



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

QUEM TEM MEDO DA LITERATURA?

As dores humanas materializadas nos textos literários

JOÃO PESSOA

2022

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

QUEM TEM MEDO DA LITERATURA?

As dores humanas materializadas nos textos literários

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para obtenção do título de Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Gírlene Marques Formiga

JOÃO PESSOA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, *campus* João Pessoa

A282q Aguiar, Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de.

Quem tem medo da literatura? As dores humanas materializadas nos textos literários / Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar. – 2022.

54 f. : il.

TCC (Graduação – Licenciatura em Letras a Distância) – Instituto Federal de Educação da Paraíba / Coordenação do Curso de Letras a Distância, 2022.

Orientação : Prof^a D.ra Gírlene Marques Formiga.

1. Literatura - ensino. 2. Literatura infantojuvenil - leitor. 3. Tema fraturante. 4. Violência - obras. 5. PNLD literário. I. Título.

CDU 82:37(043)

Lucrecia Camilo de Lima

Bibliotecária – CRB 15/132

FOLHA DE APROVAÇÃO

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

QUEM TEM MEDO DA LITERATURA?

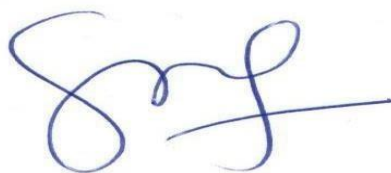
As dores humanas materializadas nos textos literários

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para obtenção do título de Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

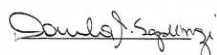
Orientador: Profa. Dra. Girlene Marques Formiga

Aprovado em 09 de fevereiro de 2022.

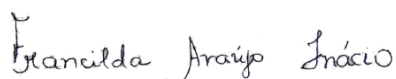
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Girlene Marques Formiga – IFPB



Examinador (a): Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi – UFPB



Examinador (a): Profa. Dra. Francilda Araújo Inácio – IFPB

Dedico este trabalho ao meu esposo Genard e ao meu filho Giordano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu esposo, Genard, e ao meu filho, Giordano, todo amor, paciência e companheirismo. Agradeço por acreditarem em mim e entenderem as tantas vezes que precisei me ausentar.

Ao Instituto Federal da Paraíba e ao curso de Graduação em Letras pela sensibilidade, oportunidade e acolhida desde o início dessa trajetória.

À professora Girlene Marques Formiga, por ter me orientado com tanta coragem, por ser uma pessoa que luta pelo direito à literatura, por ser exemplo, abrigo e por colaborar tanto e me encorajar nessa pesquisa de trato sensível e difícil, por vezes. Não posso esquecer seus ensinamentos na disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura, assim como na monitoria dessa disciplina, as orientações acadêmicas e de vida, em horários diversos. Não posso deixar de agradecer as palavras afetuosas que tanto me impulsionaram em momentos difíceis e tortuosos.

À Professora Francilda Araújo Inácio ter me acompanhado em toda trajetória de pesquisa no PIBIC/IFPB, ter sido uma mãe na pesquisa, abrir caminhos, aceitar minhas propostas de pesquisas e dividir tanto conhecimento. Além disso, aceitar, com tanta sensibilidade, participar como examinadora deste trabalho.

À professora Daniela Segabinazi por ter me acolhido no grupo de pesquisa GEEF/UFPB, além disso, me ensinado tanto sobre literatura infantil e juvenil nos encontros que tivemos no grupo e nas aulas da disciplina de Estratégias e Práticas de Leitura Literária/UFPB, a qual cursei como aluna especial. Agradeço, também, sua generosidade de aceitar o convite de participar desta banca.

Aos professores de estágio, aos professores da graduação, a quem agradeço em nome da querida professora e coordenadora Monica Seixas.

À professora Analice Pereira, que me apresentou a Raduan Nassar e, além disso, por ter sido ponte para que eu escolhesse a literatura para fazer pesquisa.

Aos amigos queridos Deborha, Rickison, Jordana, Ana Paula, Luciana, Maria Luiza, Judite e Aparecida, que tanto me ajudaram nesse percurso maravilhoso.

A Jansen, pelo atendimento de excelência e pela paciência que teve e tem, colaborando de forma significativa na construção e caminhar desse curso.

A todos que contribuíram de algum modo para que esse trabalho fosse concluído. Minha eterna gratidão.

O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força, para sair de um contexto em que estava preso.

(Michèle Petit)

RESUMO

Das alegrias às dores, a literatura sintetiza experiências humanas em suas dimensões mais complexas, o que nos permite adentrar a extensão da violência por que passam muitas crianças e jovens. Propomos neste trabalho, por meio da literatura, uma discussão sobre temas fraturantes – em especial, a violência contra o segmento infantil e juvenil –, por compreendermos que o texto ficcional é um instrumento capaz de prover acolhimento ou respostas a inquietações particulares que emergem de situações ameaçadoras possíveis de desencadear malefícios irreparáveis ao indivíduo e à sociedade. Dada a amplitude do tema, definimos como objetivo geral do presente estudo analisar a forma como a escola tem abordado temas dessa natureza – notadamente a violência contra criança e adolescentes –, por meio da literatura destinada a esse público. Para o alcance desse propósito, estabelecemos como objetivos específicos: levantar estudos acerca dos temas fraturantes na literatura no universo escolar; verificar obras literárias que tematizam a violência contra criança e adolescentes no acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) literário, no período de 2020, destinado aos anos finais do ensino fundamental; e, por fim, analisar a violência na urdidura da obra contemporânea *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar. Nesta nossa investigação, buscamos respaldo, sobretudo, em Zilberman e Lajolo (1985), Candido (1995, 2002, 2012), Ceccantini (2000, 2004, 2008, 2011), Hunt (2010 e 2013), Ginzburg (2012), Ramos e Fonseca (2015), Ramos e Navas (2015), Souza (2019) e Barros e Azevedo (2019). A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa, constituída pela tipologia descritivo-exploratória. Os resultados mostram a necessidade de a escola desenvolver a leitura de obras cujos temas afetam, especialmente, sujeitos mais propensos a condutas agressivas, uma vez que tais temas podem suscitar identificação entre esses sujeitos e alguma obra, ajudando-os a lidar com situações conflituosas de que, possivelmente, foram vítimas, a exemplo do que ocorre no conto *Menina a caminho*, narrativa que tem como fio condutor dores vivenciadas pela protagonista. Ademais, ao relacionar a literatura como um mecanismo de confronto à violência, a pesquisa aponta para quão importante é a socialização de obras que abordam temas considerados *tabu*, como a educação sexual, discussão fundamental para compor redes de proteção aos mais vulneráveis em nossa sociedade e romper com silenciamentos que afetam questões humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Leitor infantil e juvenil. Temas fraturantes. Violência. PNLD literário.

ABSTRACT

From joy to pain, literature synthesizes human experiences in its most complex dimensions, which allows us to enter the extent of the violence that many children and young people go through. In this work, we propose, through literature, a discussion on fracturing themes - in particular, violence against the child and youth segment -, as we understand that the fictional text is an instrument capable of providing reception or answers to particular concerns that emerge from threatening situations that could trigger irreparable damage to the individual and society. Given the amplitude of the theme, we defined as the general objective of the present study to analyze the way school has been addressing topics of this nature - notably violence against children and adolescents -, through the literature aimed at this audience. To achieve this purpose, we established as specific objectives: to survey studies on fracturing themes in literature in the school universe; to verify literary works that thematize violence against children and adolescents in Brazilian's National Literary Textbook Program's collection (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), in the 2020's period, destined for elementary school's final years; and, finally, to analyze the violence in the warp of the plot of the contemporary work *Menina a Caminho*, by Raduan Nassar. In our investigation, we seek support, above all, in Zilberman and Lajolo (1985), Candido (1995, 2002, 2012), Ceccantini (2000, 2004, 2008, 2011), Hunt (2010 and 2013), Ginzburg (2012), Ramos and Fonseca (2015), Ramos and Navas (2015), Souza (2019) and Barros and Azevedo (2019). The research presents a qualitative-quantitative approach, constituted by the descriptive-exploratory typology. Results show the need for school to develop reading of works whose themes affect, especially, subjects more prone to aggressive behavior, since such themes can arouse identification between these subjects and any of these works, helping them to deal with conflicting situations that they might have been possibly victims, as in the case of the tale *Menina a Caminho*, a narrative that has as its guiding thread the pain experienced by the protagonist. Furthermore, by relating literature as a mechanism to confront violence, the research points to how important is the socialization of works that address topics considered taboo, such as sex education, a fundamental discussion to compose protection networks for the most vulnerable in our society and break with silences that affect human issues.

KEYWORDS: Literature teaching. Child and youth reader. Fracturing themes. Violence. literary PNLD.

Lista de Quadros

Quadro 1: Pesquisas sobre Violência do banco de dados do PNLD literário 2020	30
Quadro 2: Pesquisas sobre Dor no banco de dados do PNLD literário 2020	31

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Obras que tratam sobre violência e dor	33
Gráfico 2: <i>violência</i> como tema fraturante	34

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 OS TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA VOLTADA A CRIANÇAS E JOVENS: problemas e tensões que perpassam esse público.....	15
2.1 A literatura associada a temas fraturantes	18
2.2 A literatura crossover e os temas fraturantes.....	22
3 A VIOLÊNCIA NAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO DE 2020: TEMA FRATURANTE NA ESCOLA	26
3.1 O PNLD literário	26
3.2 Violência nas obras do PNLD literário	28
3.3 Para além do PNLD literário, a leitura do conto <i>Menina a caminho</i>, de Raduan Nassar: desvelando a violência e abuso contra crianças.....	37
3.4 A dor da <i>Menina a caminho</i>	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXO I	53

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura, desde sempre, possibilita-nos reflexões e questionamentos acerca de tudo o que envolve o homem. Segundo o crítico literário Antonio Candido, esta, mediante sua natureza de caráter ficcional e de fabulação, atua no caráter e formação do sujeito e o humaniza por fazê-lo vivenciar diferentes realidades e situações. Além da humanização defendida por Candido (1995), acreditamos ainda na possibilidade de que essa humanização ultrapasse os muros da escola, favorecendo a criança ou o jovem a desenvolver o gosto pela leitura literária, de modo a ressignificar o ser e estar no mundo, atentando para os diversos tipos de leitores bem como para a sua própria vivência (FREIRE, 2011). Neste sentido, cabe à escola, espaço privilegiado de circulação da literatura, adotar práticas de ensino que desenvolvam a relação entre leitor e texto, interação viabilizada por essa instituição ao realizar atividades de leitura de forma “dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço” (LAJOLO, 2006, p. 44). Para além desse trabalho sistematizado, há de se registrar o deleite de lermos um texto não somente quando o professor assim o solicita, mas estimulados por outras motivações, como a busca por aprendizado, crescimento, maturidade, sensibilidade, entre tantas possibilidades que o encontro entre texto e leitor permite.

A escola, nesse processo, é responsável por viabilizar a sistematização do ensino de literatura, o que inclui a escolha de obras e temas que circundam a leitura. Em se tratando de abordagens voltadas a temas considerados sensíveis/fraturantes¹/difíceis, a exemplo da violência, a utilização do recurso lúdico da linguagem literária constitui uma adequada estratégia para lidar, de forma simbólica, com abusos de que são vítimas muitas crianças e jovens.

Para Ferreira (2010), o vocábulo fratura relaciona-se ao ato ou seguimento com significado original de divisor, ou seja, que quebra, que causa fratura. Nesse sentido, quando falamos em temas fraturantes, relacionamos a circunstâncias de natureza delicada, uma vez que se tratam, no geral, de sentimentos ou situações alusivas à dor, morte, violência, abuso, raiva, entre outros.

Ao entrarmos nesta seara, precisamos mostrar alguns números bastante significativos que demonstram a importância do trabalho da escola quanto à exploração do tema, especialmente quando se trata do público mais indefeso. Segundo o relatório do Disque 100 dos

¹ Fraturantes na perspectiva de temas de difícil trato. Que tratam de fratura, quebra, divisão.

Direitos Humanos, temos que, para o ano de 2019, ao se traçar um perfil de crianças e adolescentes vítimas de violência, observando-se inclusive um grande nível de vulnerabilidade nesse segmento, 55% delas são do sexo feminino e na idade mais tenra – 0 anos aos 17 anos. Um dado alarmante se apresenta quando se estratifica tal fenômeno de acordo com o sexo, ou seja, os 45% do sexo masculino apresentam denúncias mais evidentes nas idades de 04 a 07 anos e também entre 08 a 11 anos (BRASIL, 2019, p. 42). Apenas no ano de 2019, ocorreu um número de denúncias de cerca de 86.837 crianças e jovens vítimas de violências de várias ordens, o que mostra, segundo Pires *et al.* (2020), um número 14% maior que o ocorrido no ano anterior.

Face aos dados expostos, faz-se necessário que a escola, como espaço de discussão social, estabeleça diálogo sobre violações dos direitos humanos e, mais significativo ainda, dos que se aplicam a crianças e jovens. Neste aspecto, a literatura se apresenta como campo fértil para que temas sensíveis sejam objeto de reflexão, de discussão e de mudanças comportamentais, oferecendo-se aos nossos estudantes oportunidades de explorar os conflitos que estão dentro de si ou fora deles, concedendo-lhes o poder de mudança de suas realidades. Tais temas estão, cada vez mais, imbricados com a literatura infantil e dentro das tendências contemporâneas, especialmente nas realidades sociais de hoje, em que se vê aumentar o ciclo da violência doméstica de forma bastante considerável (BARROS; AZEVEDO, 2019).

Nesse contexto, o conto *Menina a caminho*, do escritor contemporâneo Raduan Nassar, aborda, de forma particular, situações de vulnerabilidade, negligência e violência, apresentando, de forma dura e seca, o percurso de desprezo, abandono e exposição de que essa menina é vítima. Nesse conto verifica-se, além disso, um narrador muito próximo à matéria narrada, colocando-se com um olhar muito voltado para as vivências da protagonista, suas necessidades, suas particularidades e sofrimentos.

A experiência estética com o conto permite vivenciar contextos dolorosos, o que pode contribuir com maneiras de lidar com a violência vivenciada no conto, além de permitir que esses contextos possam ser ressignificados e transformados (ou não) através da literatura, recepcionada de forma individual ou coletiva, sobretudo com leitores jovens, foco do nosso estudo.

Partindo de uma ideia de encontro entre texto e leitor e ressaltando a relevância de uma abordagem que sobreleve assuntos caros à sociedade, é possível compreender a função social da escola, algo que vai além do saber conteudista, haja vista a formação integral dos sujeitos requerer o desenvolvimento da sensibilidade humana aplicada à compreensão e transformação da vida. Nesse sentido, resistindo “à lógica pedagógica que insiste na relação sujeito-objeto

(leitor-livro) e não na relação entre sujeitos, mediados pelo objeto da cultura” (DALVI, 2021, p. 40), a escola deve garantir espaços para reflexão de temas urgentes e delicados, propiciando ao aluno vivências que proporcionam o contato com a humanidade do ser humano assim como a reflexão acerca disso.

Com base na proposição acima, esta pesquisa buscou pensar na escola como espaço que deva assegurar a reflexão de temas delicados, permitindo que o aluno experimente experiências humanizadoras e momentos importantes de reflexão e considerando que a literatura constituiu-se um meio de vivenciar pelo universo ficcional questões difíceis de lidarmos em nossa realidade, esta pesquisa buscou resposta ao seguinte questionamento: Como os temas fraturantes têm sido apresentados na escola por meio da leitura literária?

Para tanto, definimos como objetivo geral analisar de que forma a escola tem abordado temas fraturantes por meio da literatura destinada ao público infantil e juvenil. Como específicos, temos: averiguar estudos acerca da discussão desses temas na literatura no universo escolar; verificar obras literárias que tematizam temas fraturantes – notadamente, violência contra criança e adolescentes –, no acervo do PNLD literário, no período de 2020, destinado aos anos finais do ensino fundamental; analisar a violência na urdidura do conto *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar.

É preciso enfatizar que a curiosidade e interesse para exploração desse tema se deu a partir do que estudamos na disciplina Teoria Literária I, na qual foi apresentada a obra *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar. Após percebermos uma literatura muito sensível e densa do autor, buscamos outras obras de sua autoria, deparando-nos com *Menina a caminho*, obra homônima do conto trabalhado na terceira seção deste trabalho. Por meio de uma identificação de natureza pessoal com a narrativa, surgiu a necessidade de compartilhar essa produção – e outras de temas afins – com jovens leitores circunscritos ao ambiente escolar, quando é possível realizar a mediação da leitura nesse grupo específico, que, em razão da idade, teria mais oportunidade de minimizar eventuais impactos advindos de situações semelhantes às vivenciadas pela protagonista de Raduan Nassar. Torna-se evidente, pois, destacar a primordialidade de investigação em torno do tema e de verificar se a literatura que circula na escola contempla essa discussão, principalmente no âmbito do ensino fundamental – anos finais –, nível de ensino que delimitamos para o escopo de nossa pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo tem caráter descritivo-exploratório, com uma abordagem quali-quantitativa, como aponta Gil (1991); nossa base teórica se respalda, sobretudo, em fundamentos teórico-críticos de Barros e Azevedo (2019), Candido (1995), Ramos e Fonseca (2015), Ramos e Navas (2015) Ginzburg (2012) e Souza (2019).

Para proceder à análise dos dados, estabelecemos como fatores: i) revisão sistemática de pesquisas sobre a problemática apresentada nesta investigação, a partir das palavras “temas fraturantes”, “temas fraturantes na literatura infantil e juvenil” e “violência na leitura literária infantil e juvenil”; ii) consulta ao acervo do PNLD literário ano 2020; iii) escolha do ensino fundamental – anos finais; iv) apresentação do panorama de obras a partir do Guia do PNLD literário de 2020; v) análise, sob o viés dos temas fraturantes – em especial a violência contra a criança e adolescente –, do conto *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar.

Iniciamos o percurso de pesquisa por meio da busca ao portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), quando inserimos a primeira palavra-chave, “temas fraturantes”, obtendo 44 artigos – destes, 04 se referiam ao tema pesquisado. Com a segunda palavra-chave – “temas fraturantes na literatura infantil e juvenil” –, encontramos 02 artigos, que também estavam na listagem da primeira palavra. Com a terceira palavra-chave – “violência na leitura literária infantil e juvenil” –, deparamo-nos com um total de 52 artigos, dos quais 04 tratavam sobre a temática, entre os quais 02 constantes dos achados acima já informados. As discussões empreendidas nos artigos resultantes de nossa busca contribuíram para fundamentar esta pesquisa, conforme se comprova ao longo do texto.

Realizada a busca no portal da CAPES, por meio das fontes encontradas nos artigos, identificamos outros autores que tratavam do tema. Em seguida, ao traçar os limites da investigação a políticas públicas que fomentassem a leitura na esfera da educação, tratamos de entender os editais referentes aos processos que envolvessem as obras literárias no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Assim, procedemos à análise do PNLD literário, visando compreender a divisão entre os editais de 2018 e 2020 para, finalmente, definirmos o edital de 2020 como objeto para nossa pesquisa. Por fim, verificada, nesse Programa de leitura, ainda uma lacuna no que diz respeito a obras que abrigassem essa temática, buscamos no texto literário *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar, uma referência propícia à abordagem dos temas sensíveis.

A discussão da pesquisa foi estruturada em quatro seções, excetuando-se as Considerações iniciais e as Referências. Na primeira seção, tecemos considerações acerca das discussões contemporâneas sobre temas fraturantes. Na segunda seção, debatemos o PNLD Literário e o acesso a esse tipo de temas no campo escolar. Na terceira seção, realizamos uma análise do conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, com foco em como a narrativa aborda a violência e abuso contra a criança. Na quarta seção, realizamos as considerações finais, refletindo a respeito da experiência e importância do trabalho com essa temática na sala de aula.

Ao final do enfoque, esperamos que esta investigação venha a suscitar e ampliar mais discussões acerca não somente de assuntos ainda pouco abordados junto a crianças e adolescentes na escola, como a violência e abuso contra elas e a violência doméstica, mas também, de um modo geral, de tantos outros que circundam nossos dramas existenciais, possíveis de serem estendidos ao ambiente a nossa volta, favorecendo a manutenção de uma sociedade pouca empática e violenta.

2 OS TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA VOLTADA A CRIANÇAS E JOVENS: problemas e tensões que perpassam esse público

[...] mais prudente seria supor que a pessoa não se desajusta através da leitura, mas que procura a ficção desajustadora quando experimenta dificuldades de ajustamento. [...] o pensamento produtivo depende da percepção do desequilíbrio, enquanto que o texto literário é uma forma de exprimir, mas não de solucionar esse desequilíbrio. Assim se compreende que a leitura seja também uma forma de pensamento criador e exija também a capacidade para suportar tensões e reagir produtivamente a elas (LEITE, 1967, p. 234-245).

Os estudos apontam que a concepção de infância é, em certa medida, recente – dando-se na transição dos entresséculos XIX a XX. A criança, até então, era vista como um ser limitado e em desenvolvimento, como aponta Goés (1991).

Questionando a ideia de que a criança era um adulto em miniatura, o entendimento de infância foi modificado para uma nova compreensão de família burguesa, na qual, ao pai cabia a responsabilidade econômica e à mãe a condução doméstica da família. E, para que esse modelo de família fosse habilitado, era preciso que a criança passasse a ser vista a partir de um entendimento de proteção de sua infância. Esse aspecto esteve muito relacionado à chamada idade de ouro, ou seja, à idade em que a criança era vista como inocente e de que precisava ser protegida e distanciada dos problemas sociais (RAMOS; VERNON, 2015). Lajolo e Zilberman (1985, p. 17), ao discutir o histórico da literatura infantil brasileira, afirmam:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas a de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória.

Nesse sentido, as obras destinadas a esse público eram, tradicionalmente, pensadas a partir de uma preocupação adulta que apresentava um mundo idealizado onde não era dada a possibilidade, por exemplo, de que crianças e jovens sofressem.

Com o passar dos anos, essas concepções foram sendo modificadas, uma vez que surgiram novos termos para identificar esse público, a exemplo de “adultecent” ou kiddult” (FALCONER, 2009, citada por RAMOS; VERNON, 2015, p. 288). Dessa forma, não só o entendimento acerca da criança vem sofrendo transformações, mas também o conceito de adulto, entendendo, assim, que esses estados de desenvolvimento humano passam a caracterizar uma maior indeterminação acerca das idades relacionadas às etapas da vida, havendo, inclusive, apontamentos de uma estrutura psíquica mais aberta, mais dinâmica. Ao tratar sobre o conceito de infância, Hunt (2010, p. 94) assegura que, em termos diacrônicos, este é complexo e mal documentado, posto que “a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável.”. Em síntese, o autor conclui que,

embora seja possível fazer algumas generalizações sobre como uma cultura ou sociedade constroem a criança – e como as editoras fizeram e fazem suposições (provavelmente autorrealizadoras) –, “a criança” é um conceito infinitamente variado, de uma casa para outra. E de um dia para outro. [...] o conceito de criança é um problema sempre presente para a crítica da literatura infantil (HUNT, 2010, p. 291).

Por esta razão, o crítico declara que, “na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc.” (HUNT, 2010, p. 91).

A indefinição reconhecida por Hunt, também apontada por Zilberman e Lajolo (1985), encontra eco em Ceccantini (2004, p. 20)², ao reconhecer a “volatibilidade” do objeto infanto-juvenil, “resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e descrição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém”.

Para o pesquisador, tal justificativa explicaria ainda as lacunas de pesquisas sobre a área, notadamente sobre os trabalhos acadêmicos que contemplam a literatura juvenil nacional, mesmo reconhecendo o número de publicações que alimentam o mercado editorial brasileiro desde o final da década de 1970 (CECCANTINI; PEREIRA, 2008). Os autores atestam que a

² A ficção juvenil é objeto de estudo de João Luís Ceccantini, desde sua pesquisa para a tese de doutorado *Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)*, em 2000, pioneira na definição e caracterização do gênero narrativa infantil.

produção literária voltada para o público que se encontra na denominada “adolescência”, em razão do caráter intersticial dessa fase que transita entre a infância e a fase adulta, constitui um terreno vago e impreciso. Em uma classificação mais precisa, temos a chamada literatura crossover ou de fronteira, conforme define Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2015), cujas obras, em geral, refletem questões humanas universais e, por isso, dirigidas a pessoas de todas as idades, inclusive, ao público leitor juvenil.

Ceccantini (2011, p. 126) ainda aponta a esse respeito que:

Em meio à expansão desenfreada que sofre o mercado editorial na área, surgem alguns autores expressivos, em cujos textos como traço essencial revela-se a coerência interna da obra, ou seja, não mais seu compromisso com normas, valores e modelos de comportamento, mas sim, essencialmente, com a ARTE (...). É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da assimetria adulto/criança própria do gênero. Note-se que, por estar vinculada à própria gênese da literatura infantil, a destinação pedagógica da literatura infantil ainda permanece viva, mesmo que continuamente transfigurada pelos novos tempos. O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Tais explanações são importantes para mostrar quão importante é ampliar pesquisas na área de literatura que abordem temas considerados *tabus*, posto que as obras associadas a questões conflituosas afetam públicos de idades distintas. Uma obra que envolve violência sexual contra criança, por exemplo, mesmo sendo destinada a esse público, consegue atingir adolescentes e ir além, ou seja, aos adultos. Para Segabinazi e Barbosa (2016, p. 116), em referência à sociedade representada na literatura nos séculos anteriores à compreensão de infância, as autoras afirmam que:

O que é visto como *tabu* era apenas um retrato da vida humana e de uma dada realidade social que era marcada muitas vezes pela fome, pobreza e miséria. E, por estarem inseridas nos mesmos ambientes dos adultos, as crianças não apenas presenciavam todas essas cenas da realidade, mas também ouviam junto dos mais velhos as muitas narrativas sobre as mazelas e os percalços da vida humana, tais como a morte.

As mesmas autoras ratificam em outro texto esse mesmo entendimento quando reconhecem: “É através da literatura própria para esse público que se abrem as possibilidades

de tratar sobre temas tão polêmicos como a violência, a sexualidade, o abandono, pobreza” (SEGABINAZI; BARBOSA, 2019, p. 273). Concordamos com seu posicionamento por acreditarmos que a literatura é um meio bastante eficaz de se trabalharem temas de natureza considerada forte e dolorosa, que suscitam no leitor sua identificação com a dor gerada por sofrimentos, tais como a morte, a separação e a violência, esta última exemplificada no conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar.

Se em algum momento da história a literatura voltada a crianças e jovens leitores padeceu do perigo do escapismo e da doutrinação como defendem Lajolo e Zilberman (1985), a ficção voltada a esse público sofreu rupturas em seus aspectos composicionais e temáticos, tendo em vista que vem apresentando vínculos de identificação, no plano simbólico, do leitor com a obra (ZILBERMAN, 2003). Nessa medida, vemos que as obras que abordam temas sensíveis, ao mesmo tempo que desvelam processos de dominação da infância, colaboram para promover a sua emancipação, conduzindo a atenção da criança a discutir questões silenciadas pelos adultos ao longo da história. Nessa perspectiva, vemos que, entre outras possibilidades, *Menina a caminho* pode ser lida como uma narrativa de denúncia social, uma exposição de uma série de atos desrespeitosos e violentos infligidos a uma criança, males que afligem parte da sociedade brasileira.

Explicitadas essas tais questões, acreditamos que se torna mais fácil a compreensão acerca do papel da literatura voltada a crianças e jovens ao refletir sobre temas sensíveis, discussão apresentada nas seções seguintes deste trabalho.

2.1 A literatura associada a temas fraturantes

A discussão acerca da Arte e da Literatura sempre esteve no centro de vários debates filosóficos, uma vez se identificando a complexidade e a importância dessas discussões. De acordo com Platão, por exemplo, a arte “é uma cópia do mundo das ideias” (PLATÃO, 2000 *apud* LUFT, 2008, p. 2). Já para Aristóteles (1987) citado também por Luft (2008), o poeta não representa fatos reais, como se fosse um historiador; muito pelo contrário, ele produz um novo mundo que possui contextos que podem ser representados de maneira universal.

Dito isto, Souza (2019) nos apresenta a complexa teia que se constrói ao falar dessas representações, sobretudo nas manifestações literárias voltadas para o público infanto-juvenil, visto que, de acordo com esse pensamento platônico, muitas obras literárias são censuradas no ambiente escolar em virtude de tratarem de temas conhecidos como tabu, já que não assumem o viés do que é considerado “politicamente correto” para a sociedade. Neste sentido, partindo

dessa visão mais tradicional, Souza (2019) defende que a origem dos livros voltados para esse público está muito ligada a temáticas moralizantes e pedagogizantes, desconsiderando o valor estético e a arte literária como valores primeiros ao se analisar uma obra literária para crianças e jovens.

Não podemos acreditar, no entanto, que a literatura não ensine, como descreve Souza (2019), porém esse não deve ser seu motivo primeiro ou principal, uma vez que a “literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um vínculo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 2002, p. 83). A literatura não deve ser como “forma” para se trabalharem os aspectos moralizantes da sociedade, como se nela estivessem contidas as boas práticas que ensinam como o ser humano deve ser ou como deve se comportar, pois que, assim sendo, perde a sua autonomia como arte e a sua dimensão estética.

Foi somente em meados do século XX que obras foram destinadas ao público infantil e juvenil, porém ainda muito vinculadas a práticas de boas maneiras; por este motivo, muitos temas foram censurados porque se considerava que subvertiam a lógica ideológica a que a literatura se destinava, estabelecendo uma relação muito próxima com a lógica platônica. E quem estabelecia essa lógica? “Estudiosos, instituições literárias e editoras” (SOUZA, 2019, p. 436).

Nesse sentido, como uma mudança de perspectiva, de forma muito contemporânea, obras que tematizam assuntos difíceis têm circulado nesse universo infantil e juvenil, desconstruindo paradigmas antes impostos e valorizando “a boa qualidade estética”, uma vez que não se pode retirar desse público a possibilidade de refletir acerca de temas tão caros à humanidade e inerentes ao ser humano (SOUZA, 2019, p. 436). Conforme nos aponta Martha (2011, p. 2):

Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as obras contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores jovens – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades.

As temáticas sensíveis/fraturantes/difíceis têm ocupado, a cada dia, mais espaço na literatura, as quais fazem parte da literatura contemporânea, especialmente, segundo Barros; Azevedo, 2019), “pela forma como são tratadas, pelos gêneros editoriais a que vão dando corpo e pela vontade (e necessidade) de que delas se aproxime o seu destinatário preferencial” (p. 77).

Para esses autores, esses temas são emergentes e necessários para a atualidade, tratam de questões importantes e levam “à compreensão da realidade” (p. 77).

Ainda para os estudiosos acima, os temas difíceis, além de ocuparem mais espaço na atualidade, possuem um caráter “apoético” – termo usado por Ramos (2007, p. 2012). Essa expressão tem relação com fenômenos sociais como a violência e o sofrimento inseridos nessas narrativas. Os chamados temas difíceis têm um papel muito importante na produção de reflexões acerca de outros assuntos vistos essencialmente como próprios do universo adulto, uma vez que se acredita, normalmente, que a criança precisa ser protegida deles, logo distanciada de tais discussões.

Barros e Azevedo (2019) se colocaram a investigar a maneira como a literatura infantil vem tratando esses temas, dada a sua relevância na pretensa “formação de leitores do mundo e de cidadãos empenhados em cultivar valores humanistas e positivos” (p. 79). O tratamento de temas sensíveis se dá fortemente, muitas vezes, como forma de “combate ao silenciamento de acontecimentos atroz” (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 80), razão pela qual necessita de estratégias de abordagem das obras em questão, além da construção de uma identificação com os elementos paratextuais, com as relações sociais atuais e com o outro, trazendo à tona a pergunta “e se fosse eu?” (BARROS; AZEVEDO, p. 82), questionamento que pode gerar diversos tipos de reflexões.

Neste sentido, frequentemente, quando a temática se assemelha a algo tangível e que se aproxima de fatos do cotidiano, o tema afigura-se como tabu e, por isso, é entendido socialmente como algo a ser afastado do público infantil. Um interessante ponto que os autores levantam é de que temas com essa substância tendem a gerar “piscadelas de olho” no adulto; ademais, quando destinados a crianças, são muito convidativos à reflexão a respeito de “como, por vezes, tende a ocultar determinadas realidades dos mais novos” (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 83). Temas voltados à sexualidade ou afins, por exemplo, são, também, restritos à leitura adulta.

Um elemento bastante importante que Barros e Azevedo (2019, p. 84) consideram é o elemento pictórico, posto que, muitas vezes, ele consegue alargar as oportunidades narradas/inseridas nas leituras, aproximando mais o leitor infantil e ajudando no “preenchimento e atribuição de sentido à existência”.

Desse modo, a respeito do trabalho com obras sensíveis, que tratam da violência e morte, podemos entender que:

Parece-nos que o trabalho realizado em torno das obras que versam sobre esta delicada questão contribuiu para um progressivo desvelamento da mesma[sic]. Com efeito, ao mesmo tempo que é combatida a banalização do assunto, é criado o contexto para a sua gradual interiorização, e ainda é deixado espaço para o mistério e para o questionamento. Os efeitos de contato com os textos literários não se revelam, na sua maioria, no imediato, o que nos leva a crer que estes textos, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 85).

Ainda segundo os autores, “a exploração deste conjunto de obras revelou-se muito proveitosa, o que vem, por um lado, enfatizar a importância da crescente aposta na publicação de obras dentro destas temáticas e, por outro lado, reforçar a necessidade de desenvolver trabalho de mediação junto à família” (Idem, p. 88).

A exemplo disso, temos as obras de Ana Saldanha (*Todo-o-terreno e outros contos* (2010), *Para maiores de dezesseis* (2009) e *A teia* (2010, entre outras), que, segundo Ramos e Fonseca (2015), apresentam, ao longo de um período de duas décadas, uma literatura imbuída de uma visão crítica da sociedade atual, dando espaço para problemas e tensões que perpassam o público juvenil, sobretudo em se tratando de temas difíceis, vistos em sua enormidade como sendo temas tabus.

Ainda de acordo com as autoras, em obras como as de Saldanha, as personagens apresentam-se, em sua grande maioria, como sendo jovens com um apelo muito forte para problemas muito contemporâneos, permitindo a propagação de reflexões sobre eles. De maneira expressa, a autora afirma: “não tenho objetivos didáticos nem moralistas. Não escrevo para pregar, ensinar, reformar, melhorar” (SALDANHA, 2008, p. 133). E é por essa ideia de “não escrever para ensinar” que a autora trabalha temas variados e de bastante complexidade, como violência sexual, abandono parental, os maus-tratos, a agressão sexual, entre outros.

Obras que desenvolvem essa natureza temática dão voz a questões de “dureza psicológica” (SILVA, 2010, citado por RAMOS; FONSECA, 2015, p. 93) e, além disso, são temas que buscam uma certa aceitação de si e da estrutura familiar.

Narrativas como as de Saldanha envolvem o leitor infantil e juvenil por tratarem de perspectivas variadas para leitores diversos, promovendo o que Ramos e Fonseca (2015, p. 96) chamam “desafiar interpretações filtradas pela experiência pessoal dos múltiplos receptores”, e essa estratégia auxilia muito na “identificação, questionamento e desconstrução” (Idem, p. 97).

Um eixo temático muito importante para Ramos e Fonseca (2015) é o da família e de suas dinâmicas, uma vez que os locais considerados com maior “tranquilidade” podem, infelizmente, ser permeados por situações graves e fraturantes. Os estudiosos ressaltam a

importância do trabalho com essas temáticas contemporâneas que geram muita identificação com os mais diversos “universos narrativos” (RAMOS; FONSECA, 2015, p. 104).

Refletindo acerca disso, esses temas são postos para criarem um espaço propícios a

interrogarem os leitores, conduzindo-os à reflexão sobre um mundo em constante mudança. A ausência de moralismos estimula o espírito crítico por parte dos leitores adolescentes que se deparam com inquietações e problemas reconhecíveis e veem nas palavras e atitudes das personagens, avaliando os comportamentos recriados, perspectivando sob novos primas, a sua relação com os outros e, em última análise, retirando ensinamentos para a sua própria vida, desencadeando a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, tabu na literatura para jovens (RAMOS; FONSECA, 2015, p. 104).

A partir das discussões empreendidas até este momento, acredita-se ser possível compreender que a literatura dos temas fraturantes pode e deve ser trabalhada em diversos universos, sejam eles infantis, para jovens, para adultos. Pensando nisso, inserimos aqui a chamada literatura *crossover*, literatura que mostra que as fronteiras entre o que é infantil e o que não é talvez seja uma questão de olhar, de concepção, partindo da premissa de que crianças e jovens também têm necessidade de problematizar, de vivenciar, de refletir, de ter contato com um universo supostamente adulto.

2.2 A literatura *crossover* e os temas fraturantes

A literatura *crossover* é um fenômeno recente, especialmente melhor visualizado após o *boom* que ocorreu com o lançamento da obra *Harry Potter*³ e sua sequência de obras, que, vistas ou não como clássicas pela academia, tiveram papel fundamental na inserção dessa nova ficção e na aproximação de diversos leitores (RAMOS; VERNON, 2015).

Contemplando esse entendimento de que a obra literária conduz o leitor à reflexão, é possível, então, pensar em uma literatura que seja capaz de ser caminho, rota, partindo da diminuição de fronteiras entre os grupos de diferentes faixas etárias, propondo para esses leitores temáticas sensíveis, fraturantes e que envolvam o leitor numa raiz identitária. A literatura *crossover*, para Falconer (2007) citado por Ramos e Vernon (2015), é apresentada por uma infinidade de gêneros narrativos que atravessem os limites entre o infantil, juvenil e adulto, como apontam Ramos e Navas (2015).

³Série composta por sete romances ficcionais, de J. K. Rowling. A série foi publicada nos anos de 1997 e 2007. Além disso, foi adaptada para o cinema em 2001.

Isso quer dizer que, partindo de uma ideia de compreensão da evolução social da contemporaneidade, percebe-se, por meio das pesquisas das autoras citadas acima, que tem aumentado o interesse dos leitores acerca de uma literatura que possa se intercambiar entre os diversos contextos e se fazer presente, apesar de tratar de temas diversos ou porque representa tal diversidade – a chamada literatura *crossover*. Para Beckett (2009, citada por RAMOS; VERNON, 2015, p. 288):

[...] a ficção *crossover* esbate a fronteira entre dois tipos de leitores tradicionalmente separados: as crianças ou os adultos. No entanto, os textos *crossover* não se destinam necessariamente a uma audiência dual formada por crianças e adultos. Alguns podem até ser dirigidos a uma audiência de cariz híbrido, formada por adultos-crianças.

Seguindo a perspectiva da literatura *crossover*, crianças, jovens e adultos podem compartilhar das *mesmas leituras*, mas de formas distintas, com *experiências distintas* por meio de uma literatura que se apresenta diversa e que pode ultrapassar limite de tempo e idade (BECKETT, 2009 citada por RAMOS; NAVAS, 2015). Neste sentido, o trabalho com a literatura *crossover* transcende os limites de gêneros vistos como tradicionais acerca das idades, caracterizando essa literatura como, portanto, contemporânea e mais atual. Essa literatura tem despertado muito interesse, como aponta Falconer (2010) citada por Ramos e Vernon (2015, p. 288): “[...] os leitores evidenciam um elevado apetite por ficções que incidem sobre os limites da identidade, os pontos de transição e de ruptura... e sobre os lugares onde podemos [...] assumir identidades novas e híbridas”.

Por se tratar de um público amplo, as temáticas suscitadas são diversas, os finais apresentados muito amplos e a presença dos temas fraturantes, também considerados temas tabu – entre eles temos o sexo, a violência, a morte. Para Beckett (2010, p. 75), citada por Ramos e Navas (2015, p. 235), o melhor tipo de narrativa ficcional “independe de público”, uma vez que a literatura é o “alimento mais profundo para o pensamento”.

A ficcionalidade *crossover*, portanto, aponta que existe um elo que conecta leitores diversos e de idades diversas; além disso, admite que eles vivenciem experiências diferentes, a partir de suas gerações, além de desejos e percepções.

Os temas fraturantes possuem em seu cerne um apelo social muito marcante, uma vez que provocam reflexão sob o ponto do ponto de vista “social, pessoal e moral” (RAMOS; NAVAS, 2015, p. 238). Para as autoras, as narrativas destinadas ao público infanto-juvenil se mantiveram distantes dessas temáticas, uma vez que eram consideradas inadequadas para esse público, porém a literatura contemporânea tem extrapolado essa barreira e trazido para esse

universo questões que versam sobre morte, perda, abuso, violência, de forma a convidar o leitor a refletir acerca de todo esse contexto.

Neste sentido, os temas fraturantes apresentam “desafios aos leitores”, contribuindo significativamente para a ampliação desse entendimento de literatura *crossover* com mais amplitude e diversidade de leitores, além de promoverem a identificação tema-leitor, por meio das diversas experiências vividas por protagonistas – trata-se, portanto, de narrativas que se destinam a todos e que promovem uma pluralidade tanto de experiências quanto de leitores (RAMOS; NAVAS, 2015).

Embora muito já se tenha discutido sobre a disponibilidade de obras que tateiem temas complexos para o público infantil e juvenil, ainda existem impasses que impedem sua completa aceitação, como vemos na fala de Martha (2013, p. 88):

Com uma concepção idealizada da infância e da juventude, épocas de despreocupação e felicidade – paraíso perdido –, muitos adultos acreditam que, neste momento, talvez não sejam apropriadas discussões sobre a violência, o medo e, tampouco, o sexo e a morte, como se tais assuntos fossem alheios à vida real.

Hunt (2013, p. 83), em seu texto *Cuidado com as polêmicas veladas*, complementa essa fala de Martha ao assegurar que:

A literatura infantil, apesar da ideia de que se trata de algo simples e inocente, na verdade, gera muitas controvérsias. Essas são, geralmente, questões de conteúdo tal como este é percebido pelos adultos – porque um ponto importante é o de que, na maior parte das vezes, são os adultos que se chocam com o conteúdo dos livros, e não os jovens.

Destarte, a fronteira que demarca ou separa temas pelas categorias crianças, jovens e adultos pode ser muito tênue, seja porque está sendo diluída ou porque está de fato desaparecendo, levando-nos a pensar sobre uma literatura que talvez dê conta de inserir vários públicos leitores em uma reflexão mais ampla, a exemplo da grande movimentação de mercado, logo de leitura efetiva da série Harry Potter, chamando a atenção para a literatura infantil e juvenil (RAMOS; VERNON, 2015).

É possível considerar que essa literatura permitiu não apenas refletir acerca dos temas considerados para crianças ou não mas também transgredir regras entendidas como universais e já muito sedimentadas nos universos infantil e juvenil.

De acordo com Ramos e Vernon (2015, p. 289), esse tipo de transgressão permitiu a inserção de temas menos solares, ou seja, de temas que compreendiam facetas de difícil trato,

como a violência, por exemplo, e de narrativas mais complexas e menos previsíveis, o que abriu um leque de discussões voltadas para o entendimento de que essa literatura nem seria a infantilização de adultos e nem de certa “adultização” das crianças, saindo do espectro idílico da infância e caminhando, portanto, para uma terceira via, apresentando temas também dolorosos. Muitas são as técnicas narrativas utilizadas dentro da perspectiva *crossover* – desde polifonia, fragmentação até a autorreflexividade –, todas elas assumindo um papel de reforço do aspecto experimental do que se propõe, por meio das muitas camadas que sugerem leituras distintas, a depender da idade, da competência leitora, conhecimento de mundo ou de questões afeitas à sensibilidade leitora, por exemplo.

Partindo dessa ideia, segundo Ramos e Vernon (2015, p. 289):

Talvez seja a presença de ambientes menos eufóricos e o tratamento de temáticas fraturantes e perturbadoras que melhor caracteriza[sic] a ficção *crossover* [...] uma vez que a insegurança, a presença do caos e um certo nível de desconforto ilustram a fragilidade do mundo, afastando-se das perspectivas tendencialmente edulcoradas da literatura infantil mais “tradicional”.

A concepção de crescimento passa por uma percepção de amadurecimento vivenciado por meio de dores e questões complexas. Como já dissemos, a lista de temas fraturantes é enorme, por isso a forma como a narrativa se propõe a apresentar a temática é que vai determinar o leitor a se interessar por ela, concebendo audiências de todas as idades e descortinando a ideia de experiência leitora como eixo central. Desse modo, como defendem os especialistas:

Os livros infantis que se enquadram na categoria *crossover* tratam as importantes questões morais do nosso tempo e convidam os leitores de todas as idades a refletirem sobre questões metafísicas e existenciais, que dizem respeito a todos os seres humanos [...]. A ficção *crossover* oferece uma experiência leitora partilhada para todas as idades que aproxima e une as gerações numa melhor compreensão do nosso mundo (RAMOS; VERNON, 2015, p. 290).

Partindo desses apontamentos, nós questionamos se a escola tem trabalhado os temas sensíveis, como ela tem suscitado questões que reflitam acerca da condição humana e de assuntos caros a ela, como morte, vida, emoções, violência, abandono afetivo. Tentaremos entender esse universo na seção seguinte, espaço em que discorreremos sobre algumas obras disponibilizadas no PNLD literário do edital de 2020.

3 A VIOLÊNCIA NAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO DE 2020: TEMA FRATURANTE NA ESCOLA

3.1 O PNLD literário

Para falarmos em temas fraturantes no contexto escolar, faz-se necessário inserirmos nessa construção o Programa Nacional do Livro Didático – obras literárias (PNLD literário). Essas obras eram disponibilizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), porém, a partir do decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, os programas foram unificados (PNLD e PNBE), de forma que passamos a ter o Programa Nacional do Livro e do Material Didático destinado a avaliar e distribuir não só obras didáticas, pedagógicas como também literárias (BRASIL, 201-).

A última versão do PNBE voltada aos anos finais⁴ ocorreu em 2014, com a distribuição de 19.394.015 livros (MOREIRA, 2017). Após esse período, não foi lançado mais edital, e a distribuição de obras literárias só voltou a acontecer com a criação do PNLD literário de 2018. O desenho histórico desse programa, desde o ano de 2006, pode ser resumido assim:

Até o ano de 2006, a sigla do programa seguida do ano se referia ao período de aquisição, mas[sic] a partir 2007[sic] o nome do programa passou a se referir ao ano de atendimento. Em 2010[sic] o programa promoveu mais três grandes ações,[sic] além da distribuição regular, foram distribuídos acervos com o PNBE do Professor e o PNBE Especial; a partir deste mesmo ano[sic] o programa também passou a adquirir periódicos para distribuição às escolas (SEGABINAZI; FREITAS; PEREIRA, 2020b, p. 1054).

A partir dessa unificação entre PNBE e PNLD, tivemos também a ampliação dos materiais que possibilitassem a prática docente e educativa, contendo em seu escopo desde obras pedagógicas, jogos educacionais a obras literárias. Esse Programa é gratuito, voltado às escolas públicas da Educação Básica de todo o país; também atende a instituições de cunho comunitário, confessionais e/ou filantrópicas, desde que conveniadas ao Poder Público.

Para a execução do PNLD – obras literárias, faz-se necessário atender aos ciclos de forma alternada, razão pela qual, no edital do ano de 2018, atendeu-se à Educação Infantil, anos iniciais do Fundamental e Ensino Médio; no edital de 2020, foram contemplados os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Em virtude dessa sistematização, a nossa escolha se volta

⁴ Os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano, correspondendo, segundo o MEC (2009) à faixa etária entre 11 e 14 anos, idades essas que circulam entre a infância e a adolescência (BRASIL, 2018).

para o edital mais recente, uma vez que contempla a faixa etária que delimitamos para nossa pesquisa, qual seja, os anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2021), as obras selecionadas pelas escolas precisam contemplar as muitas variações inseridas no contexto dos falantes, abrangendo, desde obras regionais, nacionais ou de língua inglesa, como europeias e africanas; além de alcançar tal abrangência, essas obras devem permitir a fruição e a ampliação do repertório linguístico dos alunos. A inserção de obras de língua inglesa foi uma novidade em relação ao extinto PNBE.

Com relação aos objetivos do PNLD literário de 2020, temos que:

o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tradicionalmente teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública[sic] passou, a partir da edição de 2018, a incluir em sua agenda a seleção e distribuição de livros literários, ampliando o escopo de ação do PNLD. A grande mudança que decorre dessa novidade é a sua participação, professor(a), na escolha de qual(is) livro(s) literário(s) seus (suas) alunos(as) terão acesso e poderão ser lidos em sala de aula. O Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI prevê a escolha de dois títulos diferentes por ano de escolarização. Essa escolha, idealmente, deve ser realizada concomitantemente à escolha dos livros didáticos, de modo a potencializar um trabalho cada vez mais articulado entre ambos os materiais (BRASIL, 2020, p. 02).

A distribuição das obras passou por alguns critérios de seleção, começando pela publicação do próprio edital, possibilitando que editoras e autores independentes pudessem se inscrever e concorrer à recepção das obras, obedecendo aos critérios dispostos no edital. Passada essa etapa, o MEC formou uma comissão técnica, contando com Equipe responsável pela avaliação de recursos, Coordenação pedagógica, Coordenação adjunta e avaliadores (profissionais da Educação, Linguística e Literatura), os quais fizeram a primeira avaliação das obras (SEGABINAZI; FREITAS; PEREIRA, 2020a, p. 599).

Ainda de acordo com os autores, a seleção passou por uma triagem realizada por professores; quando aprovadas, as obras foram catalogadas e inseridas em um Guia *on-line*, criado para disponibilizar informações sobre o Programa, os critérios de avaliação, material de apoio para o professor, além dos títulos e resenhas dessas obras aprovadas como também uma ficha de avaliação utilizada pelo MEC.

Todo esse processo deixa claro que as obras não foram escolhidas de forma aleatória, mas sim a partir de procedimentos criteriosos e importantes, sobretudo porque se destinava à

seleção de obras literárias que seriam disponibilizadas nas escolas para as crianças e jovens (SEGABINAZI; FREITAS; PEREIRA, 2020a).

É importante também mencionar os critérios aplicados à seleção das obras presentes no edital. Estes foram: “qualidade do texto”, “exploração dos recursos expressivos”, “adequação da linguagem aos estudantes”, “a não seleção de obras que contenham um teor doutrinário, panfletário, didático ou religioso”, “adequação da obra à categoria”, “avaliação da temática dessas obras” (SEGABINAZI; FREITAS; PEREIRA, 2020a, p. 601-603).

Em se tratando das obras selecionadas para o público descrito acima (Ensino Fundamental – anos finais), estas deveriam permitir a reflexão acerca do contexto em que os estudantes estão inseridos bem como a percepção da dimensão estética da literatura, através da vivência com livros literários que promovam a formação leitora (ENAP, 2021).

A partir da seleção das obras, conforme já informado acima, foi criado o Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 – obras literárias. Nesse Guia, estão reunidas informações sobre as obras indicadas para compor o acervo das escolas públicas brasileiras. A partir desse Guia, professores e gestores escolares fazem suas escolhas. Além disso, “o Edital de convocação 02/2018 – CGPLI, que baseia esta ação do Ministério da Educação, prevê a escolha de dois títulos diferentes por ano de escolarização ofertado por escola”, compreendendo as turmas do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2020, p. 6).

O Guia ainda informa que a seleção das obras deve ser feita a partir de critérios estabelecidos no edital do PNLD – Obras literárias. Essas obras são acompanhadas de material de apoio para o professor, este distribuído obrigatoriamente, novidade também implantada junto com o Programa.

Além de conter as informações sobre as obras literárias, como já dissemos, o Guia explica a importância de obras literárias e práticas leitoras dentro do contexto escolar, considerando tais práticas fundamentais para a ampliação do repertório cultural dos alunos, assim como de “suas práticas de linguagem e de letramentos” (BRASIL, 2020, p. 8).

O Guia contém, portanto, uma apresentação, uma pequena nota acerca da necessidade de realizar sua leitura, os critérios para avaliação pedagógica e uma avaliação para o material de apoio destinado ao professor. Além disso, o documento dispõe de cerca de 345 resenhas de obras disponibilizadas para o público em geral. Tendo sido contextualizado o PNLD literário, a seguir trataremos do tema específico da nossa pesquisa.

3.2 Violência nas obras do PNLD literário

Nossa pesquisa volta-se, especificamente, à experiência e contato com obras que tragam a temática da violência como foco central. Nesta perspectiva, questionamos: Seria a literatura um espaço viável para trabalhar a violência? Seriam as crianças e jovens o público ideal para a leitura de obras com essa temática? Se não, por que não? É no espaço de sala de aula que muitas crianças e jovens podem criar um repertório de leitura que lhes possibilite múltiplos olhares sobre a violência e, em não raros casos, a vivência com esse tema., Como dissemos no início deste trabalho, muitas crianças e jovens passam diariamente por diversas situações de fragilidade, violência e dor. Dada a problemática da violência já ter sido comentada, torna-se esta questão necessária e cara para se trabalhar também dentro dos muros escolares.

Nesse sentido, a partir do Guia digital do PNLD literário, disponibilizado no site do FNDE, fizemos um levantamento de obras a partir das palavras-chave *violência* e *dor*, com a finalidade de evidenciar obras que pudessem conter a temática aqui abordada. A razão da escolha por esses termos se deu porque queremos trazer à baila a violência, matéria que se relaciona aos temas fraturantes, e pela crença que a dor é inerente a todo tipo de violência. A busca realizada no Guia digital mencionado acima, resultou na identificação de resenhas de várias obras. Assim, após a busca, elencamos 25 ocorrências da palavra *violência* dentro de 21 obras encontradas. Além disso, realizamos a leitura de suas resenhas para entender se se tratava, de fato, de obras contendo temas fraturantes afeitos à violência infantil e juvenil.

Além das resenhas contendo a palavra *violência*, procuramos outras contendo a palavra *dor*. A partir dessa busca, nos deparamos com 446 ocorrências do termo, seja como parte integrante de uma palavra (como narrador, ilustrador, avassalador, trovadorismo, atirador, caçador), seja na referência a algum tipo de dor física, emocional, por exemplo. Voltando nosso olhar para obras que tratassem de aspectos ligados à *dor*, encontramos 20 exemplares, sendo que 2 deles estão entre os mencionadas no rol da palavra-chave *violência* – trata-se das obras *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Cachorro velho*, de Teresa Cárdenas. Entre as 20 obras encontradas, 09 tratam, de alguma forma, da temática aqui abordada.

Acreditamos que obras abordando a violência como tema não se encerram nessas duas únicas palavras, mas delimitamo-las para facilitar nossa pesquisa, uma vez que muitas outras poderiam representar ou nos levar a encontrar obras contendo os aspectos da violência. Para visualizarmos melhor, vejamos o Quadro 1 a seguir:

No Quadro 1, fazemos a apresentação das 04 obras⁵ encontradas por meio da palavra-chave *Violência* e que estão relacionadas aos temas fraturantes.

Quadro 1: Pesquisas sobre Violência do banco de dados do PNLD literário 2020

OBRA	AUTORIA	EDITORIAL	TEMA(S)	CATEGORIA	GÊNERO	Nº DE PÁGINAS	ANO	EDIÇÃO
Correndo contra o destino	Andreia Pereira, Raul Drewnick	Editora Ática S.A.	Autoconhecimento, sentimentos e emoções, Encontros com a diferença, Família, amigos	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	160	2018	3
Dani das Nuvens	Jane Fraga Tutikian, Silvia Amstalden Franco	Editora Pigmento Ltda.	Encontros com a diferença	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	-	2018	1
Uólace e João Victor	Rosa Amanda Strausz,	Editora Mediação Distribuidora e Livraria Eireli Epp	Encontros com a diferença; O mundo natural	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Romance	96	2018	1
Vermelho Amargo	Bartolomeu Campos de Queirós	MGE - Distribuidora de Livros Ltda.	Outros	8º e 9º ano do Ensino Fundamental	Memória, diário, biografia, relatos de experiências	-	2018	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebamos que, de modo geral, os temas abordados nas quatro obras dizem respeito a autoconhecimento e encontros com a diferença. As séries variam bastante, assim como o gênero. De qualquer forma, todas as obras demonstram alguma relação com a violência e os temas fraturantes. É importante destacar que, embora o PNLD – obras literárias deixe evidente

⁵ Para mais informações acerca das obras, o leitor pode conferir resenhas no Guia do PNLD literário de 2020, acessando o link: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_2020-literario_ensino_fundamental_anos_finais.pdf.

a indicação das obras por faixa etária, o professor tem a liberdade de trabalhá-las de forma a dinamizar os públicos, ou seja, não é necessário utilizar essas obras apenas nas séries e idades indicadas no referido Guia digital, ele também pode remetê-las à literatura crossover, mencionada anteriormente.

No Quadro 2, fazemos a apresentação das 09 obras⁶ encontradas a partir da palavra-chave *Dor*.

Quadro 2: Pesquisas sobre Dor no banco de dados do PNLD literário 2020

OBRA	AUTORIA	EDITORIAL	TEMA(S)	CATEGORIA	GÊNERO	Nº DE PÁGINAS	ANO	EDIÇÃO
A menina dos sonhos de renda	Marília Lovatel	Salamandra Editorial Ltda.	Família, amigos e escola	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Poema	64	2018	1
Aos 7 e aos 40	João Anzanello Carrascoza	Editora Claro Enigma Ltda.	Conflitos da adolescência, Sociedade, política e cidadania	8º e 9º ano do Ensino Fundamental	Romance	112	2018	1
Minha vida não é cor de rosa	Penélope Martins	Conflitos da adolescência, Sociedade, política e cidadania	Conflitos da adolescência; Sociedade, política e cidadania	8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Romance	112	2018	1
Cartas para minha mãe	Teresa Cárdenas	Fernandes & Warth Editora e	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	6º e 7º ano do Ensino	Romance	76	2018	2

⁶ Para mais informações acerca das obras, o leitor pode conferir resenhas no Guia do PNLD literário de 2020, acessando o link: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_2020-literario_ensino_fundamental_anos_finais.pdf.

		Distribuidora Ltda		Fundamental				
Eu vi mamãe nascer	Luiz Fernando de Souza Emediato	Emediato Editores Ltda.	Autoconhecimento, sentimentos e emoções; Família, amigos e escola	6º e 7º ano do Ensino Fundamental	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	32	2018	10
Meu nome é Parvana	Deborah Ellis	Editores Ática S.A.	Encontros com a diferença	8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Romance	184	2018	2
Sozinha	Márcia Leite	Edelbra Gráfica Ltda.	Conflitos da adolescência, Diálogos com a história e a filosofia, Sociedade, política e cidadania	8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	112	2018	2
Uma noite muito, muito estrelada	Jimmy Liao	Editores Rodopio Ltda.	Autoconhecimento, sentimentos e emoções; Diálogos com a História e a Filosofia, Família, amigos e escola	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	144	2018	1
Vermelho Amargo	Bartolomeu Campos de Queirós	MGE - Distribuidora de	Outros	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Romance	96	2018	1

		Livros Ltda.						
--	--	-----------------	--	--	--	--	--	--

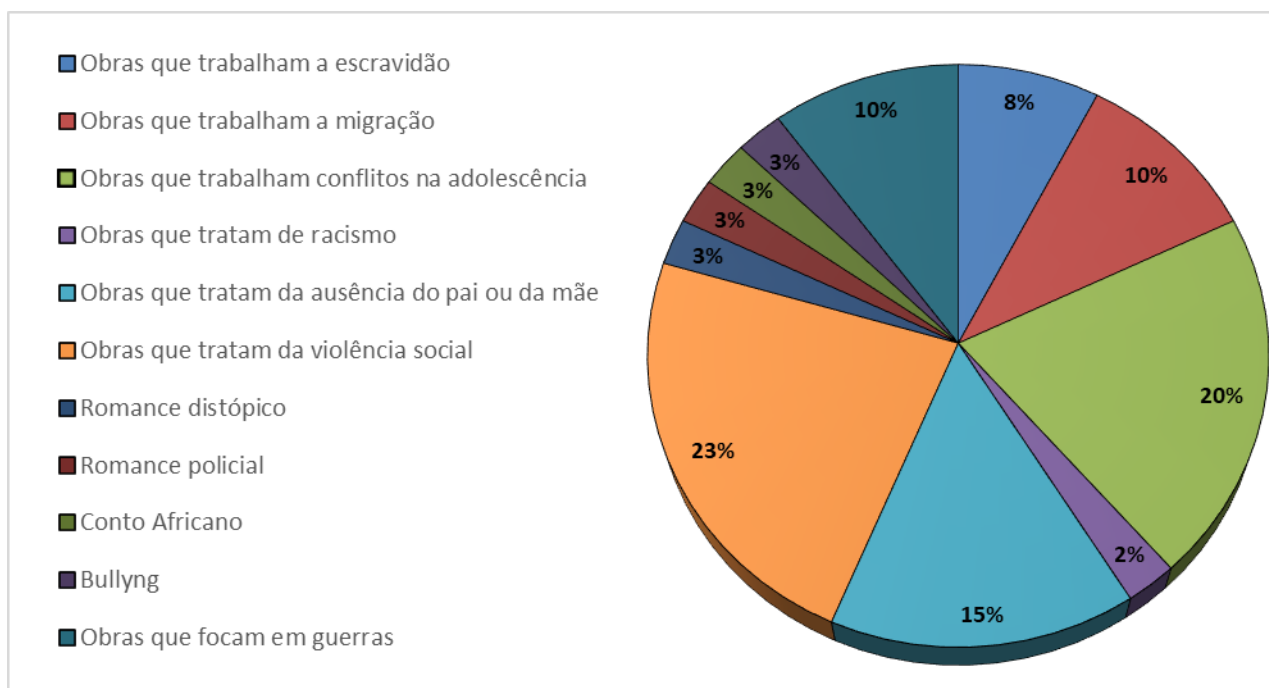
Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos ver, por meio do Quadro 2, que os temas propostos no Guia para estas obras variam entre conflitos na adolescência, autoconhecimento e família. Quanto ao gênero e à série, temos uma diversidade bastante considerável.

Partindo das obras elencadas neste trabalho, depreendemos os seguintes dados:

- Das 30 obras que encontramos com as palavras-chave *violência* e *dor*, nos deparamos com a seguinte disposição:

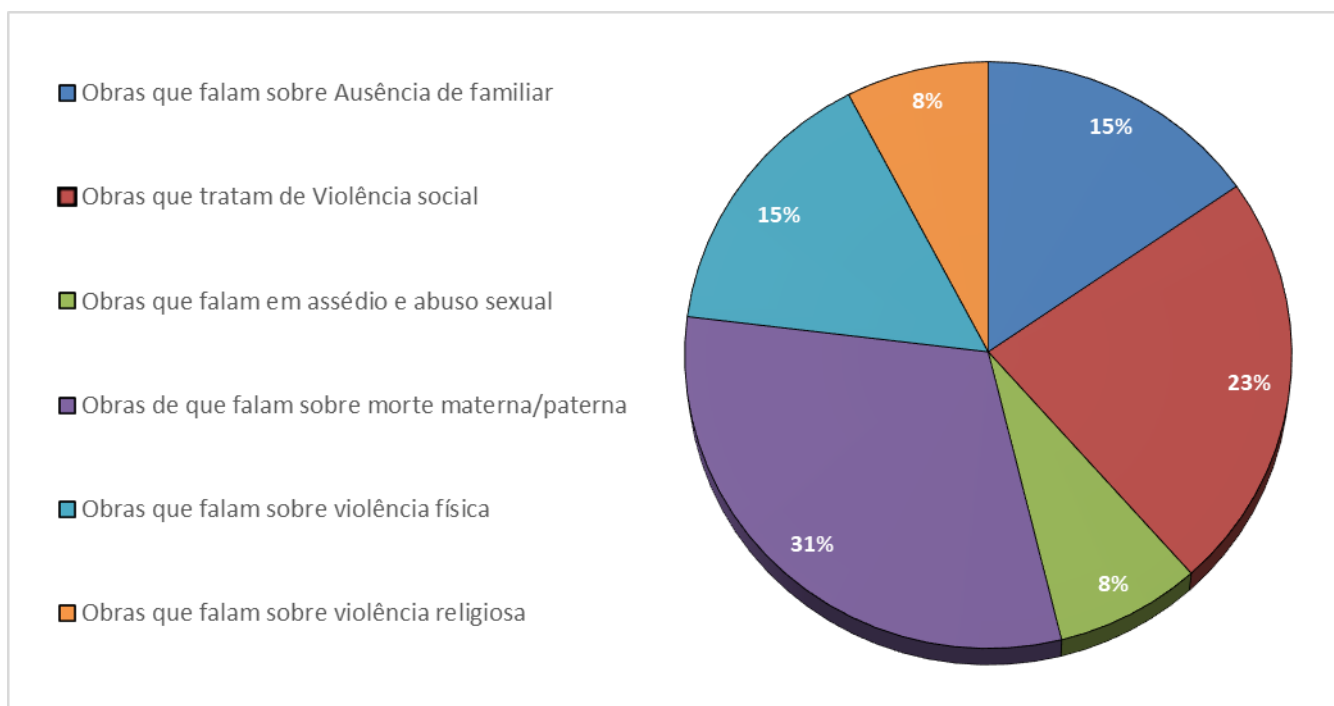
Gráfico 1: Obras que tratam sobre violência e dor



Fonte: Dados da pesquisa

- Das 30 obras selecionadas, 13 continham aspectos relacionados à violência como tema fraturante. Destacamos a seguir:

Gráfico 2: *violência* como tema fraturante



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar que o Gráfico 1 apresenta uma diversidade muito grande de temas. Destacamos a *violência social* em 29% das obras, e produções que tratam de *conflitos na adolescência* em segundo lugar, com 26% de ocorrências. No segundo gráfico, temos o enfoque totalmente voltado para os temas fraturantes e, assim como no primeiro, também é possível notar uma diversidade muito grande de temas, com uma grande expressividade de 31% das obras falando sobre *morte de pai ou mãe*. Apesar de percebermos que um pouco de tudo é trazido a partir das palavras-chave mencionadas acima, ainda notamos que temas sobre *assédio ou abuso sexual*, por exemplo, mesmo sendo muito importantes, ainda são pouco abordados nas obras.

Ao nos depararmos com esses dados, percebemos que, partindo do escopo de nossa pesquisa, a escola ainda possui um acervo muito limitado tanto no que diz respeito a obras que se voltem aos temas fraturantes de forma geral quanto à violência sexual e ao assédio. Esse dado é relevante sobretudo quando retomamos o título do nosso trabalho: *Quem tem medo da literatura? Quem tem medo de trabalhar a violência física e sexual? A escola? Os professores? Os programas educacionais de fomento à leitura, como o PNLD literário? Precisamos refletir nosso papel enquanto educadores que olham para as diversas vulnerabilidades e carências que os estudantes podem apresentar, seja porque as vivenciam seja porque são assuntos sociais bastante relevantes e que estão presentes em inúmeros contextos, inclusive no educacional.*

Precisamos não somente lançar nosso olhar mais atento a essas questões, mas, munidos com a chancela do conhecimento específico de professor de literatura, atuar como mediadores de leituras cujo tema ameaça o bem-estar de crianças. Ao quebrar essa rede de silenciamentos por meio da ficção literária, estamos possibilitando-lhes o acesso a temas concernentes à existência humana e a formas de lidar com questões tão sensíveis, já que a literatura, como defende Candido (2012), permite vivermos dialeticamente os problemas. Privar a criança e o adolescente de textos que discutem temas fraturantes é suprimir seus direitos fundamentais, a sua participação nos diálogos sobre aspectos humanos importantes, inclusive como forma de defesa.

Encontramos no PNL D literário de 2020, partindo do escopo de nossa pesquisa, que trata sobre assédio e abusos sexuais, a obra intitulada *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins, com ilustrações de Mara Oliveira. Essa obra trata de muitos aspectos importantes, como a luta das mulheres por igualdade de direitos, feminismo, respeito às diferenças e, também, sobre dois momentos explícitos de assédio sexual cometido contra a personagem principal, Olívia – um aconteceu em torno dos seus 13 anos e outro por volta dos 14 anos. Olívia, como toda vítima de assédio ou abuso, carrega em sua vida o fardo da violência sofrida, da repulsa, nojo e vergonha perpetrados por esse abuso, guardando todos esses sentimentos dentro de si. Vejamos esse cenário no trecho que segue:

Naquela manhã, algo mudou dentro de mim. Eu senti vontade de ser adulta de verdade para poder gritar e não sentir vergonha. Eu vi aquele homem mais uma ou duas vezes no meu bairro, rodando com seu carro e sorrindo para as crianças (...). O que importou naquele dia foi ter compreendido que eu não era ainda adulta o suficiente para gritar e não sentir vergonha. Embora eu não tenha ficado paralisada na rua com cara de boba enquanto via um homem metade vestido de azul desmaiado – com cara de quem não faz mal pra coisa nenhuma, nem pra gente – e metade pelado com aquele gesto nojento (MARTINS, 2019, p. 10).

Com o passar dos meses, Olívia resolve contar para sua mãe e profere uma frase que revela um discurso recorrente de uma sociedade patriarcal que culpa a vítima: “E eu estava de uniforme, mãe, não estava arrumada, nem usava roupa insinuante” (MARTINS, 2019, p. 27), mostrando para o leitor toda essa perspectiva machista que a sociedade imprime de que, nos casos de assédio, a culpa é da mulher, pois é ela que precisa se vestir ou se portar “corretamente”. Essa narrativa traz a imagem de uma personagem muito corajosa e sonhadora, mas também a imagem de uma menina que é vítima, em dois momentos, de assédio sexual, os quais são muito dolorosos e concorrem como motivação para a causa feminista. Apesar de ser

uma obra bastante importante, consideramos que outras obras podem ser incluídas nesse espaço de Programa (PNLD literário), no Guia digital e, conseqüentemente, na sala de aula.

Esse Programa já definiu essa obra para os anos finais do Ensino Fundamental II, formados de leitores da fase infantil e juvenil, o que já aponta a flutuação de fases desse público, remetendo à literatura *crossover*. Tal constatação sinaliza que a obra *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins, pode atingir tanto crianças como adolescentes.

A partir da descrição supracitada, podemos refletir acerca da fala de Cecília Bajour (2012, p. 52), quando diz que:

É na seleção de textos que se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações. É a antessala da escuta. O momento da seleção de textos sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores.

É preciso levar em consideração, na escolha de uma obra, a temática que aborde o efeito estético que ela contém, não podendo se restringir ao que Bajour (2012) chama de “classificações e tipologias” que são capazes de engessar o artístico e o literário, relegando a estes o segundo plano. A literatura pode permitir que o estudante vivencie contextos próprios da vida e que, além disso, possa, de alguma maneira, contribuir socialmente.

Nesse ponto, concordamos com Dalvi *et al.* (2013, p. 79), quando dizem ser necessário:

Formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida.

Formar leitores que possam, quem sabe, encontrar um alento indispensável para sua vida, provendo-se dessa sublime função da literatura. Desse ponto, pensamos no enfoque *Dime*, de Chambers. Algo muito singular que o autor fala a esse respeito é de que “o livro que escolhermos traz em si a potencialidade de nossa conversa – temas a abordar, ideias, linguagem e imagem, avivamentos da memória etc. – sua escolha é uma atividade muito valiosa. Aqueles que escolhem estão exercendo poder” (CHAMBERS, 2007, citado por BAJOUR, 2012, p. 56).

A escola não deve se furtar de permitir o contato com a literatura também relacionada aos temas sensíveis. E pode, juntamente com a literatura, fazer com que:

Muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola. Não há motivo para que a responsabilidade da escola de propiciar aos alunos experiências culturais ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário (BAJOUR, 2012, p. 85).

Por fim, é possível refletir acerca do papel da escola na seleção de obras a partir da fala posta por Cyanna Leahy-Dios, que afirma:

Práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários exigem a inserção de questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem. Isso requer a revisão de textos e autores da literatura, o repensar das abordagens democráticas, a avaliação dos silêncios que preenchem turmas e salas de aula de literatura. O limite não será estabelecido por práticas individuais e heroicas, os feitos de professores isolados, percebidos no espaço escolar como mais competentes, comprometidos ou dispostos a ações de risco. (...) Somente recusando-se a sustentar crenças alheias como suas, em direção a modos alternativos de pensar e agir, é que os alunos irão desenvolver sua própria clareza de percepção, crenças, valores e ideologias (LEAHY-DIOS, 2004, p. 222-223).

Essas ideias nos dão subsídios para indagar se as obras escolhidas para o acervo do PNLD literário podem prover crianças e adolescentes, de forma simbólica, de conhecimento para tratar de temas fraturantes/ da violência. Essa indagação se estende a outros questionamentos, quais sejam: 13 obras seriam suficientes para abarcar essas temáticas? O conteúdo disponível nessas obras trata desses assuntos específicos? Talvez não tenhamos respostas ainda para essas perguntas, mas podemos sugerir, com a temática em questão, a inclusão de uma obra que atende ao segmento leitor dos anos finais do Ensino Fundamental, conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, conforme veremos a seguir.

3.3 Para além do PNLD literário, a leitura do conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar: desvelando a violência e abuso contra crianças.

A literatura, como objeto simbólico, isto é, como produto físico que aponta para um significado plural, humano e universal, é concebida em todas as trocas sociais. Daí resultam as possibilidades de significação do livro literário, que se dá à leitura através de inúmeras chaves de entrada, segundo as condições psicossociais em que ela se efetua. Uma obra, por isso, não vale apenas pelo

texto impresso, mas pela concepção de livro e leitor que traz consigo, aberta a múltiplas interpretações (AGUIAR, 2009, p. 99).

Raduan Nassar nasceu em Pindorama, São Paulo, em 27 de novembro de 1935, mas mudou-se na adolescência com sua família para São Paulo, local onde cursou Direito e Filosofia na Universidade de São Paulo (USP). Antes de escrever literatura, foi jornalista. Escreveu sua primeira obra em 1975, intitulada *Lavoura Arcaica* (NASSAR, 2021).

Recebeu vários prêmios, entre eles, o prêmio Jabuti em 1976 e 1998, o prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte em 1972 e o Prêmio Camões em 2016. Além disso, Raduan Nassar foi responsável por uma literatura que discute o peso do patriarcado e da tradição cristã. Possui uma literatura considerada como engajada, de forma ampla, percebendo como os aspectos sociais podem ser decisivos na composição das relações afetivas.

Raduan Nassar é um escritor de uma densidade literária muito profunda e, embora com uma pequena produção literária, apresenta para a literatura uma importância muito presente e forte. É autor de contos como *Hoje de madrugada* (1970), *O ventre seco* (1970), *Aí pelas três da tarde* (1972), *Mãozinhas de seda* (1996), que, juntos com *Menina a Caminho* (1960), constroem a obra homônima do conto, além de ser escritor também de *Lavoura Arcaica* e *Um Copo de Cólera*.

Como podemos perceber, sua produção não é extensa e vasta, mas recai na profundidade da sensibilidade humana, como bem pontuado por Inácio, Formiga e Aguiar (2020). Raduan decidiu não mais escrever literatura e dedica-se, nos dias de hoje, às questões de cunho rural e político.

3.4 A dor da *Menina a caminho*

Das 343 obras contidas no Guia do PNLD literário de 2020, percebemos que apenas uma trata de assédio e abuso sexual, a obra *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins, localizada a partir das nossas palavras-chave, o que denota um número ínfimo diante da imensidade de obras ofertadas no Programa. Verificamos que o PNLD literário de 2020 traz apenas essa obra, logo é preciso que se apresentem outras mais.

Esse conto ambienta-se em uma cidade do interior e “volta o olhar a uma menina, sem nome, durante o período em que perfaz um caminho por sua cidadezinha” (INÁCIO, FORMIGA e AGUIAR, 2020, p. 1698). Além disso, o narrador se aproxima tanto dessa menina que acabar por se tornar sua companhia mais próxima. Para as autoras, “em situação de clara

vulnerabilidade, a menina nos é descrita como alguém desprovido de proteção, de afeto e dos mais primários bens materiais” (Idem, *ibidem*, p. 1698).

No conto *Menina a caminho*, Raduan traz uma perspectiva muito nova para a literatura brasileira: aspectos inegáveis ligados à violência infantil, aos problemas sociais, ao desrespeito, ao preconceito, entre outros. Temas muito caros à sociedade e à contemporaneidade. Embora tenhamos que mencionar que essa não seja a intenção explícita do autor, uma obra dessa natureza abre espaços muito necessários ao debate na escola, seja pelo viés dicotômico social, seja pelo viés dos sentimentos humanos, das sensibilidades e agruras vivenciadas por muitas crianças e jovens brasileiros.

De acordo com Ginzburg (2012), a palavra *violência* é utilizada de várias formas; pode ser utilizada numa perspectiva simbólica ou psicológica. Esta última se expressa quando se quer dizer que uma pessoa está sofrendo algum tipo de intimidação ou humilhação que provoque sentimentos de exploração, fome imposta, algum ato desumano, entre outros fatores. A violência simbólica remete a atitudes que são difíceis de serem descritas e que resvalam em posicionamentos, inclusive, considerados horrendos.

Para o autor supracitado, a violência deve ser entendida como sendo “um fenômeno que inclui um deliberado dano” (GINZBURG, 2012, p. 11). E, além disso, ele considera que fazer a leitura de textos literários que contenham essa temática pode ser capaz de “romper com percepções automatizadas da realidade” (Idem, 2012, p. 24). Neste sentido, a literatura permite que formulemos questionamentos acerca da violência, despertando de um estado a que ele chama de “apatia/torpor de um modo importante” (idem, 2012, p. 24). Ou seja, em concordância com o autor, entendemos que os textos literários podem suscitar no leitor a empatia voltada para temas importantes e de teor ético.

Desse modo, Ginzburg (2012, p. 25) entende que:

Se lemos em um livro cenas em que o ser humano agride outro – em uma chave cômica, ou trágica – e reagimos a essa cena de modo empático, essa reação é parte de nossa educação ética. Ela poderá ser relevante, quando tivermos de tomar posição a respeito de um problema referente à integridade do outro no horizonte social.

Compreendendo esses aspectos, é possível pensar que a “formação estética de uma sociedade” (GINZBURG, 2012, p. 25) constitui-se como parte fundamental para sua formação enquanto sociedade ética, de modo que, a maneira como enxergamos as questões artísticas podem contribuir para que sejam acentuados critérios para estabelecermos relações com outras pessoas, assim como podem contribuir a respeito de nossas tomadas de decisão. Para o autor,

“mais do que isso, [as questões artísticas] são fundamentais para construções de autoimagem fundamentadas por princípios conscientes de crítica das próprias limitações (GINZBURG, 2012).

Ainda nessa esfera, Ginzburg (2012) nos apresenta um ponto bastante imperioso: a análise do narrador de um texto literário (conto ou romance) que trate de *violência*, uma vez que essa caracterização nos auxilia a delimitar a perspectiva partindo de seu ângulo, perspectiva assumida pelo narrador para descrever e narrar as cenas. É importante portanto, ao analisar um texto dessa natureza, pensar se esse narrador é distante da matéria narrada e fala sobre fatos que remetam à violência com certo distanciamento, se é um narrador vítima de violência, se é um narrador agente de violência ou se é um narrador que se constitui de maneira complexa, “oscilando entre posições discursivas” (GINZBURG, 2012, p. 31). Ao fazer essa apreciação, não estamos considerando uma classificação por si só, mas pensando em um ponto de partida para análise.

Uma vez indicado como é caracterizado um narrador, é o momento de fazer um salto de articulação da estética com a ética. No caso de um agente de violência, cabe observar se ele desenvolve empatia com a vítima,[sic] e se elabora as consequências do que realiza. Em suma, se tem consciência crítica com relação aos atos que executa. No caso de um narrador distante, é relevante conhecer se o vocabulário adotado conota empatia, se ele se importa com o que está relatando; ou se tudo que apresenta expressa frieza e indiferença. Com relação à vítima, cabe definir se ela tem condições de relatar de modo completo o que aconteceu, ou se expõe apenas resíduos de seu sofrimento. Se identifica o agente de agressão, ou se este fica difuso ou oculto. Todas essas observações são relevantes para uma caracterização consistente da perspectiva de narração (GINZBURG, 2012, p. 32).

O narrador, por exemplo, desse conto, *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, é muito próximo à matéria narrada, muito cuidadoso com o olhar que lança sobre ela, partindo da caracterização mencionada acima. Além disso, por se tratar de uma menina, aparentemente ainda uma criança, pode-se dizer que ela não tem domínio sobre o quê ou quem provoca violência sobre si, o que a faz sentir ou vivenciar os sentimentos que acabam por ser “escancarados”, ora no único momento de fala dela, ora na cena final do banheiro.

Um aspecto muito importante a se mencionar é que a menina, personagem central do conto, não foi violada por todos os personagens da narrativa, uma vez que ela recebeu de dois personagens uma atenção quase protetora. O primeiro foi o “homem fofo” da barbearia, que, apesar de ter falado muitas palavras de baixo calão, dirige-se a ela ordenando: “Vai embora daqui, menina” (NASSAR, 1997, p. 23), demonstrando que se importava com a exposição a que ela estava submetida naquele lugar. Além dele, temos também a figura do “Tio-Nilo”,

artista manual que “vai cortando o couro cru com a faca sem cabo, mas de gume tão afiado, até parece que ele retalha uma casca grandona de laranja” (idem, p. 36), mas, para além de sua compenetração no trabalho, “Tio-Nilo” faz um carinho em forma de gesto:

Desviando-se da tarefa, de novo ele espeta o queixo no peito, entorta as sobrancelhas e franze a testa, enquanto seus olhos pulam um instante por cima dos aros redondos, esboçando um sorriso franco pra menina. Ela nem acredita, seu coraçãozinho dança! (NASSAR, 1997, p. 37).

Fizemos esse destaque para ratificar a ideia de que o narrador não só é próximo da menina como se sente seu protetor; a protagonista percebe os afetos a ela dirigidos, ainda que esparsos.

Essa menina não possui nome, não possui identidade, não parece ter raízes. Isso dá a ideia de uma menina que representa muitas outras, que conversa e se apresenta como portabandeira de suas dores. Ela percorre caminhos desnudados de palavrões, de ofensas e de dor. Ora porque talvez traga em sua face a representação de abandono, ora porque a sociedade não enxerga o que causa/provoca nela.

Mesmo em face de tanta exposição, a menina segue seu caminho, cheia de fome, de dor e de carência para fazer o que lhe é recomendado: dar um recado ao Sr. Américo. Recado esse que a expõe na mesma medida em que evoca nela sentimentos confusos e dolorosos. Estaria a violência simbólica ali representada? Seria simbólica essa dor?

O interessante nesta narrativa é o cuidado que o narrador tem com suas experiências, com suas vivências e com sua infância. Isso se percebe porque, mesmo não sendo informado, o leitor pode construir uma possível idade para ela – trata-se de uma menina de seus 6 anos ou pouco mais que isso.

São vários cenários de exposição, como aponta Queiroga (2012), desde a saída da menina de casa, com vestido amarrotado, cabelo sem pentear, tranças malfeitas e destino conturbado. A “menina-Nassar” (p. 84) parece se incluir em cada espaço que lhe é apresentado de forma ingênua, embora os tons apelativos e provocativos a retirem desse lugar de ingenuidade, obrigando-a a viver sensações que, de tão próximas, parecem palpáveis.

Queiroga (2012, p. 85) aponta para a construção de 8 momentos importantes para esta narrativa, quais sejam:

Fase I – Na rua: Primeiros passos. Experiências referentes à autonomia (2), à sexualidade (3) (p. 9-22); Interlúdio: o alucinado Seu Giovanni procurando um filho foragido (p. 22); Fase II – Na rua: Desencontro com a menina de uniforme (p. 23, 24); Fase III – Na Barbearia. Duplo cenário: político e sexual (p. 24-29); Fase IV – Na rua: amores caninos, (p. 30); Fase V – A Escola vista

da Rua: Dona Eudóxia (p. 31-34); Fase VI – No bar e seu duplo cenário: o político e o sexual (p. 34-46); Fase VII – Na Oficina de Tio Nilo (p. 46-52); Interlúdios: seu Giovanni em busca. Enterro de menino. Tentativa de sedução da menina pelo adolescente de bicicleta (p. 51-54); Fase VIII – No Armazém de Seu Américo: o duplo cenário: pelo labirinto, “O Jardim das delícias”. Encontro com o Minotauro (p. 54-56; 57-60); Epílogo & volta ao real lúdico pelo despertar (p. 60-66).

Destarte, percebem-se, nesses passos, momentos cruciais na narrativa: a Fase I com a a cena em que o Zuza gesticula maliciosamente para os meninos que estavam por ali, além disso, a exposição do órgão genital do cavalo e o sentimento de violação sexual; a Fase II e a violação dos direitos sociais da menina, uma vez que ela vê a outra menina vestida para ir à escola, toda bem cuidada, diferente dela. A fase III – outro cenário de apelo sexual que expõe a menina a outros sentimentos de violação. A fase IV explora a cena de dois cachorros copulando. Na fase V, vê-se, mais uma vez, a violência social representada pela sala de aula contendo crianças estudando e ela olhando de fora. A fase VI, no bar – outro cenário que a expõe ao apelo sexual e à violação de sua ingenuidade. A fase VII aparece com o garoto da bicicleta tentando seduzir a menina que está completamente vulnerável. A fase VIII e a explosão de sentimentos – entre o labirinto de doces e brincadeiras: o tilintar de palavras vociferadas que arrancam da menina suas primeiras palavras desde que iniciou esse caminho tortuoso. Segue-se da violência contra a mãe, a ida ao banheiro, o toque em suas partes íntimas e a forma como fecha aquele espelho, sai do banheiro e nega tudo o que passou naquele dia, deixando para trás a dor que, certamente, voltará a viver no dia seguinte.

O conto ora analisado apresenta-se em um percurso relativamente curto; parece-nos mostrar o dia da menina desde o sair de casa até o retornar, a relação de abandono social, a exposição sexual, o pai praticando violência doméstica com a mãe, as dores suscitadas e que revelam um caráter de despertar da sexualidade dessa menina. A perspectiva dessa narrativa, como podemos perceber, é centrada na menina, rodeada por temas fraturantes que resultam em um despertar doloroso de uma criança forçada, de várias maneiras, a sair de sua infância para um novo mundo, o qual nega ao fechar o espelho no banheiro no final do conto.

Como podemos perceber, várias são as situações em que a menina é exposta à violência, seja doméstica, social ou sexual. Essa temática, mostra, portanto, a importância de sua discussão na sala de aula, local em que todos os dias se recebem meninos e meninas que podem estar vivenciando situações parecidas ou ainda piores. Esse é um espaço privilegiado para que professores, escola e comunidade possam intervir na prevenção e/ou no cuidado e proteção de nossas crianças e jovens. A literatura nos possibilita esse espaço. Neste sentido, propomos que

obras como essa sejam inseridas na realidade de sala de aula e, talvez, no PNLD literário, apresentando para nossos jovens uma literatura que, de muito sensível, aproxima o leitor de obras delicadas, seja pela identificação ou pelo sentimento de empatia.

Retomando Ginzburg (2012, p. 34), a criação de um vínculo entre literatura e violência se constitui como algo bastante polêmico, isso porque pensar em um texto literário que atue como registro da realidade, ou seja, como “documento, reflexo, fotografia”, acaba por se permitir supor que a realidade possa ser “captada sem mediação”, trazendo para o escritor a problemática de se tornar aquela pessoa que não exatamente elaborou reflexões acerca do texto escrito, ou que o leitor não tenha feito suas próprias conexões a partir do texto ou, ainda, “mais do que tudo isso, como se a relação entre linguagem e referente fosse alheia à passagem do tempo e pautada na transparência”.

Se a intenção do escritor é de que o leitor assuma essa perspectiva realista, Ginzburg (2012, p. 34) diz que isso diz respeito a “uma expectativa de um efeito de verdade, construído retoricamente e linguisticamente”. Ou seja, falar sobre violência não é tarefa fácil, é terreno arenoso que envolve, por vezes, distanciamento do escritor e do leitor, “deixando a pele sem ferida e o corpo em dor” (GINZBURG, 2012, p. 34). É preciso, porém, que se pense na empatia que se pode suscitar a partir desse texto, de modo que, para se falar em temas como a violência contra crianças e jovens, é necessário que se faça uma definição de escolhas estéticas, como bem fez Raduan Nassar ao lançar um narrador empático, cuidadoso e solícito. É importante também que se pense na linguagem empregada na construção da narrativa, assim como em seus detalhes, estabelecimento de relações e seu contexto histórico.

Para Ginzburg (2012, p. 35):

É pelo trabalho com a forma que essa obra se especifica, distinguindo-se de linguagens de cientistas, falas institucionais, discursos triviais. A forma é polissêmica e aberta. Entre forma artística e história, podem existir mediações; e o trabalho de interpretação envolve reflexão sobre mediações.

Por falar em mediações, o trabalho com esse conto pode acontecer por meio de várias metodologias, tais como o método recepional proposto por Bordini e Aguiar (1988), a sequência básica de Cosson (2014), o diário de leitura de Annie Rouxel (2013), entre tantas outras. O importante é que o mediador de leitura planeje suas aulas de modo a privilegiar o texto literário e a experiência estética que ele permite através das vivências e da experiência imagética construída por todas as cenas implicadas na narrativa.

Inácio, Formiga e Aguiar (2020, p. 1705) apresentam um trabalho acerca desse conto e afirmam:

Para além de apresentar uma abordagem metodológica, a partir de uma sequência didática, a leitura do conto se expande para um alento de transformar limitações do contexto escola-professor-aluno em práticas com o letramento literário capazes de interferir na formação humana. (...) A experiência estética vivenciada por meio do conto “Menina a caminho”, de Raduan Nassar, pode apontar, em leitores jovens (especialmente de escola pública), dimensões de sentido que lhes permitam compreender/ressignificar vivências individuais e coletivas tão penosas. O encontro pessoal com uma narrativa que tematiza desigualdades sociais, violência contra a mulher e contra a criança reafirma o fundamental papel da escola para o bom desenvolvimento de processos de leitura que identifiquem na literatura o seu imenso potencial como vetor de humanização e de autonomia não apenas de nossos estudantes, mas também de todos nós.

A partir das discussões empreendidas até aqui, levantamos os seguintes questionamentos: O que o conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, tem a ver com o PNLD literário? Por que as editoras não direcionam a que público essa obra pode ser destinada?

Acreditamos que muitas obras mereceriam estar também no *hall* ou na seleção do PNLD literário, a exemplo do conto mencionado acima, uma vez que, assim como *Menina a caminho*, podem trazer à baila essa discussão. Por entender que essa obra é importantíssima para a literatura, vencedora inclusive do prêmio Camões de 2016, fazemos aqui seu destaque.

Além disso, acreditamos que muitas editoras se eximem do comprometimento de direcionar a faixa etária para obras como essa, uma vez que, possivelmente, acreditam que não se encontraria um mercado editável ao estabelecer essa idade, ponto em que, se assim for, discordamos, visto que acreditamos que essa obra pode ser destinada a crianças de 6º e 7º anos (ou mais) do Ensino Fundamental. Assim fizemos, com esse conto, na disciplina de estágio supervisionado II-Regência, estudando-o com os alunos dessas turmas, por meio de uma mediação sensível e atenta, utilizando-nos da sensibilidade e do cuidado que esse tema requer.

A prática se deu no ambiente remoto, em virtude da Pandemia da Covid-19, e ocorreu a partir da utilização de uma metodologia proposta em um artigo com nossa coautoria (INÁCIO, FORMIGA e AGUIAR, 2020). Para essa proposta, utilizamos o letramento literário (Cosson, 2014) e a recepção foi satisfatória. Tal qual a obra *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins, presente no PNLD, que circula entre leitores na fase infantil e juvenil, *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar, não apresenta qualquer instância legitimadora (encontrada durante esta pesquisa) que defina a idade a que se destina essa obra. Nossa experiência estética leitora registra, entretanto, uma leitura que é possível circular em diferentes fases, a partir do olhar leitor assim como docente, pois que obtivemos bons resultados quando desenvolvemos

essa leitura na sala de aula na disciplina de Estágio II acima citada. Essa vivência com o texto já remete à literatura *crossover* de Ramos e Navas (2015). Essa percepção evidentemente merece ampliação em outros estudos como consta em nosso planejamento futuro.

Do ponto de vista *crossover*, temos que há uma divisão que perpassa essa literatura, seja na estrutura do texto ou na idade dos leitores. De acordo com Duarte (2021, p. 182), é recorrente a presença de temas fraturantes no fenômeno *crossover*, especialmente quando relacionamos a transição entre idades mencionada acima, algo que a autora vem chamar de

diluição dos limites etários praticados pelas instâncias legitimadoras da literatura juvenil – mercado editorial, academia, crítica, entidades premiadoras e escola –, de modo que, para além do público destinatário preferencial, os textos literários são bem recepcionados também pelo público adulto.

Sabe-se que o trabalho com um texto dessa natureza requer escuta, empatia, preparo, leitura e, especialmente, sensibilidade. É possível trazer o estudante para a realidade textual e também o texto para a realidade da criança e do adolescente, promovendo um diálogo entre autor-texto-leitor e permitindo o encontro entre todos esses sujeitos essenciais para a construção de sentidos por meio da leitura e da identificação com o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou tratar de uma temática social bastante difícil de se trabalhar: a violência contra crianças e jovens. Buscamos contextualizar os temas fraturantes à luz da literatura através de grandes referências na área, como Ramos e Navas (2015), Barros e Azevedo (2019), entre outros. Além disso, apresentamos, de forma breve, a disposição do PNLD literário e como esse Programa apresenta essa temática, localizando obras que evocam tal tema, por meio de uma busca de palavras-chave no Guia *online* do referido Programa. Após encontrarmos um rol de 21 obras que abordavam a temática *violência*, percebemos que quatro demonstravam potencial de trabalho com essa temática de forma mais específica; diante disso, nos voltamos à sua leitura e breve compreensão.

Terminamos este trabalho com comentários a respeito de algumas passagens de um conto extremamente sensível e com um potencial de reflexão fortemente expressivo para se trabalhar na sala de aula, espaço de construção de sentidos e de permissão para que jovens tenham contato com perspectivas importantes para sua vida presente e futura, seja preparando-os, seja ajudando-os ou apenas ouvindo-os em suas dores.

A literatura tem esse poder de, por meio de um trabalho de mediação sensível e da identificação, permitir que leitores e leitoras de qualquer idade reflitam acerca de temáticas presentes em nossa sociedade, mas que são marginalizadas das discussões por serem consideradas *tabu*. Ao falarmos sobre mediação, anuímos a Bajard (2014, p. 56) ao dizer que

Às vezes, observamos efeitos surpreendentes em leitores inexperientes. Quando, por exemplo, por não dominarem a leitura, não conseguem tomar conhecimento da narrativa de maneira autônoma, alguns mediadores adolescentes – e esse é um belo exemplo de pedagogia mútua – pedem ajuda de colegas. Depois da história compreendida graças à escuta, transmitem-na, por sua vez, às crianças. Essa necessidade de conhecer os textos para transmiti-los pela voz leva os mediadores a praticarem a leitura fora da própria sessão de mediação. Muitos deles se referem, em relatórios escritos, à sua transformação pessoal em leitores graças às exigências acarretadas pela mediação de leitura.

A mediação, portanto, tem um papel muito importante na formação de leitores, especialmente leitores que trabalhem temáticas que exijam ainda mais sensibilidade e escuta, como é o caso do tema *violência*.

Além do que foi dito no decorrer desta pesquisa, percebemos que a violência contra crianças e jovens ainda é uma temática que carece um olhar mais detido, uma vez que em um arsenal de mais de 300 livros disponibilizados pelo PNLD literário de 2020, encontramos, a partir da localização de resenhas, apenas 13 obras que abordavam “sutilmente” o tema.

Trazemos, então, o conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, como sendo uma possibilidade de mediação leitora com a temática da violência, além de uma lista de obras, ao final, que pode, quem sabe, estimular professores e professoras a buscarem inserir essa temática em suas salas de aula.

Neste trabalho buscamos apresentar algumas possibilidades de reflexão acerca da exploração de temas pungentes e cortantes, que podem, se bem direcionados, ser apreciados em salas de aula, por crianças e adolescentes, mesmo que, originalmente, se pense serem mais adequados ao público adulto.

Mesmo com obras contemporâneas, percebemos que o PNLD literário de 2020 ainda segue esta recomendação social velada de que crianças e jovens não conseguem dar conta de sentimentos que causam dor e sofrimento.

As 4 obras aqui mencionadas, que estão no acervo do PNLD literário de 2020, trabalham a temática de forma muito sutil – dando pouco espaço para a discussão, fazendo parecer que trabalhar essa temática considerada *tabu* ainda causa medo e repulsa, ou subestimando o potencial de compreensão dos leitores infantis e juvenis.

Para Segabinazi e Barbosa (2019, p. 290):

É por meio da literatura que o leitor pode vivenciar tramas que se utilizam da simbologia, das metáforas ou do ilogismo para tornar suas histórias atraentes. Os ouvintes ou leitores encontram nas personagens imaginárias que povoam as narrativas situações semelhantes às que se defrontam no seu cotidiano.

Neste sentido, nosso trabalho se propôs a fazer uma revisão acerca dos temas fraturantes, em especial, a violência contra crianças e adolescentes, dentro da literatura e dentro do Programa Nacional do Livro Didático de 2020 voltado para livros de literatura, de modo a compreender como esses temas vêm sendo propostos aos jovens estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como encontramos, por meio das resenhas lidas, poucas obras que se detivessem a essa temática, acreditamos que ela ainda não está sendo trabalhada como deveria, ou seja, limitando o espaço de que poderiam dispor crianças e jovens para terem acesso a obras que provocam reflexões suscitadas por meio de sua leitura.

Por fim, fizemos a proposta de uma obra contemporânea, *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar, e acreditamos que esta sobreleve de maneira bastante delicada e importante a violência, a criança e o seu entorno. Além de tudo o que já foi dito, acreditamos na pertinência desse tipo de trabalho na sala de aula quando percebemos dados como aqueles mencionados no início desta pesquisa acerca de a violência contra crianças e jovens estar crescendo

consideravelmente. Comprovando a nossa experiência leitora e fundamentada nesta pesquisa, a literatura também atua sobre os silenciamentos e pode, de forma mais clara e funda, desnudar algumas dores, mas ao mesmo tempo atenuá-las. Essa proposta, para fins de esclarecimento, não se coloca na seara de uma inserção no Guia digital do PNLD literário, mas como possibilidade de a escola adicionar/acrescentar essa obra às que são apresentadas pelo Programa em questão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Construindo um jogo de escolhas. *In: Maria Zélia Versiani Machado et al. (Org.) Escolhas (literárias) em jogo* – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

AZEVEDO, Fernando. **Literatura Infantil e Leitores**. Da Teoria às Práticas. Universidade do Minho: Lulu Pess, 2014.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura; tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, maio/ago. 2019.

BORDINI, M. G.; AGUIAR; V. T. **Literatura e a formação de Leitor**: Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

BRASIL. **Disque direitos humanos**: relatório 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-anual-disque-100-atendeu-2-7-milhoes-de-ligacoesem-2019/copy_of_Relatorio_Disque_100_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNBE 2014**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. **Editais**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. **Guia PNLD 2018-Literário PDF**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=13455:guia_pnld_literario_2018. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. **Guia PNLD 2020-Literário PDF**. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 16 jun. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. DOI:10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2000.

CECCANTINI, João Luis C. T (Org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luis; PEREIRA, Rony Farto. **Narrativas juvenis**: outros modos de ler. São Paulo: Editora Unesp; Assis, SP: ANEP, 2008.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 117-137, v. 11.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DUARTE, Cristina Rothier. Mapeamento estético da interação com o texto juvenil crossover “o copo d’água”, de João Anzanello Carraschoza. **e-escrita** Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.12, Número 2, julho-dezembro, 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O Dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira editora, 1991.

HUNT, Peter [1945]. **Crítica, teoria e linguagem infantil**. Trad. Cid Knipel. Ed. Rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUNT, Peter. Cuidado com as polêmicas veladas. *In*: BULAMARQUE, Fabiane Verardi. **Literatura para crianças e jovens** – por um novo pensamento crítico. Passo Fundo: EUPF, 2013.

INÁCIO, Francilda Araújo; FORMIGA, Girlene Marques; AGUIAR, Hellen Jacqueline Ferreira de Souza. Experiência literária com a menina a caminho, de Raduan Nassar: um percurso teórico-metodológico para o processo de formação de leitores. *In*: MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França (Org.) **Anais do IV Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares**. ISBN 978-65-5886- 003-7. João Pessoa, PB. 2020.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Dante Moreira. **Psicologia e literatura**. São Paulo: Nacional / Ed. da Universidade de São Paulo. (1967), 2. ed. (Publicado originalmente pelo Conselho Estadual de Cultura).

LUFT, Gabriela. **Platão e Aristóteles**: diferentes perspectivas da atividade mimética. E-hum, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, nov. 2008.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. **Anais do SILEL**. Vol 2. Nº 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Narrativa juvenil: Luís Dill e a construção simbólica da violência. *In*: BULAMARQUE, Fabiane Verardi. **Literatura para crianças e jovens** – por um novo pensamento crítico. Passo Fundo: EUPF, 2013.

MARTINS, Penélope. **Minha vida não é cor-de-rosa**. [livro eletrônico]; ilustrações de Mara Oliveira. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NASSAR, Raduan. **Menina a caminho e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Ensino fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC). Brasília: MEC/SEF, 2009.

MOREIRA, Ardilhes. **Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2021.

NASSAR, Raduan. *In*: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa255670/raduan-nassar>. Acesso em: 29 out. 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIRES, Aline Paiva; SILVA, Gisele Quixabeira da; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância. **V Colóquio Nacional**. 15 de outubro & VII ENLIJE. UFCG, 2020.

QUEIROGA, Mariene de Fátima Cordeiro de. **Raduan Nassar [manuscrito]**: uma poética da leitura a partir de sua escrituração e de seus personagens. Campina Grande, 2012.

RAMOS, A. M. (Org.). **Dia internacional do livro infantil e Hans Christian Andersen**. Lisboa: Casa da Leitura, 2007.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Narrativas juvenis: o fenómeno *crossover* nas literaturas portuguesa e brasileira. *In: Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, n. 2., 2015a, p. 233-256.

RAMOS, A. M.; FONSECA, A. D. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. **Literartes**, [S. l.], n. 4, p. 89-106, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2015.89312. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89312>. Acesso em: 3 mai. 2021.

RAMOS, A. M. Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude. Porto: **Tropelias & Companhia**, 2012.

RAMOS, Ana Margarida; VERNON, Richard. Das dores de crescimento a dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, vol. 37, nº. 3, July-Sept. 2015, pp. 287+. Disponível em link.gale.com/apps/doc/A442041471/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=f82263fc. Acesso em: 29 out. 2021.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; Rezende, Neide Luzia de. **Leitura Subjetiva e ensino de Literatura**; (Org.) Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia Rezende. São Paulo: Alameda, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; FREITAS, Ana Magally Pereira; PEREIRA, Israel Newton da Costa. Os critérios de avaliação e seleção das obras literárias – o PNLD Literário 2018. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020a.

SEGABINAZI, Daniela Maria; FREITAS, Ana Magally Pereira; PEREIRA, Israel Newton da Costa. Políticas públicas de leitura: a distribuição da literatura pelo PNBE e PNLD literário. *In: Anais do VI Congresso internacional de literatura infantil e juvenil [livro eletrônico]: tradição, (r)evolução, (re)invenção: a literatura do século XXI / Organização Renata Junqueira de Souza... [et al]*. 1. ed. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual de São Paulo, 2020b.

SEGABINAZI, Daniela Maria; BARBOSA, Jaine Sousa. À procura da morte: uma análise sobre “A história de uma mãe”, de Anersen. **Revista Letras Raras**, v. 8, n.3 (2019).

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio. Literatura censurada: o politicamente (in)correto na literatura para crianças e jovens. **Linguagens – Revista de Letras, Arte e Comunicação**. Blumenau, v. 13, n. 3, p. 430-444, 2019.

STRAUSZ, Rosa Almeida. **Uólace e João Victor**. Ilustrações Gustavo Piqueira e Samia Jacintho. 3. ed. São Paulo: FTD, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2. ed. São Paulo: ática, 1985.

ANEXO I

Lista de livros infantis e juvenis que podem ser trabalhados pela perspectiva de Temas Fraturantes

ABREU, Aline. **Menina amarrotada**. Texto e ilustração de Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2013.

BRENNAN, Ilan. **A cicatriz**. [ilustração] Ionit Zilberman. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BEUSHER, Armin. **O grande rio**. Ilustrações Cornelia Haas; tradução Hedi Gnadinger. São Paulo: Gaudí Editorial, 2018.

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. [ilustração] Elma Van Vliet. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

FREITAS, Tino. **Leila**. [ilustração] Thais Beltrame. 1. ed. Belo Horizonte: Abacatte, 2019.

LÓPEZ, Anabella. **Barba azul**. [ilustração] Anabella Lopez. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2017.

VALDEARENA, Alejo. **Um mar de lágrimas**; ilustrações de Adriana Keselman; tradução de Nana Toledo. 1ª. ed. Blumenau: Gato Leitor, 2016.

ZIRALDO. **Menina Nina**: duas razões para não chorar. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

YONG, Jo. **Criança zumbi**: um conto de fadas de Ko Moon-young/ Jo Yong; [ilustração Jam San]; tradução Jae hyung Woo. 1. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.