe o disposto no art. 28 da Resolução nº 510/16, quando à sua responsabilidade, que é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando os documentos e dados apresentados, não havendo questões éticas a serem

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 3.634.499

enfrentadas ou reexaminadas, estando o Projeto delineado respeitando as regras das Resoluções de ética em pesquisa, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 3.620.092/19, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 20 de setembro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	ProjetoAtualizado.pdf	09/09/2019 09:07:08	Lohana Araújo Pontes	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1425999.pdf	05/09/2019 00:06:31		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/09/2019 00:05:47	BRUNA DE SENA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/09/2019 18:59:10	BRUNA DE SENA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_monografia.pdf	02/09/2019 18:58:56	BRUNA DE SENA GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 10 de Outubro de 2019

Assinado por:
Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br