



## **LEITURA E SEXUALIDADE NO CONTO *O PEQUENO MONSTRO* DE CAIO FERNANDO ABREU: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA.**

Prof. Dra. Leonice de Andrade Carvalho  
Lucas dos Santos Passos

*Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí /leonice\_carvalho@hotmail.com*  
*Mestrando em Educação e Ciências e Matemática UFG/ lucassantospassos@gmail.com*

**RESUMO:** Em um tempo em que a escola busca a especialidade e se compartimentaliza em disciplinas estanques e autossuficientes, a partir de uma prática docente fragmentada e desconectada, é que a interdisciplinaridade evidencia-se como possibilidade concreta de retornarmos à totalidade que é a vida humana. Para tanto, a leitura é o caminho que alinhava essas experiências, sendo o texto literário o instrumento que evidencia o homem e seu sentido histórico, além de disponibilizar conhecimentos significativos para a vida cotidiana. Ainda assim, ler ainda é um caminho controverso, problematizado por questões importantes como o desafio de buscar a leitura frente às novas formas de comunicação de massa, o que fragilizou ainda mais as relações do leitor com a matéria escrita e com o universo social e cultural. Por isso, leitura é uma área de pesquisa cada vez mais frequentada. A prática da leitura assim como a escola são espaços centralizadores de disputas políticas envolvendo diversidade sexual e de gênero e por isso cabe a pergunta: será a sala de aula um espaço legítimo para discussão de gênero e sexualidade? Assim, este artigo propõe reflexões acerca do ato de ler, a partir de questões sobre corpo, identidade e sexualidade, em especial, apresentando aos alunos o conto *O pequeno monstro*, de Caio Fernando Abreu. A questão é: de que maneira ler pode ser uma atividade relevante ao abordar a temática da sexualidade e como o texto literário pode problematizar essas questões, ainda tão controversas, em um espaço “assexuado” como quer ser o espaço escolar?

Palavras-chave: Educação . Leitura . Texto Literário . Sexualidade.

### **INTRODUÇÃO**

#### **O lugar da LEITURA.**

O objetivo deste trabalho é tecer algumas reflexões em torno da prática da leitura e das suas confluências na vida e na formação do homem como sujeitos de sua própria autonomia. São reflexões sobre as práticas de leitura que são incentivadas na escola e que se estendem para o resto da vida do indivíduo, partindo do pressuposto que as exigências quanto ao letramento se tornam cada vez mais urgentes em uma era que se quer do conhecimento, embora esse conhecimento não vá além do acesso à informação.

Para além de tantas “utilidades” que tem a leitura na vida de um indivíduo, é imprescindível perceber-la a partir de um compromisso político, ou seja, uma leitura que “desassossegue” o suficiente para mover a placidez e a acomodação da busca pelas respostas, mas que seja efetivamente ameaçadora para que produza muito mais questionamentos que possam



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

instrumentalizar o indivíduo em busca de soluções e respostas que só ele pode acessar. A busca por uma leitura que promova realmente a “humanização” do homem.

Decorre que diante do ato de ler como atividade exemplar para formação do homem em sua integralidade, a leitura tem sido substituída por outras formas de acessar o mundo. No descaso e desprestígio com que se tem tratado o ato de ler, como exercício do enfadonho, perde-se muito em capacidade de compreensão da vida, na leitura da “palavramundo”, assim como confirma a impedimento do aluno no entendimento de textos simples, em seu poder analítico e interpretativo, em consequência de falhas no processo de aprendizagem, em relação aos recursos linguísticos e aos gêneros discursivos acessados no texto.

Dessa maneira percebe-se no ato de ler a possibilidade do resgate da formação da humanidade do homem, reassumindo seu papel na escola e direcionando-o às demandas da atualidade. Considerar essas demandas atuais não significa substituir a leitura por outras atividades afins, mas sim confirmá-la em sua essencialidade, indispensável à vida acadêmica. E dando a ela as configurações necessárias de forma a apreender o mundo em sua totalidade e viabilizar o máximo de experiência humana.

Em alguns momentos, a leitura cumpre seu papel “utilitarista”. Esse é o valor centrado na necessidade de se dar bem na vida profissional, da restrita sobrevivência material, o que impulsiona a alfabetização de muitos que não veem no ato de ler nada além dos diplomas a conquistar e que o hábito da leitura, em especial a relação com a literatura, não passa de “perfumaria”, um prazer disponível para os momentos de ociosidade. É nesse ponto que a leitura ou a aprendizagem coloca-se a serviço do sistema e que tem um significado muito peculiar a partir da classe social que pertence o indivíduo, ou seja, a elite vê na alfabetização a oportunidade de acessar a cultura e alteridade, já as classes mais baixas entendem o ato de ler como a fórmula para o mundo do trabalho (SOARES, 2000).

Em outras ocasiões; quando a leitura coloca-se como elemento central de exercício da racionalidade, da organização emocional e da possibilidade real (se não a única) de perceber, no acesso à arte, o que a vida cotidiana inviabiliza, sendo assim impreterível à vida humana; a leitura pode ser um caminho que leva à luz, que viabiliza alteridade, enfrentamentos, confirmando a construção do sujeito a partir de subjetividades que, se compartilhadas, permitem a singularidade que os tornam parceiros de uma jornada histórica. A autonomia dos sujeitos está condicionada ao compartilhamento de suas experiências, o que se dá com efetividade no momento em que o indivíduo, no uso pleno da linguagem, é capaz de acessar



os vários contextos históricos que se impõem a partir de uma conduta crítica. Para Magda Becker Soares (2000. p.15):

O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só do nível de informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia. (...)  
A leitura é, fundamentalmente, um ato político. Portanto, aqueles que formam leitores desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social. (...).

É nesse contexto que o ato de ler representa muito mais que a satisfação das necessidades mais urgentes à vida humana. Mas ela se configura como bem impreterível e direito do cidadão que percebe na literatura, por exemplo, a oportunidade de elaboração de si mesmo.

Para que a atividade de leitura seja mais que a decodificação de signos linguísticos, é preciso ampliar o seu alcance reconsiderando o fazer em educação. É preciso eficiência nas políticas de educação voltadas para o incentivo à leitura, inclusive um olhar especial à formação de professores leitores, de maneira ampla e que alcance professores de múltiplas áreas, fazendo da leitura uma prática pré-requisito para o trabalho intelectual em todas as áreas do conhecimento. Além disso, investimentos significativos na formação de leitores para o texto literário, já que é uma variedade linguística e estética que privilegia o desenvolvimento cognitivo e confere relação direta com a vida do homem e a capacidade de pensar a sua existência.

Nesse contexto, qual o papel do professor na condução e na formação de jovens leitores? Considerando a leitura não como atividade passiva, mas como construção ativa, de que maneira o professor participa da construção e ampliação do imaginário que se disponibiliza por meio da leitura? Qual a influência das condições materiais da escola e da família na aquisição de livros para a formação e o acesso à leitura?

Logo, é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. O ato de ler imprime ao texto possibilidades múltiplas: autor e leitor confrontados definem suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura, sendo a leitura produzida a partir de experiências e ideologias. Assim, o texto literário repercute sobremaneira na formação do sujeito, no tocante à memória e, principalmente, às concepções de identidade, considerando que no ato de ler há um lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e recria o texto – dando visibilidade às contradições, ou seja, confirmando o comportamento dialético como espaços legítimos de



promoção de leitura crítica – sendo a LITERATURA esse espaço da contradição por excelência.

### **O lugar da LITERATURA.**

“Assumindo-se como ficção, ou ainda, fingimento, mentira, a literatura desestabiliza as verdades estabelecidas” (BASTOS, 2012, p.15). É a obra literária o horizonte do comprometimento político, da vida problematizada, das relações contraditórias e do enaltecimento das aflições e das angústias humanas. Ou seja, está no texto literário a chance, talvez a única nestes tempos de domínio da mercadoria, de perceber o que a vida cotidiana indisponibiliza. Isso se dá porque a leitura passa a ser espaço não das respostas, mas dos questionamentos, ressurgindo o potencial de autonomia do sujeito não como uma “doação” processada a partir das relações de poder, mas sim como resultado de uma ação que o desestabiliza e que pode leva-lo a retirar-se da acomodação, que problematizando a existência torna possível encontrar em seus dilemas considerações sobre a sua própria vida, já que a literatura visa permitir ao homem uma experiência singular e ontológica, na medida em que surge como representação simbólica de sua existência.

Por representar essa experiência ontológica é que a literatura assume funções importantes para vida humana. Do seu papel na escola, como as suas funções pedagógicas relacionadas ao aprimoramento da leitura como capacidade intelectual humana, até seu viés ético-reflexivo, apontando para nítida possibilidade de aprimoramento das relações humanas. É assim que a narrativa literária se coloca como instrumento de desautomatização da vida cotidiana que, por meio do aguçamento da sensibilidade e da capacidade reflexiva, alcança o patamar da indignação à medida que pretende apreender o mundo em sua totalidade. É na perspectiva do estético que viabiliza a compreensão ética, o que permite o aperfeiçoamento das relações interpessoais e da própria compreensão do seu lugar no mundo.

No entanto, a literatura só pode representar esse espaço da contradição na medida em que vai além de certo pragmatismo pedagógico, que coloca a narrativa literária como instrumento do puro exercício da decodificação dos signos linguísticos. Na tarefa de equacionar ética e estética, o fazer pedagógico volta-se para educação dos sentidos. É nesse sentido que se coloca como experiência ontológica, já que concentra funções imprescindíveis para a vida humana no momento, inclusive, que se aceita como criação ou fingimento capaz de transformar, por meio de seus sentidos, a realidade objetiva e no ato criativo a realidade é



representada simbolicamente recriando a experiência vivida e ocupando, assim, um lugar na sociedade.

Na tarefa de tornar o texto literário instrumento de acesso ao homem e às suas aflições e angústias, é que o ensino da literatura e a atividade de leitura devem ser observadas em suas centralidades. É preciso alargar ainda mais o alcance da leitura nos espaços de renovação da educação, percebendo nesses espaços, que podem ser a sala de aula ou não, um espírito de liberdade capaz realmente de legitimar o texto literário como um objeto cultural significativo da sociedade. Tanto assim que é capaz de articular diversos aspectos do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar que promova o resgate de uma leitura consciente, tendo como objetivo desenvolver no leitor as competências discursivas necessárias, criar condições adequadas de aprendizagem e socialização, desenvolver capacidade plena de escrita, garantir o contato com os produtos culturais da literatura e, assim, ressaltar a consciência integradora das manifestações interculturais ligadas ao texto literário.

Considerando o ensino de literatura como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, será possível ir além da capacidade de escrita, mas de dar condições ao indivíduo de acessar um perfil crítico necessário para sua formação como cidadão, já que a leitura literária é o caminho mais confiável e eficiente na construção de um sujeito autônomo capaz de acessar sua integralidade. Isso acontece porque a literatura desenvolve competências linguísticas e leva o leitor ao extremo da ambiguidade da linguagem.

Mas o que deve priorizar essa educação literária, além do primeiro acesso ao texto literário? Há uma série de condições para que o ensino de literatura realmente interfira nos processos de promoção da aprendizagem. É preciso, em primeiro lugar, garantir o acesso ao material literário de qualidade e que a relação do indivíduo com esse material seja de intimidade, possibilitando, inclusive, uma discussão que coloque em questão o gosto literário. Nessa tarefa o preparo do professor como leitor e crítico é fundamental na condução das sugestões e apresentação das leituras e do gosto, assim como instrumentalizar o aluno para leitura, interpretação e análise da obra literária. É responsabilidade do professor de literatura a proposição do texto literário e a condução da leitura com o compromisso de alargar seus limites culturais e sociais, buscando uma atividade de leitura que prime pela competência no ato de ler, pautada na liberdade, na criatividade e na valorização da bagagem de conhecimentos trazidas pelo leitor para o texto.



O professor é o mediador entre aluno e texto literário e responsável por estabelecer critério de avaliação crítica do texto literário, além de apresentar estratégias de leitura, análise e interpretar dando aos alunos condições de leitura autônoma e que possam apresentar a sua própria leitura. Sendo assim, o trabalho com o texto literário ultrapassa muito o seu caráter estético e alcança um patamar ético, ampliando-se em uma leitura de mundo que possibilita o indivíduo a sua condição de cidadania, interferindo na realidade a sua volta. É preciso um projeto de educação que reconheça o letramento literário como imprescindível na tarefa de dar sentido à vida e legitimar o ser humano como um ser sensível, pensante, social e, finalmente, um sujeito histórico.

### **O lugar da SEXUALIDADE.**

A sexualidade não é uma questão pessoal, é sim uma construção social e política, assim como o sujeito em sua totalidade é o resultado de suas experiências históricas. Ela nos é conduzida a partir de experiências que a vida nos proporciona, por exemplo, escola, amizade, igreja, emprego, família. Mas, embora essa projeção do ser humano sobre a construção histórica e social já tenha sido legitimada, ainda há posicionamentos que circulam pelos espaços da escola colocando a sexualidade como uma ação que se desenvolve naturalmente, mesmo percebendo que ela está sujeita a rituais, linguagens, fantasias, símbolos, que são processos culturais que nos impulsionam a negar a ideia de naturalidade, já que os corpos são significados pela cultura e são por eles alterados. Assim, o corpo é inconstante, suas necessidades e desejos mudam.

O que a escola hoje chama de Educação sexual não passa de instrução para higiene e para um comportamento heteronormativo, voltado para o casamento e para as normas de uma sociedade que entende o indivíduo um sujeito assexuado, que deve ter seu corpo educado e disciplinado para as convenções sociais (LOURO, 2010). Presos a concepções binárias e excludentes, como homossexual/heterossexual, público/privado, feminino/masculino, ignorância/conhecimento, o espaço que deveria ao culto do conhecimento e da liberdade passa a ser o lugar do ocultamento e o mais improvável para que se manifeste a transgressão e a liberdade de ser o que se quer ser.

A recusa em discutir sobre sexualidade e a marginalização das identidades que não coadunam com a prática normativa instituída sustentam tabus, manifesta-se em adolescentes ocultados e silenciados pelo medo e pela vergonha. O corpo é vedado e disciplinado em discussões que reafirmam o tempo todo o compromisso com as relações



de poder estabelecidas pela sociedade de classes que legitima preconceitos, estereótipos e paradigmas que nada mais fazem que promover a exclusão não só do aluno, dada a sua condição de receptor do conhecimento, mas de uma gama de docentes, que se submetem às condições hostis da educação em relação às suas teorias e, principalmente, às práticas que se sustentam há muitos anos sem a ousadia de serem questionadas, legitimando o descompasso de uma escola do século XVIII, um professor do século XIX e um aluno do século XX.

É a partir deste contexto que se configura como necessária uma pesquisa como esta, que propõe repensar as práticas docentes voltadas para Educação Sexual na escola, repensando essas práticas e propondo novas investidas, muito mais preocupadas com as discussões em torno da sexualidade. De antemão, o que se tem feito no âmbito da educação, na maioria das vezes, é retroceder ao caráter de “escola sem partido”, negando e oprimindo as diversidades relacionadas às sexualidades. A partir dessa negação é que o corpo alcança sua condição de centralidade, já que ele se constitui como referência onde ancora a nossa identidade (assim no singular), na expectativa que o corpo seja capaz de dizer muito mais do indivíduo que ele mesmo diz, que o corpo fale de sua identidade, de suas certezas, de seus projetos, sem nenhuma incongruência, sem ambiguidades e inconstâncias.

É assim que o corpo adquire uma dimensão capaz de classificar os sujeitos e de julgá-los de acordo com seus comportamentos e seus gestos, desconsiderando o corpo a partir da significação da cultura e também por ela modificado. É na cultura, no lugar social que ocupamos, que as redes de poder se manifestam imbricadas no reconhecimento das identidades e na legitimação das diferenças, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2010, p.16), essa é a realidade da escola que atribui categorias para o sujeito de acordo com a educação dos corpos, produzindo e reproduzindo a sexualidade “normal”, o disciplinamento dos corpos.

Na vida na escola, a produção do “homem civilizado” está estreitamente relacionada com a adequação do que se espera de um menino que deve se tornar um homem e uma menina que deve se tornar uma mulher em um processo de violência fortemente requerida e consentida. Das experiências com a aquisição do conhecimento, mote central de preocupação da escola, ficam as marcas deixadas pela vida no dia a dia da escola, experiências do âmbito dos afetos que envolvem as relações entre colegas, professoras e professores. Essas marcas são, muitas vezes, forjadas na reafirmação de práticas hegemônicas que realizam uma pedagogia firmada



no autoritário e pautada na negação das contradições e das pluralidades que constituem a produção do sujeito, uma produção que se faz pelas influências externas, mas também pelos próprios sujeitos que experimentam formas de viver suas sexualidades e gênero.

Diante de um sujeito em processo da produção de sua identidade sexual, a escola entra no que chamamos de “pânico moral”, por isso intensifica-se muito a vigilância sobre a sexualidade, mas ainda assim as singularidades de uma performatividade atuante não se desfazem frente ao disciplinamento estrategicamente orquestrado pela escola, remetendo toda essa curiosidade para o âmbito do privado, segregando performances e prazeres ao segredo da intimidade, como esclarece Guacira Lopes Louro (2010, p.27) sobre as práticas empreendidas pela escola:

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e a sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixando de perceber sua dimensão social e política.

Diante dessa realidade de ocultamento e omissão, a escola mantém-se violentando e silenciando a manifestação ou simplesmente a identificação de qualquer identidade sexual que não esteja em consonância com os paradigmas estabelecidos como normal. Diante da diversidade sexual e das discussões pertinentes à sexualidade, a escola continua posicionada no lugar da ignorância e do desconhecimento, como se fosse possível tornar-se um espaço neutro, “sem partido”. Ao “outro”, o sujeito que pretende apenas se colocar aberta e publicamente sua condição sexual e de gênero, resta se resumir ao privado, ao recluso, ao isolamento de sua maneira de ser, neutralizando desejos, prazeres, inspirações e interesses. Na dualidade entre público e privado segue a educação que reforça e institui a marginalização de uns em detrimento de uma lógica hegemônica.

O que fazer, então, diante de uma realidade que se perpetua há tanto tempo? Que discussões e ações seriam necessárias para que se pensasse uma escola inclusiva no quesito diversidade sexual e de gênero pautada na multiplicidade e flexibilidade das identidades sexuais? É possível um espaço de luta e de reconhecimento das identidades a partir da realidade de escolas recalcadas em um conservadorismo reacionário? A prática de uma pedagogia arrojada e inclusiva, o que se entende necessário, coloca-se como pauta urgente frente à realidade de identidades fluidas. Além disso, na multiplicação dessas identidades, não



há mais limites bem definidos, não há fronteiras intransponíveis e assim novos arranjos sociais se estabelecem, consentidos ou não.

A primeira preocupação em torno da tarefa de trazer para escola uma pedagogia da sexualidade, com práticas pedagógicas centradas na educação da sexualidade, passa pela formação docente, fator imprescindível e motivo de preocupação entre os especialistas em educação, dada as dificuldades na formação desse profissional. A partir da formação do professor é possível pensar a construção de um discurso, e assim uma ideologia, que contemple a diversidade e a dignidade humana. Embora haja consenso que a contemporaneidade seja um tempo de multiplicidades, há fortes discursos de resistência empenhados em reafirmar todo conservadorismo no propósito de confirmar as identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas.

Em torno da construção discursiva do professor e dos materiais utilizados por ele é estabelecido o que se deve falar ou mostrar e o que ocultar ou silenciar. Enfim, a premissa é a capacidade de “colocar em cheque” as verdades incontestáveis, as certezas absolutas sobre os corpos e as identidades do outro. Talvez assim será possível desestabilizar toda uma história de pedagogias da exclusão e implantar uma prática pedagógica que seja um tanto plural. Em função disso é que a LITERATURA pode ser um caminho para uma pedagogia da liberdade.

## **O MÉTODO**

### **O texto literário “O pequeno monstro” como mediação para discussão da sexualidade na escola.**

O texto literário é uma experiência discursiva altamente ideológica que delimita espaços e fronteiras de pensamentos e de ações. O narrador personagem de *O pequeno monstro* precisa superar a sua caverna interior e afirmar-se enquanto subjetividade repleta de vontades e desejos. E parece que Caio Fernando Abreu acredita nesse homem que é, acima de tudo, força, que supera ataques de subjugação vindos de qualquer determinante. O autor tematiza a travessia que qualquer indivíduo vive em sua experiência de se afirmar como sujeito de seus desejos. Para tanto, utiliza-se da representação homoerótica, afirmando-se em seus desejos e suas vontades.

Esse é um conto do escritor Caio Fernando Abreu, compõe o livro *Os dragões não conhecem o paraíso*, de 1988, que possui treze histórias independentes e que se juntam em torno de um mesmo tema: o amor, identificado pelo próprio escritor.



O conto fala de amor relacionado a uma série de outros importantes elementos, como sexo, alegria, descoberta, desejos e, em especial, a busca pela memória. O narrador protagonista e anônimo deixa fluir a história a partir de um resgate da memória, fazendo vir à tona um pequeno acontecimento de sua vida que funciona como um divisor de águas para a sua existência. O narrador revive suas primeiras experiências ligadas à sexualidade e, ao mesmo tempo, os efeitos dessas transformações na sua constituição como sujeito:

Fiquei deitado na minha cama, olhando para ele. Depois de um tempo, comecei a ouvir a respiração dele e fui prestando atenção na minha própria respiração, até conseguir que ela ficasse igual à dele. Eu respirava, ele respirava. Eu cruzei as mãos no peito e encostei a cabeça na guarda da cama para poder olhar melhor. (...) Bem cedo, na manhã seguinte, fomos à praia juntos. Ele me ensinou a mergulhar e a boiar, eu apontei o horizonte e mostrei o caminho da África, das Índias. Depois do almoço, no forno quente do quarto coberto de zinco, ele me ensinou outros caminhos (ABREU, 1988).

Em *O pequeno monstro* não só as questões da sexualidade são problematizadas, mas as relações que construímos em família, a construção de alteridade, a relação com o corpo e suas identidades, sempre provisórias e flexíveis:

NAQUELE verão, quando a Mãe avisou que o primo Alex vinha passar o fim de semana conosco na casa da praia alugada, eu não gostei nem um pouco. Não por causa dele, que eu mal lembrava a cara direito, podia até ser qualquer outro primo, tio, avô. Mais por minha causa mesmo, que tinha começado a crescer para todos os lados, de um jeito assim meio louco. Pernas e braços demais, pêlos nos lugares errados, uma voz que desafinava igual de pato, eu queria me esconder de todos. Só tardezinha saía de casa, na hora que as empregadas domésticas - as dosas, o Pai dizia - estavam voltando da praia. Então caminhava quilômetros na beira do mar, me rolava na areia, vez enquanto chorava e repetia: pequeno monstro, pequeno monstro, ninguém te quer. Não suportava ninguém por perto. Uma Mãe insistindo o tempo inteiro pra tu ires à praia na mesma hora que todo mundo normal vai e um Pai que te olha como se tu fosses a criatura mais nojenta do mundo e só pensa em te botar no quartel pra aprender o que é bom - isso já é dose suficiente para um verão (ABREU, 1988).

O texto literário está em uma dimensão que vai além de ser apenas um recurso direcionado para o trabalho em sala de aula, ou seja, a dimensão artística da obra literária está na vida humana como viés de elevação da própria “humanização humana” (CANDIDO, 2002), ícone de civilidade. Isso porque eleva a capacidade de percepção e reflexão da vida humana, desfetichizando a realidade. É a obra literária, por meio de sua redução estrutural (CANDIDO, 2004), um caminho para restabelecer as conexões da vida em seu todo, buscando o sentido histórico da existência e recolocando o homem diante de seus dilemas existenciais. É assim que o texto literário está presente em várias disciplinas, relacionando conteúdos e evocando discussões que contribuem para a formação cidadã, para o despertar da autonomia e da identidade do indivíduo.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

- Parece que tu está sentindo muita falta do Alex. Eu falei que não. E não estava mentindo. Eu sabia que ele tinha ficado para sempre comigo. Ela foi dormir, apaguei o rádio. Sozinho na sala, em silêncio, eu não era mais monstro. Fiquei olhando minha mão magra morena, quase sem pêlos. Eu sabia que o primo Alex tinha ficado para sempre comigo. Guardado bem aqui, na palma da minha mão (ABREU, 1988).

Esse pode ser o caminho que nos leva a uma escola que respeita as diversidades e que pensa um projeto de discussão da sexualidade que vá além da imposição das normas.

### **PARA CONTINUAR PENSANDO....**

Uma proposta pedagógica centrada em uma narrativa literária, que se volta a pensar a vida humana e seus dilemas, pressupõe a construção de um leitor ideal, que se posiciona diante do texto identificando maneiras de leitura e de acesso a esse texto, expandindo sentidos. É nesse sentido que a literatura compreende o plano do mítico e do real, elevando o indivíduo a se reconhecer por inteiro e a acessar a memória que não está apenas no campo do sujeito, mas que alcança o plano essencial da memória coletiva.

Nesse sentido é que a literatura se volta para educação, já que sendo espaço da liberdade, mas também das incertezas e das limitações, estreitamente ligada à vida cotidiana, é então uma vivência pedagógica eficiente na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, em especial as questões de gênero e sexualidade, representando, à princípio, a educação dos sentidos rumo ao que a literatura, em suas contradições, mais se associa – o resgate do homem e do mundo.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. ABREU, Caio Fernando. Os dragões não conhecem o paraíso. 3 edição. São Paulo: Companhia das letras, 1988.
2. BASTOS, Hermenegildo J. Literatura como trabalho e apropriação – um esboço de hermenêutica. In: Revista Remate de Males. V.28, n.2, UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/remate/article/view/861/627>.
3. CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.
4. \_\_\_\_\_. In: A literatura e a formação do homem. In: Textos de intervenção. (Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas). São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

5. LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogia da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
6. SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs). Leitura perspectivas interdisciplinares. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Fundamentos).