



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

**A LITERATURA SILENCIADA NA ESCOLA:
A violência de assédio e abuso sexual no Ensino de Literatura Juvenil**

JOÃO PESSOA

2024

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

A LITERATURA SILENCIADA NA ESCOLA:

A violência de assédio e abuso sexual no Ensino de Literatura Juvenil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Literatura, teoria e crítica.

Área de concentração: Literatura, teoria e crítica

Linha de pesquisa: Leituras Literárias

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniela Maria Segabinazi

JOÃO PESSOA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

Aos dezanove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, realizou-se, presencialmente na Sala de Reuniões do CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “A LITERATURA SILENCIADA NA ESCOLA: A violência de assédio e abuso sexual no Ensino de Literatura Juvenil”, apresentada pelo(a) aluno(a) Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o(a)s Professores Doutore(a)s Marines Andrea Kunz (PPGL/UFPB) e Girlene Marques Formiga (IFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADA. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Daniela Maria Segabinazi (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 19 de julho de 2024.

Parecer:

A pesquisa cumpre com os requisitos de uma dissertação, com referencial teórico consistente e metodologia que permita concluir a proposta do objetivo principal. A banca destaca a reflexão empreendida na pesquisa, estabelecendo a relação entre a formação docente e as práticas de ensino. Sugere que os resultados sejam publicados em forma de artigo e que siga com estudos e investigações a respeito do tema em um doutorado.

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA MARIA SEGABINAZI
Data: 20/07/2024 08:35:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
gov.br GIRLENE MARQUES FORMIGA
Data: 23/07/2024 09:01:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Girlene Marques Formiga
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARINES ANDREA KUNZ
Data: 22/07/2024 19:01:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marines Andrea Kunz
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DAN
Data: 22/07/2024 14:15:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Hellen Jacqueline Ferreira de Souza
Dantas de Aguiar (Mestranda)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A2821 Aguiar, Hellen Jacqueline Ferreira de Souza
Dantas de.

A literatura silenciada na escola : a violência de
assédio e abuso sexual no Ensino de Literatura Juvenil
/ Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar.
- João Pessoa, 2024.
121 f. : il.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Literatura juvenil - Temas fraturantes. 2.
Formação de professores - Língua portuguesa. 3. assédio
e abuso sexual - Jovens. I. Segabinazi, Daniela Maria.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-93 (043)



Ao meu filho, Giordano.

AGRADECIMENTOS

À divindade que me acompanha, me acolhe, me ensina.

Ao meu esposo e ao meu filho, por toda paciência e força que destinaram a mim e às minhas dores.

À minha orientadora, que aceitou esse desafio ousado com muita responsabilidade.

Às professoras membras da banca examinadora, Girlene Marques Formiga e Marines Andrea Kunz, pelo afeto e por apreciarem nosso texto.

À Fapesq, instituição que fomenta pesquisas, assim como fez com a minha.

Aos meus professores do IFPB e da UFPB, que tanto me ajudaram nesta jornada.

A todas e todos que estiveram comigo e contribuíram para que este ciclo difícil se encerrasse.

A primeira vez que Deus me abandonou eu tinha 2 anos
Ainda lembro do meu vestido de botões florido
E da mão de um homem tapando a
minha boca
Minha primeira lembrança.
Até hoje ouço a respiração pesada
A porta do banheiro trancada
E um botão colocado na casa errada.
A segunda vez que Deus me abandonou eu tinha 9 anos
Ainda lembro a vista do cemitério
E a marca da mordida de um homem no meu braço.
Lembro das batidas na janela
Dos gritos, dos vultos, dos sussurros
E de deixar tudo para trás pela primeira vez.
A terceira vez que Deus me abandonou eu tinha 12 anos
Lembro do calor do verão, do uniforme da escola,
E de um homem de capacete num terreno baldio
A moto ainda ligada, plena luz do dia, o medo.
Lembro da grama nas costas, manchas na camiseta branca,
E de correr a ponto de não mais sentir as pernas
Depois disso Deus me abandonou inúmeras vezes mais
Com 13, 16, 17, 20, 26 e até hoje.
Todos os dias Deus me abandona um pouco
E quando não me abandona, me faz companhia em silêncio
Só pra ter certeza que meus demônios ainda vêm me visitar.
Bianca Grassi

RESUMO

A presente pesquisa objetiva verificar como se dão as práticas de leitura de temas **fraturantes** presentes na literatura destinada ao público juvenil em escolas municipais da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória qualitativa e interpretativa. Analisou-se a possível (não) presença dos temas fraturantes na sala de aula, notadamente de assédio e abuso sexual contra jovens, presentes na literatura brasileira e na sala de aula. De forma específica, foram objetos de estudo as práticas de leitura sobre os temas fraturantes realizadas por professores de língua portuguesa de quatro escolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais do município de Campina Grande – Paraíba, cada escola estando em uma região geográfica do município. Foram analisados documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, questionários aplicados com os professores das respectivas escolas. A análise dos dados ocorreu de forma teórica na discussão sobre os temas fraturantes dentro da perspectiva de sala de aula com base nos pressupostos de Cosson (2013), Machado (2009), Brasil (2020, 2021), Resende (2008), Riche (2010), Ramos (2010), Doll (2017) dentre outros autores. Os resultados indicam que os temas fraturantes ainda não estão presentes na formação do professor de língua portuguesa e, em consequência dessa ausência, também não estão presentes na sala de aula. Esse resultado reflete questionamentos sociais que impõem à sala de aula uma “proteção” silenciosa e questionável dos temas *tabus*, impedindo a reflexão, discussão e quiçá proteção desses jovens por meio da ampla divulgação dessas temáticas. Os resultados desta pesquisa podem contribuir decisivamente para o desenvolvimento e fortalecimento de teorias e de discussões sobre a importância do preparo para lidar com esses temas na sala de aula, além de ações públicas voltadas à formação; iniciativas, práticas pedagógicas.

Palavras-chave: temas fraturantes; formação de professores; assédio e abuso sexual contra jovens; literatura juvenil.

ABSTRACT

The present research aims to verify how the reading practices of **fractured** themes present in literature aimed at young people in municipal schools in the city of Campina Grande, in the state of Paraíba, take place. Employing an exploratory qualitative and interpretive approach, the study investigates the presence (or lack thereof) of fractured themes, particularly those related to sexual harassment and abuse against young people, in Brazilian literature and classrooms. Specifically, the research examines the reading practices of Portuguese language teachers from four schools, encompassing grades 6 to 9 of elementary school, located in different geographic regions of Campina Grande. Documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) 2010, National Curricular Guidelines, and National Curricular Parameters were analyzed, along with questionnaires administered to teachers. Data analysis was conducted theoretically, discussing fractured themes within the classroom perspective, drawing upon the works of Cosson (2013), Machado (2009), Brazil (2020, 2021), Resende (2008), Riche (2010), Ramos (2010), Doll (2017), among others. The findings indicate that fractured themes are not yet integrated into Portuguese language teacher training, and consequently, are absent from classroom discussions. This outcome reflects societal pressures that impose a silent and questionable "protection" of taboo subjects in classrooms, hindering reflection, discussion, and potentially, the protection of these young people through the open exploration of these themes. The results of this research can significantly contribute to the development and strengthening of theories and discussions on the importance of preparing teachers to address these issues in the classroom, as well as informing public policies aimed at teacher training, initiatives, and pedagogical practices.

Keywords: fractured themes; teacher training; sexual harassment and abuse against young people; youth literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas com a palavra-chave estupro na literatura	37
Quadro 2 – Pesquisas encontradas com a palavra-chave: estupro + literatura.....	38
Quadro 3 – Pesquisas encontradas com a palavra-chave: abuso sexual + literatura	39
Quadro 4 – Pesquisas encontradas com a Palavra-chave: estupro + literatura brasileira.....	39
Quadro 5 – Quadro Síntese	41
Quadro 6 – Professoras participantes das pesquisas e suas respectivas escolas.....	66
Quadro 7 – Dados pessoais e profissionais das entrevistadas	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Formação das professoras participantes da pesquisa.	69
Figura 2. Percentual de professoras com Pós-graduação.	69
Figura 3: Levantamento pós-graduação	73
Figura 4: Carga horária semanal	73
Figura 5: Participação na escolha dos livros do PNLD de 2020	82
Figura 6: Preparo das professoras para o trabalho com temas fraturantes	85
Figura 7: Presença de obras/textos fraturantes no currículo da escola	88
Figura 8: O trabalho de obras literárias com temas fraturantes.....	89

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO I - APONTAMENTOS SOBRE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL: Produções, Ensino e Pesquisa sobre o tema	16
1.1 UM BREVE PERCURSO SOBRE A LITERATURA JUVENIL: ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL	19
1.1.1 Percurso de distinção entre a Literatura Infantil e Juvenil.....	20
1.2 A (NÃO) PRESENÇA DOS TEMAS DE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL	25
1.2.1 O caso Lygia Bojunga	28
1.3 AS ESCASSAS PESQUISAS SOBRE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL	36
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA	45
2.1 O PROFESSOR DE LITERATURA / PORTUGUÊS	50
2.2 O QUE TRAZ A BNC - FORMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA?	60
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DA SUA (DO PROFESSOR) PERSPECTIVA	65
2.3.1 Categoria Formação	66
CAPÍTULO III - DESAFIOS NA ABORDAGEM DE TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS E MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE, PARAÍBA	71
3.1 AMPLIANDO A ANÁLISE: UM MERGULHO MAIS DETALHADO	71
3.2 DADOS GERAIS E CATEGORIAS	72
3.2.1 Categoria História de leitura do Professor	74
3.2.2 Categoria Literatura e escola.....	77
3.2.3 Categoria Temas fraturantes na sala de aula.....	83
3.2.5 Categoria temas fraturantes na sala de aula.....	92
3.2.6 Categoria práticas de literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens.....	94
3.3 UM MOSAICO DE PERCEPÇÕES: AS PROFESSORAS E SUAS VISÕES	96
3.4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA COLABORAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE PONTES PARA UMA ABORDAGEM EFICAZ DOS TEMAS FRATURANTES.....	98
3.5 A IMPORTÂNCIA INEGÁVEL DA LITERATURA	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A	118
APÊNDICE B	120

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa de mestrado permite a continuidade de outros estudos iniciados ao longo de nossa formação acadêmica e profissional, cujo foco está na reflexão acerca do tratamento dos temas fraturantes, também conhecidos como difíceis, sensíveis, tabus, sobretudo aqueles que se voltam ao assédio e abuso sexual cometido contra jovens. Na graduação, fizemos uma pesquisa intitulada como “Quem tem medo da literatura? As dores humanas materializadas nos textos literários”, no ano de 2022. Nesse pequeno recorte, analisamos “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” (Aguar, 2022, p. 8). Relendo o texto, atualmente, percebemos algumas questões de base teórica, metodológica e logística também, uma vez que se tratava de um texto do gênero artigo, por exemplo, limitando a ampliação da pesquisa.

Apesar das limitações propostas pela própria pesquisa, tivemos a oportunidade de refletir sobre o que havia sido pesquisado e o que ainda poderíamos realizar. Nesse sentido, nasceu esta pesquisa atual, que vem ampliar a discussão anterior e levá-la para o espaço escolar. Desse modo, ao ingressar no mestrado no mesmo ano, nos movemos para entender sobre essas temáticas a partir do contexto de sala de aula, sobre as práticas que as envolvem e sobre a (não) existência delas no espaço escolar – para alunos na faixa etária do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II – anos finais. Pensar no ensino de literatura como instrumento e meio de enfrentamento de temas considerados *tabu* em sociedade é um desafio, especialmente quando refletimos sobre as complexidades que circunscrevem a dinâmica de sala de aula e a própria dinâmica social que olha de forma enviesada para esses temas. É pensando na construção identitária dos sujeitos sociais e nas suas relações consigo e com o outro que percebemos a necessidade de trabalharmos essas temáticas, que destoam do discurso de que proteger o jovem é não falar sobre o que pode “doer”.

De forma recente, porém, percebemos um movimento social que exige a quebra do silêncio e uma movimentação maior em prol da discussão dessa dinâmica social que engendra e engessa alunos e professores. Essa perspectiva hegemônica vem sendo deslocada de modo a viabilizar questionamentos e a trabalhar com esse tipo de literatura.

É preciso reconhecer a legitimidade da discussão teórica que dá base e caracteriza os temas fraturantes na literatura, a formação inicial e continuada do professor e suas práticas em sala de aula, especialmente a partir da construção do novo Programa de distribuição de livros literários para essa faixa etária, o PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material

Didático) de 2020. Porém, neste trabalho não vamos necessariamente partir para a discussão da distribuição e nem partiremos para a análise do programa em si. A discussão deste trabalho gira em torno da reflexão sobre a temática de assédio e abuso sexual contra jovens na literatura juvenil brasileira no âmbito escolar, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental.

Destarte, ao pensarmos de forma crítica a respeito das escolhas que norteiam o campo da literatura de temas sensíveis, precisamos estar conscientes acerca das “não” escolhas realizadas, ou seja, sobre o campo do programa PNLD, sobre a distribuição das obras literárias, sobre como os alunos lidam com esses temas, como as famílias reagem a temas dessa natureza, por exemplo, ou seja, sobre enlevos que envolvem uma pesquisa como esta.

Corroborando Leite (1967), temos que “[...] mais prudente seria supor que a pessoa não se desajusta através da leitura, mas que procura a ficção desajustadora quando experimenta dificuldades de ajustamento”. Dessa forma, “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). Representando, assim, uma leitura de enfrentamento, mas também de abertura de espaço para diálogo.

Para esta pesquisa, escolhemos por compreender um pouco a realidade de sala de aula e o trabalho com esses temas a partir de um recorte. Construímos questionário (APÊNDICE A), aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba com o número de parecer 6.136.958 e aplicamos esse instrumento com professores de língua portuguesa de quatro escolas municipais das regiões norte, sul, leste e oeste da cidade de Campina Grande – Paraíba. A escolha da cidade se deu porque nossa formação básica e de ensino superior ocorreu na referida cidade. A triagem de o órgão ser município ocorreu porque é o local que acolhe essa faixa estudantil, e a escolha das escolas aconteceu por meio de lista fornecida pela secretaria municipal de Campina Grande. Escolhemos as primeiras escolas da lista de cada região e, em seguida, as que corresponderam quando entramos em contato para realização da pesquisa. Voltando a nossa problematização, sabemos que existe um grande estigma que envolve todo o contexto de temas sensíveis.

Sendo assim, o debate que envolve a literatura e as temáticas que podem ser trabalhadas por jovens está para além da própria formação do professor, da formação da nossa sociedade, do quanto silenciemos e do quanto afirmamos ou até valorizamos a cultura hegemônica que dita as regras nos espaços, como a sala de aula. Discutir a literatura pelo olhar fraturante e voltando esse olhar para o docente e sua formação não diz respeito apenas as práticas dos pares (professores de língua portuguesa), mas sobre aquilo que aceitamos e rejeitamos nessa construção, nesses espaços e nesses contextos.

Ponderando os objetivos que pretendemos atingir, temos como problema de pesquisa central: como se dão as práticas de leitura literária na escola dos anos finais do ensino fundamental a partir dos temas fraturantes – notadamente – violência de assédio e abuso sexual contra jovens? É importante dizer que o destaque se dá para que se perceba que o texto não vai trabalhar todos os temas fraturantes, mas apenas os que estão sendo enfatizados.

Para responder a esta pergunta, realizamos uma subdivisão por meio de quatro outras hipóteses a partir do problema de pesquisa, a serem respondidas ao longo do estudo, sobretudo nas considerações finais, quais sejam: a) Como estão sendo realizadas pesquisas em torno desta temática? b) Como se dá a formação inicial e/ou a formação continuada dos professores no sentido de prepará-los também para o trabalho com esses textos em sala de aula. c) Como ocorre a compreensão dos professores acerca dos temas fraturantes – notadamente assédio e abuso sexual contra jovens dentro do nicho da literatura juvenil?

Nesta pesquisa, partimos da pressuposição de que os professores não trabalham a literatura de assédio e abuso sexual contra jovens, razão pela qual definimos como objetivo geral verificar como se dão as práticas de leitura de temas fraturantes presentes na literatura destinada ao público juvenil nas escolas municipais da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende: 1) Apresentar pesquisas que tenham discutido a presença dos temas fraturantes relacionados ao assédio e abuso sexual contra jovens no ensino de literatura juvenil brasileira; 2) Averiguar e Refletir como os professores consideram que está ocorrendo sua formação inicial ou formação continuada acerca da preparação para o trabalho com os temas fraturantes; 3) Apresentar percepções sobre as lacunas da temática deste estudo, traçando sugestões metodológicas sobre a inserção dos temas fraturantes e todos os atores ativos e passivos do processo, com justificativas bem detalhadas sobre as possíveis responsabilidades para que ele ocorra.

Essa proposta e reflete acerca das práticas do professor e reflete no processo de questionar o que é considerado “inapropriado” para a sociedade na literatura para jovens. Esperamos, portanto, que a pesquisa contribua na promoção do diálogo entre o saber e o fazer docente para encorajar uma transformação na perspectiva da pesquisa e da prática voltada à sala de aula dos professores de literatura do 6º ao 9º ano.

Sendo assim, por entender que esta pesquisa se realiza como construção partindo da pesquisa e da discussão com interlocutores distintos, escolhemos a perspectiva de uso da escrita – nós – não só por necessidade de pesquisa, mas por entender que, dessa forma, representamos muitas vozes que contribuem para a construção deste trabalho.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, precedidos por estas Considerações Iniciais, que buscaram facilitar a compreensão do percurso da pesquisa.

No capítulo 1 realizamos uma discussão acerca dos apontamentos sobre assédio e abuso sexual na literatura juvenil, apresentando um percurso histórico das temáticas e um breve percurso de literatura juvenil. No Capítulo 2 tratamos da formação dos professores de língua portuguesa na literatura sobre temas fraturantes e iniciamos a análise de alguns indicadores do questionário. O capítulo 3 realizamos, inicialmente, uma abordagem da a descrição das respostas aos questionários e, depois, a análise desses dados específicos sobre assédio e abuso sexual na literatura juvenil, apresentando-os e interpretando-os à luz das teorias que dão sustentação a este trabalho.

Concluimos a dissertação com o item Considerações finais, apresentando dados de forma resumida sobre os principais resultados deste estudo. Além disso, indicamos as contribuições, que foram valiosas, e limitações pesquisa, uma vez que mostraram que muito ainda tem que ser feito no campo dos temas fraturantes, muito ainda tem que ser feito para esses temas deixem de causar medo e espanto nos professores, nas famílias, na sociedade e, especialmente, nos jovens. Mesmo sabendo que foi uma amostra pequena de escolas e número de professores pequeno em virtude das limitações da pesquisa, realizamos sugestões para pesquisas futuras, como o aumento do número de participantes ou uma pesquisa-ação maior, considerando que outras pesquisas e com uma abordagem mais ampla podem apresentar um resultado também mais amplo.

A pesquisa aponta para a complexidade e desafios associados à preparação dos professores para lidar com literatura que aborda temas fraturantes, destacando a necessidade de investimento em formação e diversidade de obras literárias que abordem esses assuntos no currículo escolar, para que os alunos possam ter acesso a diferentes perspectivas e reflexões sobre essas questões.

CAPÍTULO I - APONTAMENTOS SOBRE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL: Produções, Ensino e Pesquisa sobre o tema

Oliveira-Iguma (2019, p. 108), que retoma o Dicionário Priberam de 2019, afirma que quando pensamos no sentido denotativo da palavra fratura e relacionando-o às reflexões sobre os temas fraturantes, temos que: “latim fractura, -ae, estilhaço, fragmento), substantivo feminino 1. Ato ou efeito de fraturar, ou de se fraturar. = FRATURAMENTO, QUEBRADURA, ROMPIMENTO, RUPTURA”.

Entendemos, segundo Gama-Khalil, Bolrges e Oliveira-Iguma (2022, p. 09),

que essa fratura vai além do sentido denotativo, ao ampliar para aquilo que quebra também o que é moral e permitido pelos detentores do saber. Assim, quando se escreve uma literatura que aborda temas que rompem com o permitido, possibilitando que crianças e jovens tenham acesso a diferentes problemáticas e assuntos que constituem a nossa existência, podemos compreendê-los como fraturantes, ou seja, fraturam e expõem aquilo que era proibido aos temas, ainda, considerados, por muitos, como tabus.

A violência sexual, conforme o IBGE (2022), vem se mostrando cada vez mais significativa na vida de jovens que estão na idade escolar. Uma em cada cinco meninas adolescentes (20,1%) entre 13 e 17 anos afirmam já terem sido violadas de alguma maneira, dado 9% maior do que quando comparada aos meninos. Esses dados foram adquiridos por meio da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, que realizou entrevistas com estudantes dentro dessa faixa etária em todo o Brasil, tratando de variados temas, como hábitos e autoimagem, por exemplo. A apreciação ocorreu por dispositivo móvel, assegurando o anonimato e dando mais liberdade para que os estudantes se sentissem à vontade para falar sobre os temas sensíveis tratados na pesquisa.

A pesquisa ajudou a captar um número maior de informações do que as encontradas ou relatadas às autoridades, sobretudo os casos menores de 18 anos, que não sabem como procurar e quem procurar. Nesse sentido, 14,6% dos estudantes entre 13 e 17 anos relataram que sofreram algum tipo de violência sexual ao menos uma vez na vida. Para além do que foi dito, é preciso mencionar que um dado extremamente alarmante é de que em boa parte dos casos, ou seja, 68,2%, o estudante tinha 13 anos ou menos quando ocorreu a violência sexual.

Para Rosa e Felipe (2022), os estudos que tratam da violência/abuso sexual contra meninos surgiram por volta dos anos de 1970, aumentando essa demanda nos últimos 15 anos. Segundo eles, isso pode estar relacionado ao fato de que somente no ano de 2009 o Código Penal Brasileiro, por meio da Lei 12.015, os meninos passaram a ser também vistos como

vítimas de estupro. A maior parte das pesquisas se volta para o público feminino em virtude do machismo estrutural que vivenciamos em nossa sociedade, como demonstrado nas últimas publicações do Atlas da Violência dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. E é justamente esse machismo enraizado na nossa sociedade que acaba sendo responsável por tornar as violências invisíveis.

Como dissemos, o IBGE (2022) traz dados que asseguram que mais de 20% de adolescentes meninas entre 13 e 17 anos afirmaram já terem sido tocadas, manipuladas, beijadas ou também relatam que tiveram o corpo exposto contra suas vontades. Além disso, 8,8% das meninas nessa faixa etária já foram forçadas ao sexo antes mesmo dos 14 anos. Quando falamos acerca da rede escolar e separamos entre rede privada e pública de ensino, temos que, na rede privada, ocorreram mais relatos de casos de violência sexual em relação à rede pública, ou seja, 16,3% contra 14,4%. Além disso, o próprio IBGE afirma que os agressores normalmente são pessoas próximas à vítima, estando entre 29,1% entre namorados e 24,8% entre amigos. Reiteramos, através desses dados, que pelo menos 21% dos adolescentes de 13 a 17 anos asseguraram que foram agredidos pelo pai, pela mãe ou por responsável em algum momento nos doze meses que antecederam a pesquisa; 13,2% expuseram terem sido vítimas de agressão física praticada por outra pessoa, não sendo pai, mãe ou responsável.

A redatora da matéria do IBGE, Cristiane Soares, afirma que:

É preciso estar atento. Muitas vezes caracterizado como “brincadeira”, a importunação ou assédio sexual pode assumir contornos de estupro e levar as vítimas ao medo e ao abandono escolar, por exemplo. Esse tipo de violência pode ter várias consequências para os jovens, podendo criar uma cultura permissiva quando tais atos não são vistos como sérios e passíveis de punição (IBGE, 2022, s. p.)

Destarte, segundo a Revista Crescer (janeiro de 2019), o Brasil é o 11º no ranking de abuso e exploração sexual **infantil** (estamos demarcando a preocupação com essa população em discrepância da **juvenil**). Essa temática é muito preocupante, sobretudo quando temos dados tão alarmantes e sérios como esse. Ainda segundo a revista, o tema foi abordado em um relatório chamado Out of the Shadows, relatório esse publicado no mesmo ano na revista britânica The Economist. Por meio dele, tomou-se conhecimento de que quarenta países estão enfrentando o problema, com menores de 19 anos, correspondendo a uma média de 70% da população global.

Segundo o relatório, dados como ambiente, leis que protejam as crianças, compromisso e governança são observados na pesquisa, compostos por 34 indicadores e 132 subindicadores. A pontuação maior equivale à maior proteção desses jovens. Ainda segundo a Revista, essa pesquisa não entende que os melhores resultados se relacionem diretamente à riqueza ou mesmo

à situação da população dos países, na verdade, relaciona-se à pontuação no Índice de Democracia da Economist.

Além disso, mais dados são apontados, por exemplo, quando o registro afirma que o *tabu* e a falta de discussão acerca da sexualidade, sobre os direitos dos menores de idade e sobre as questões de gênero, podem comprometer a competência de um país proteger suas **crianças**. Especialmente porque os casos relacionando menores são omitidos, vistos como *tabu* e, sobretudo, porque, muitas vezes, são praticados por pessoas próximas ao menor de idade.

Conforme as revelações do Out of the Shadows, esse estudo mostra que os dez países que estão bem colocados no ranking no combate do abuso sexual **infantil** estão entre os mais ricos do mundo, porém, somente três deles obtiveram uma pontuação acima de 75 em uma escala de 100 pontos, que foram Reino Unido, Suécia e Canadá.

No caso do Brasil, temos uma colocação de 11º, atingindo um total de 62,4 pontos e ficando abaixo de vários países, como Austrália, Estados Unidos, Alemanha, Coreia do Sul, Itália, França e Japão. De qualquer forma, estamos falando de um país que está acima da média geral do grupo, que se configura com 55,4 pontos, isso porque possui leis de proteção às **crianças**, envolvimento do setor privado, sociedade civil e da mídia.

Porém, o Brasil se limita, segundo a Revista Crescer, à precariedade de programas de prevenção para pessoas que sejam abusadoras em potencial e, além disso, na escassa ou inexistente coleta e divulgação de informações sobre violência sexual contra **crianças**. Não sendo este último fato apenas ocorrência brasileira, uma vez que somente metade dos países avaliados fazem uma coleta relevante sobre o abuso sexual **infantil** e, apenas cinco, coletam informações sobre a exploração sexual **infantil**.

Outro dado importante a ser mencionado é a negligência nas ocorrências contra meninos, uma vez que apenas pouco mais da metade, 21 de um total de 40 países sequer têm proteção legal para meninos nas leis de estupro contra **crianças** e somente 18 coletam dados sobre o abuso sexual praticado contra meninos.

A partir de tudo o que foi dito, lançamos o questionamento: onde estão os jovens nesse cenário? E aqui está a explicação dos destaques nas palavras **infantil** e **criança**, para demarcarmos o início da discussão sobre esses **jovens**. Partindo desse questionamento, buscamos o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e encontramos uma inclusão de **adolescentes** nessa seara, ou seja, de acordo com Brasil C (2022, s. p.),

O Decreto nº 10.701, de 17 de maio de 2021, que instituiu o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, previu a criação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, cujo

processo de construção tem demandado um intenso diálogo e articulação com os atores e parceiros governamentais e da sociedade civil, a fim de que possam discutir a política de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes sob as óticas da multidisciplinaridade, regionalização e intersetorialidade.

Ainda, de acordo com Brasil (2022), a matriz a respeito do abuso sexual se divide em cinco eixos: 1. Prevenção; 2 Atendimento; 3 Defesa e Responsabilidade; 3. Protagonismo e 4. Mobilização Social; 5 Estudos e Pesquisas. E se incluem nesses eixos propostas por meio de objetivo, ação, prazo, responsável e parceria. Nesse Decreto, portanto, encontramos uma série de medidas também voltadas ao público juvenil.

Quando observamos os dados da pesquisa na revista e a preocupação desse estudo, percebemos o que foi destacado no texto, ou seja, uma apreensão, ainda que não tão evidente e expressiva, a preocupação dessa temática abordada e voltada para **jovens**. Esses dados mostram a necessidade de analisar a importância da temática no cenário brasileiro, nas instâncias que deveriam estar protegendo esses **jovens**, como o próprio Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, os Conselhos Tutelares e, sobretudo, as famílias. Mas, é importante entender que, se temos dados tão alarmantes se materializando, isso quer dizer que todos estão falhando em alguma medida, a sociedade falha com nossos **jovens**. Por isso, sugerimos a literatura como mecanismo propício em se tratando do âmbito escolar, seja para abarcar a problemática ou para colocar em relevância, de modo a discuti-la. Isso exige, por meio de políticas públicas, mais eficientes/urgentes para minimizar as desigualdades socioeconômicas, a escola pode prover condições para refletir sobre a problemática por meio da literatura. Serve, inclusive, para atenuar a ideia brusca da responsabilidade social direto para literatura sem passar pela instituição escolar.

1.1 UM BREVE PERCURSO SOBRE A LITERATURA JUVENIL: ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL

O assédio e abuso sexual juvenil é uma realidade desde sempre na sociedade. De acordo com Aded *et al.* (2006), os abusos sexuais são descritos desde a Antiguidade, um exemplo disso, segundo os autores, são as inclinações do imperador romano Tibério que, presentes na obra de Suetônio, relatam a vida dos Césares; mostrando tais inclinações sexuais dele que incluíam crianças como “elementos” de prazer. Ainda, consoante os autores, um século separa o primeiro trabalho no campo científico que torna notório os maus-tratos contra crianças e jovens e a inclusão desse conteúdo nas áreas de interesse da saúde.

O primeiro trabalho monográfico que descreveu “a síndrome da criança espancada”, intitulada *Étude médico-légale sur les seices et mauvais traitements exercés sur des enfants*, é de Ambroise Tardieu, um médico-legista francês, no ano de 1860 (Roche *et al.*, 2005 *apud* Aded *et al.* 2006). Na esteira desse conteúdo, Tardieu, em 1857, com *Étude médico-légale sur les attentats aux mœurs*, analisou 632 casos de abuso sexual praticados contra mulheres, com um número maior de meninas, e 302 contra meninos e adolescentes do sexo masculino, fazendo transcrição dos sinais físicos conforme a gravidade de cada situação. Por meio do *Dictionnaire d'hygiène et de salubrité*, do ano de 1862, Tardieu apresentou inúmeras maneiras de maus-tratos, porém, ele não conseguiu convencer seus pares de que o abuso e maus-tratos não ocorriam apenas em ambientes de trabalho, como fábricas e minas ou escolas, mas aconteciam também no ambiente familiar (Labbé, 2005 *apud* Aded *et al.* 2006).

Na área das Letras, sobretudo Literatura, esse assunto é mais recente, especialmente quando falamos de literatura juvenil, terminologia essa também recente. De acordo com Martha (2011), muitas reflexões ocorreram sobre as narrativas voltadas para crianças durante os últimos quarenta anos, e essas reflexões contribuíram para reconhecer a produção juvenil, enxergando autores e obras voltadas a esse público. Neste ponto, fazemos um pequeno adendo para entender o percurso da literatura juvenil, esse aspecto se faz necessário em virtude de a literatura juvenil receber esse "status" de literatura de forma mais recente e, já que nossa pesquisa ocorre no interior dessa literatura, achamos necessário esse entendimento.

1.1.1 Percurso de distinção entre a Literatura Infantil e Juvenil

Pesquisas realizadas notadamente a partir da década de 70 do século XX foram muito importantes para compreender sobre o estatuto da literatura infantil e foram decisivas para entender sobre o espaço que existia acerca da literatura juvenil e sobre esse público. Muitas editoras, instituições literárias, como Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, Prêmio Jabuti e autores foram responsáveis pela importante distinção a respeito das obras antes designadas como infantojuvenis.

A compreensão acerca da literatura juvenil brasileira ocorreu em conjunto com a infantil há algumas décadas, de acordo com Luft (2010). As obras teóricas foram propostas a partir de uma visão conjunta para colaborar com os estudos historiográficos acerca do gênero, como os livros *História da literatura infantil*, de Nazira Salém, publicado no ano de 1959, além de outras obras, como *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*, lançado em 1968 por Leonardo Arroyo; *A literatura infantil* de 1981, sofrendo

desdobramento a partir do ano de 1984 em um total de dois volumes, um deles é o *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, de Nelly Novaes Coelho. Além desses, temos *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, de 1984 e *Um Brasil para crianças*, de 1986, ambos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman; de forma mais recente temos a publicação de *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, do ano de 2005, de Regina Zilberman.

Luft (2010) afirma que nas primeiras décadas do século de XX começa a se concretizar uma literatura conhecida como infantojuvenil brasileira, através da qual se percebem protagonistas infantis retratados de maneira estereotipada e que representavam uma concepção educativa e ideológica que utilizava a escola e os textos voltados a crianças e jovens como mecanismos necessários para a formação da cidadania desse público. Um segundo momento ocorre entre os períodos de 1921 a 1944, assinalado por meio de autores como Monteiro Lobato, que já demonstrava para a época textos que possuíam linguagem mais apropriada para crianças, ou seja, escritos de uma maneira que os interessasse. Outros autores que escreveram para esse público também foram Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Menotti del Picchia, utilizando em seus textos um narrador ou personagens que romperam com a linguagem formal e sem necessariamente utilizar o artifício da “infantilidade” para convencer o leitor infantojuvenil.

Nesse sentido, nesse período (de 1922 a 1944), as obras mais comuns voltadas a crianças e jovens estavam entre os limites do “nacionalismo, o predomínio do espaço rural, a exploração da tradição popular em lendas e histórias e a inclinação educativa” (Luft, 2010, p. 112). Outro aspecto importante a ser mencionado é que ocorreu um “avanço da industrialização e, portanto, um crescimento do número de obras e de tiragens de livros infantojuvenis”, apontando uma adesão do corpo editorial para esse nicho. Ainda que seja uma literatura que se prenda ao conservadorismo e ao passadismo, se relacionando ao período anterior da literatura infantojuvenil.

Das exceções a essa “regra” foram Lobato e Graciliano Ramos, porém, no período entre 1945 e 1964, temos uma sedimentação no espaço da indústria editorial e expansão da escola, ocorre, assim, um aumento de produção de livros em série a fim de atender às necessidades dos mediadores entre o livro e a leitura, ou seja, a família, a escola e o Estado. No entanto, nessa larga produção, temos a escrita de obras repetitivas, voltando-se para a temática rural que desaparecia, trazendo um aspecto de mudança de um país que outrora foi arcaico, mas passava a se modernizar, na tentativa de idealizar uma visão de Brasil.

Isso configura que as obras voltadas ao público infantojuvenil não demonstravam a realidade, muito pelo contrário, demonstravam que muitos assuntos eram encobertos. Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 140.), a “Indústria cultural e renovação literária”

apresentam uma mudança e ampliação da literatura infantojuvenil pós 1960 e 1970, apontando aqueles escritores mais representativos e quais eram as tendências do início dos anos de 1980, trazendo um quarto período dessa literatura, período esse que se caracterizava como época do “milagre econômico” e demonstrava que o Brasil estava muito atrelado a uma dependência idealizadora e ao mundo ocidental capitalista.

A partir dessa época temos, então, segundo Luft (2010, p. 114), um florescimento de uma grande produção voltada ao público juvenil e uma linha crítica se propondo a estudar novos títulos. Devido à expansão do mercado juvenil e uma importação de produtos bem-sucedida da indústria cultural, esse período assinala-se também pelo aumento de gêneros e temáticas, tais como a ficção científica e a narrativa envolvendo o suspense. Portanto, a partir de tudo dito até aqui, nessa breve explanação de percurso a que Luft (2010, p. 114) se propõe em seu texto, alguns questionamentos surgem, tais como “O que mudou na literatura juvenil das décadas de 1970 e 80 até hoje? Que tendências se consolidaram? Quais caíram por terra, desapareceram, ou ficaram esquecidas? Quais estão sendo revitalizadas?”

Para essas respostas, temos a reflexão de que, historicamente, talvez quarenta anos não sejam suficientes para fazer um diagnóstico e tornar precisas as transformações que ocorreram nesse período, entretanto, é possível compreender acerca das tendências da literatura juvenil produzidas no Brasil. E falando sobre a narrativa juvenil contemporânea a partir de Luft (2009), precisamos pensar criticamente sobre essa narrativa, não podemos, como já dissemos, minimizar a problemática histórica imbuída nesse gênero, uma vez que embora já existam significativos estudos nesse campo, há de se considerar que o conjunto da produção de pesquisa sobre o assunto ainda é tímido.

Porém, um dado muito relevante para se pensar é o que Turchi (2006) afirma, quando revela que

A literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. [...] Um número significativo de autores experientes e premiados, com reconhecimento de público e de crítica, garantem, ao lado de novos autores, uma produção constante e de reconhecida qualidade estética. Não se pode negar, contudo, uma imposição de mercado presente no panorama editorial brasileiro, exigindo da crítica um esforço em distinguir as obras com qualidades literárias daquelas que atendem, apenas, a um forte apelo mercadológico (Turchi, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a autora apresenta para a sociedade que, na virada do século (2000/2001), já não existiam dúvidas de que a literatura juvenil brasileira é uma nova forma de arte, com

seus próprios ilustradores, editores e especialistas. Se constata, assim, que a produção da literatura juvenil brasileira do início do século XXI, por se tratar de algo muito recente, continua à espera de avaliações críticas, como em *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar, por exemplo, que apresenta uma menina que sofre diversas violências, desde sociais, educacionais, de gênero e de assédio, entre tantas outras obras.

O processo de acesso a obras, que ocorreu em outros países, também ocorreu no Brasil, sobretudo a partir de 1985 e isso implicou em uma propagação de novos valores e de mudanças relevantes dos livros para crianças e jovens. As mudanças nessas obras demandaram maior complexidade dos elementos que compõem as obras. Nesse sentido, os livros infantojuvenis começaram a propor reflexões de temáticas presentes na sociedade e “problemas de vida próprios da realidade dos leitores quanto para responder à preocupação educativa que, fruto de novas atitudes morais, debilitava o consenso sobre a preservação da infância e da adolescência como etapas inocentes e incontaminadas”, ideia muito presente nas décadas anteriores (Luft, 2010, p. 115); pensamento comum na narrativa de décadas. É nesse período que aparecem as narrativas que colaboram na estratégia de encarar os problemas e não de deixá-los ocultos, de forma omissa. Colomer (2003) é estudiosa importante nesse aspecto, apesar de ser estudiosa na Espanha, mas acabamos por convergir seus estudos com os de Luft (2010). Segundo Colomer (2003), os grupos mais gerais surgem por ordem quantitativa e os temas são:

A introspecção psicológica: a tendência mais importante da narrativa juvenil é constituída por narrativas que descrevem a “vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente”. Os temas são narrados por meio de uma perspectiva “absolutamente centrada na personagem”. Trata-se, pois, de uma narração mais intimista e introspectiva, de modo que “o leitor conhece as ações e reflexões do personagem mediante sua própria voz”. • A denúncia social: “consiste na descrição e denúncia de situações de exploração econômica e de repressão social”. • Os jogos de ambiguidade sobre a realidade: corresponde à inserção da fantasia nas narrativas para adolescentes, “através dos modelos de forças misteriosas, de ficção científica e de fantasia moderna” (Colomer, 2003, p. 249).

De modo geral, embora as temáticas contemporâneas comecem a abordar temas sociais, mencionados por Colomer e Luft, como racismo, repressão política, o enfrentamento da enfermidade e da morte, os conflitos vistos como inadequados, como depressão, anorexia, cegueira, entre outros, não percebemos expressamente a temática do assédio e abuso sexual contra os jovens. E é nesse aspecto que observamos a importância de pesquisas desenvolvidas nessa temática, haja vista a necessidade de compreender se essas temáticas também passaram a surgir de forma contemporânea para esse grupo.

Nesse sentido, segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 11), o que ocorre é que existe um “peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto”, não ocorrendo apenas no infantil, mas no juvenil também (grifos nossos), territórios em que, por muito tempo, não foi permitida a dor, mas que ainda há muito caminho a percorrer, uma vez que percebemos a recorrência de análises das mesmas obras e discussões, como dissemos anteriormente. Todo esse processo tolhe o leitor e o incapacita de escolher ou de ler outros tipos de obras que não apenas as divertidas, moralizantes ou até mesmo para além das obras de Lygia Bojunga, que foi e é importante nessa ruptura. A partir dos anos de 1970, mas que não detém, acreditamos, a exclusividade dos temas fraturantes para jovens.

Além dos estudos de Lajolo e Zilberman, precisamos mencionar o olhar perspicaz do crítico britânico Peter Hunt, que lança uma nova visão para as obras literárias infantis e juvenis e apresenta a problemática de a própria academia lançar um olhar enviesado para os temas *tabus* para esse público, sobretudo por ser guiada (a academia) e delimitada pela estrutura de poder social, que enxerga a literatura juvenil como menor e, portanto, determinando o que deve ser discutido nela e o que não deve.

Por meio dessas proposições percebemos que começou a ocorrer uma quebra de paradigmas, novas vozes surgiram no cenário nacional e na literatura, trazendo essa multiplicidade de temas e tendências, consequência do amadurecimento dos estudos como também de uma maior valorização dos profissionais. Sendo assim, para Riche (2010):

Em um primeiro momento, a multiplicidade e a heterogeneidade que permearam a literatura em geral, foi chamada de pós-modernidade, “com a substituição de dogmas modernistas por movimentos plurais num campo de tensão entre tradição e inovação, conservação e renovação, cultura de massa e grande arte”, afirma o teórico da crítica da cultura e das artes plásticas e literatura, Andreás Huyssen (Resende *apud* Riche, 2010, p. 149).

Este fato apontado pela crítica também aparece na literatura infantil e juvenil brasileira, com seu surgimento na passagem da modernidade para a pós-modernidade, assim como nas primeiras traduções, adaptações e recontos de textos advindos da cultura ibérica até conquistar uma identidade nacional por meio de Monteiro Lobato. Sendo assim, Riche (2010) propõe lançarmos um olhar para publicações mais contemporâneas a fim não só de ler as obras, mas também de entender o cenário ou o panorama de obras que estão circulando no país durante as últimas décadas.

Além disso, Zappone (2017, p. 200) fala sobre os estereótipos de quem escreve e sobre o que se escreve para jovens e

Ao elegerem o mundo da classe média e os conflitos adolescentes, predominantemente de homens brancos, heterossexuais e inseridos na grande metrópole, as narrativas tendem a uma representação homogênea da cidade contemporânea só ameaçada quando se observam as poucas exceções que refletem algumas das “fracturas” antes aludidas. Essas exceções é que tingirão de cores mais fortes as histórias e permitirão que se matize a perspectiva social vivida das personagens, revisitando, ainda que de um modo pouco recorrente, a cidadania disputada de que fala Fortuna.

Fica muito claro a partir da fala da autora e do que foi visto até aqui é que o que se discute nos textos para jovens ainda tem uma predominância muito grande de uma representação homogênea que passa longe dos temas considerados *tabus*, dificultando o acesso de jovens, professores e de toda uma sociedade, razão pela qual se mostra necessária a discussão apresentada, aprofundada. A seguir, quando trataremos dos temas fraturantes e de sua possível ausência na literatura juvenil.

1.2 A (NÃO) PRESENÇA DOS TEMAS DE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL

Diante do que vimos até aqui, passamos a discorrer sobre esses temas na literatura contemporânea, sua invisibilidade ou sua não-presença na sala de aula. Entendemos que o contexto histórico da literatura juvenil contribui para demonstrar como essa literatura foi de fato vista e, paulatinamente, separada da infantil (não completamente ainda), e, além disso, propomos aqui a compreensão da (não) presença da literatura que trata do assédio e abuso sexual nos livros e na sala de aula.

Quando pensamos em tendências de narrativas que contextualizem o assédio e o abuso sexual na perspectiva juvenil, partimos para o pressuposto psicológico, espaço em que elas podem ser geradas: o viés da dor. Nesse sentido, é possível pensar no que é concebível, no que é ajustável e naquilo que é possível analisar a partir do insólito (que é o conteúdo de violência), mas que muitas vezes é visto como trivial socialmente, embora seja guardado a sete chaves em uma tentativa de naturalizá-la. Ou seja, quando pensamos em narrativas de estupro, segundo Doll (2020, p. 290-291),

é concebível que pensemos a literatura como delírio: (...). A essa altura, pode parecer que o delírio de que falo se distancie um pouco do delírio empreendido por Deleuze e

se aproxime de um delírio psicanalítico, edipiano, que nada tem a ver com as discussões propostas, mas é essa justamente a questão do estupro. A narrativa [...] de estupro transita neste entre-lugar em que os dois polos do delírio propostos por Deleuze encontram-se: o delírio de dominação e o delírio bastardo. Ou seja, a doença e a medida da saúde, respectivamente. No entanto, tomo o delírio bastardo como chave de leitura para a análise que aqui se inicia, pois é a partir dele que podemos relativizar o trivial e ir ao encontro de uma possibilidade de vida em meio aos delírios de dominação que não são poucos. Tomo o delírio bastardo como norte para este trabalho, pois é ele que “invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura”. O delírio bastardo como medida da saúde invoca também “agenciamentos coletivos de enunciação” que operam de forma maquínica dentro da literatura, ela mesma, por sua vez, também máquina abstrata.

Contextualizando a citação acima, nos reportamos àquele velho ditado, que diz: “quem cala, consente”, e, segundo Döll (2017), essa frase pode ser vista de duas formas dentro um mesmo objeto a ser verificado. Em um primeiro momento, corroboramos e acrescentamos a fala da autora, ao dizer que existe o silenciamento e a omissão “normal” da sociedade, ou seja, a temática do assédio e abuso sexual contra jovens é ignorada drasticamente por grande parte a população e isso inclui até mesmo familiares em muitas situações. Por isso mesmo que revisitamos o viés psicológico ou psicanalítico citado pela autora, porque talvez parta dele a não compreensão da necessidade de falar sobre o assunto, especialmente em se tratando de sala de aula, foco do nosso estudo. Esses vieses devem ser levados em conta no mundo caótico de muitos agressores, além do aspecto social e cultural. Em um segundo momento, precisamos falar do campo editorial, que, atualmente, tem trabalhado com mais frequência com obras dessa natureza, embora de forma ainda tímida. Obras como *Leila*, de Tino Freitas (livro infantil), *Minha vida não é cor-de-rosa* (obra juvenil), de Penélope Martins, além de *Menina a caminho*, de Raduan Nassar (não declaradamente considerada juvenil ou abertamente dita pelas editoras, ou quaisquer canais de classificação).

Para Döll (2017, p. 5367), “a literatura é um campo vasto tanto de representações quanto de silenciamentos”, ou seja, ela representa o tema, mas se apresenta também no silenciamento social e nas possíveis lacunas obras trabalhadas em sala de aula sobre essa temática. Por exemplo, através das narrativas apresentadas por Paloma Vidal e Sheyla Smanioto em *Mar Azul* e *Desesterro*, as autoras trazem para o centro da discussão o estupro e como a narratividade sobre essa temática coloca-se passível de análise. Para sermos mais claros, segundo Jocelyn Catty *apud* Döll (2017, p. 5367-5368) “Defino ‘narrativas de estupro’ como qualquer narrativa em que uma ameaça sexual é articulada”.

Ao apresentar a definição de narrativas de estupro, Döll (2017, p. 5368) traz uma série de questionamentos pertinentes, tais como:

Como lidar com uma narrativa de estupro quando a encontramos em meio à realidade literária? O que, de fato, estamos lendo quando nos deparamos com narrativas tais como as apresentadas nas obras aqui analisadas? Qual a sua finalidade diante do fato literário? Qual a representação que faz da concretude de um pesadelo sentido por tantas fora das páginas dos livros?

E lançamos esses questionamentos para os professores de Língua Portuguesa: como se tem lidado? O que tem sido feito? Quais práticas colaboram para o trabalho ser feito com essa temática tão sensível? Ou ainda “quais são as questões éticas ao lermos e assistirmos representações de estupro? Somos nós meras testemunhas de um crime terrível ou estamos participando de uma vergonhosa atividade voyeurística?” (Horeck, 2004 *apud* Döll, 2017, p. 5368). Esses questionamentos são importantes para toda sociedade, sobretudo para o contexto de sala de aula, local propício para discussão, reflexão e aprendizagem e para o qual lançamos nosso olhar. Entendemos que a possível “timidez” do trabalho com essas temáticas tanto na produção de obras quanto no trato delas em sala de aula pode vir de uma urgência da atualidade e de uma produção recente dessas obras que tratem do *tabu*, uma vez que elas trazem em seu bojo uma espécie de grito social de uma sociedade que começa a não calar e não virar os olhos para esse problema, mas, a partir das pesquisas aqui empreendidas, nos parece pouco ainda. Essa necessidade é premente e consistente. É preciso mais.

Se formos considerar apontamentos de Ramos (2012), perceberemos que essas narrativas são, muitas vezes, excluídas de palestras, de reuniões da sociedade civil, muitos olham de forma “torta” mesmo e preferem não enxergar as violências sexuais vivenciadas por vários jovens em nossa sociedade. Esse silenciamento gera mais violência e dor, gera mais omissão por parte de boa parte da sociedade.

Por isso é imprescindível que pensemos em metodologias no ensino e manejo da literatura juvenil, no nosso caso, práticas de leitura literária que considerem o agravo do assédio e abuso sexual contra jovens, práticas de professores de língua portuguesa que aproximem os jovens de uma discussão que pode ajudá-los minimamente a pensar no lugar do outro, na dor do outro ou na sua, se for o caso.

Corroborando Döll (2017), todos esses pontos relacionam-se muito com a contemporaneidade do leitor, com a contemporaneidade social, na qual, o processo de leitura requer de nós um posicionamento menos ingênuo, ou seja, que desconfie mais. Nesse compasso, a autora afirma que “(...) uma série de transformações sociais, políticas e históricas foram impulsionando homens e mulheres a duvidarem, a reconhecerem todo e qualquer

discurso como um espaço traiçoeiro, contaminado de intenções, e de silêncios imperdoáveis” (Dalcastagnè, 2012, p. 105).

E é por causa desse percurso que, para elaborarmos conhecimento acerca das práticas dos professores de língua portuguesa nas salas de aula com a temática do assédio e abuso sexual contra jovens, precisamos pensar antes em sua representação social, no silenciamento que ocorre, apesar de estar presente na vida de muitas famílias e com uma crueldade frequente, como dissemos no início, por meio dos dados do IBGE.

Döll (2017) segue um caminho diferente da presente pesquisa, uma vez que ela analisa um outro recorte, voltado para a mulher como foco de seu estudo. Aqui, nos propomos a pensar no jovem e na literatura juvenil brasileira de forma contemporânea, essas temáticas também remetem a uma ideia muito importante no sentido de desmistificar ou refletir sobre as práticas discursivas que permeiam a sala de aula, como dito anteriormente.

Discutimos a necessidade dessas temáticas em sala de aula e, a seguir, trataremos de uma autora que despontou como precursora da temática do assédio e abuso sexual juvenil por volta dos anos 70 e permanece como referência tanto na literatura como nas pesquisas que tratam da temática pesquisada. Vamos conversar sobre Lygia Bojunga.

1.2.1 O caso Lygia Bojunga

A partir de dados como esses vistos até aqui e relacionando-os à literatura, especialmente, na literatura voltada ao público juvenil, duas obras de Lygia Bojunga retratam diretamente sobre a violência sexual, são elas: *O abraço* e *Sapato de Salto*. Bojunga recebe relevância neste espaço porque suas narrativas desde os anos 70 vêm tratando de temas fraturantes, o que significa que, apesar de contemporânea, essa perspectiva já recebia atenção de Lygia Bojunga há cerca de 40 anos e ~~que~~, por isso, daremos um espaço para discutir a importância dessas duas obras. No Brasil, reconhecemos seu pioneirismo e sua prevalência ainda atualmente nas pesquisas no entorno dessas ~~duas~~ obras, uma vez que elas se revelam muito atuantes na produção dos estudiosos, assim também por se tratar de ser um grande expoente nas pesquisas desse campo.

Para ilustrar os aspectos dessas narrativas, lançamos mão da obra *Heróis contra a parede*, que, para Cadernatori (2010, p. 10),

oferece a quem percorrer as páginas[...] uma leitura provocativa de representações de crianças e jovens de nosso tempo, postos contra a parede pelas mais diversas e

lancinantes razões, e o encontro com questões que hoje se impõem na pauta das discussões de gênero.

Sendo assim, de acordo com Turchi e Souza (2010), existem vários tipos de violência, ao assistir o noticiário, por exemplo, nos deparamos com muitas delas, como a violência contra as mulheres, contra a diversidade sexual, religiosa, dentre outras. E, atualmente, a violência e a morte são abordadas muitas vezes como algo banal pelas grandes mídias, dando espaço para os livros literários poderem ser uma alternativa para refletir sobre a humanização do próprio homem e a respeito da empatia sobre a vida do outro ou por meio da sua própria vida. Partindo dessa discussão empreendida, pensamos que a autora Lygia Bojunga apresenta obras neste cenário, o que nos faz trazê-la para este espaço.

Agora, discutiremos um pouco sobre *O abraço*, de Lygia Bojunga. No início da leitura de *O abraço*, temos a fala da vítima, que começa a narrar a violência da seguinte forma:

Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa dentro de mim. Por mais que eu tenha resolvido não falar disso com ninguém, não dá mais pra ficar quieta depois do que aconteceu ontem à noite.
Deixa eu ver por onde eu começo.
Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu... não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois: eu ainda estou tão impressionada com o que aconteceu ontem à noite, que é melhor eu te contar primeiro da festa. Pra ver se eu esfrio, sabe, pra ver se eu me acalmo. Depois então eu te conto o resto (Bojunga, 2017, p. 9-10).

Na obra *O abraço*, de Bojunga, por exemplo, a morte contempla o desfecho de um ciclo de dor e traumas, como se não houvesse outra possibilidade, nesta obra, de “fim”. Mafessoli (2004, p. 64) conta que “é o aspecto estrutural da violência e do sentimento trágico da vida que lhe serve de expressão, o outro está aí e é necessário compor com ele”. E Turchi e Souza (2010, p. 100) complementam ao afirmar que se deve:

Perceber a violência como elemento essencial da construção simbólica do social é participar da força das coisas e do poder da vida. Trata-se de analisar antropológicamente esse excesso – essa parte maldita, para Bataille, essa sombra, para Jung – e de reconhecer sua importância.

Nesse aspecto, pedimos licença para discordar, uma vez que os teóricos defendem a ideia de que a violência seria uma forma de “colaborar” para um bem comum, como se a desordem auxiliasse na ordem. Isso pode ser realidade na teoria filosófica, mas seria realidade para um jovem abusado sexualmente? Há, sim, nas obras de Lygia Bojunga, o enfrentamento da dor, uma vez que, de uma maneira ou de outra, embora finde com a morte, a violência não

deixou de estar presente. Apesar de que, ainda que a escritora seja extremamente pioneira ao tratar do estupro, ela mesma, na parte *Para você que me lê*, ao final do livro, como uma espécie de *alter ego*, fala com o leitor sobre suas impressões acerca da morte e dessa personagem (a Morte) em suas obras. Porém, ao falar do estupro, ela sequer menciona a palavra, muito pelo contrário, ela fala do “crime que não tem perdão” (Bojunga, 1997, p. 97) e ainda diz que não precisa falar sobre ele porque a obra é muito clara. Percebemos então a abertura para a discussão sobre como Bojunga trata do tema, ou seja, ao mesmo tempo que ela propõe em sua obra, ela sequer menciona a palavra estupro nesta seção. Seria um não-dito dizendo muito? Seria um já dito demais? Precisamos refletir sobre esses aspectos. Esse fato nos lembra Blanchot (2011, p. 43) ao dizer que há uma característica particular do ato da escrita localizada entre a apresentação da palavra e seu silêncio. Seria um jogo entre dizer e não-dizer quando “falar ainda não é mais do que a sombra da fala, linguagem que ainda não é mais do que a sua imagem, linguagem imaginária e linguagem do imaginário”.

Um fato intrigante em *O abraço* é que, ao invés de repudiar seu agressor, a personagem Cristina sente atração por ele, como se fosse uma espécie de Síndrome de Estocolmo, na qual, a vítima, para se proteger, cria sentimentos positivos pelo agressor. E essa atração torna-a vulnerável, passagem em que ela é estuprada pela segunda e última vez, porque, após o estupro, há a sugestão de que ela é assassinada. O sentimento de culpa carregado pela personagem Cristina parece colaborar para o entendimento de uma busca pela morte “como única saída possível” para seu trauma. Segundo as autoras, “as formas de violência abordadas por Lygia Bojunga, associadas às características singulares das narrativas, permitem a percepção de uma gradação na intensidade e na complexidade do tema” (Turchi e Souza, 2010, p. 104),

Na obra mencionada, percebemos um recurso de aproximação do leitor: a vítima é a própria narradora, tornando o sentimento de dor muito mais intenso. Isso também ocorre no conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, que, mesmo sendo narrado em terceira pessoa, possui um narrador muito zeloso e muito próximo à menina, personagem central da história. No decorrer do conto, temos vários tipos de violências, umas veladas, outras, não. Não ocorre estupro, mas ocorrem assédios, exposições e várias situações de abandono social. Como as editoras, de modo geral, não determinam a idade do público leitor dessa obra, entendemos que existe um espaço no qual o leitor fica “livre”, mas, ao mesmo tempo, “abandonado” à própria sorte de escolher ler, precisando da mediação do professor para que essa leitura chegue aos jovens (ou não).

Voltando à Mafessoli (1987), o autor afirma que não é possível analisar a violência a partir do pressuposto da sociologia especulativa, ou seja, o sociólogo fala em uma constante

que apresenta uma instabilidade espontânea da violência. Ele aponta dois aspectos da violência, um referente à rejeição e outro à atração, permitindo a partir disso inclusive a análise repetida da personagem Cristina em *O abraço*, de Bojunga, e da Menina (a personagem não possui nome) em *Menina a Caminho*; na primeira, a atração e no segundo caso, a repulsa/rejeição do(s) ato (s) de assédio. Esses conceitos empreendidos pelo estudioso, inclusive, são dinâmicos e não estáticos.

Caminhando nesse cenário, Turchi e Souza (2010, p. 109) afirmam que

ao transpor para a literatura a questão da violência e da morte, Lygia Bojunga induz suas personagens e seus leitores a encararem os temas tabus, sem infantilismos, sem reducionismos, com a profundidade que esse mergulho na interioridade do ser exige.

Riche (2010, p. 143) aponta, ainda, dados muito importantes que nos fazem questionar: por que o ser humano se interessa tanto por casos de violência? E, por que, mesmo fazendo parte do seu interesse, se omite? Nas palavras da autora “o que o trágico tem de tão sedutor que atrai curiosos para ver de perto vítimas de acidentes de trânsito; instiga a população a acompanhar[...] o desenrolar de assassinatos bem engendrados?”.

Esse homem que sente interesse pelo sagrado e profano também sente interesse pelo destino e pela liberdade, e todo o estudo do trágico acaba perpassando a ideia de tensão entre polos que se opõem, como o polo do conflito e da compreensão. Para Riche (2010), esse viés trágico que atravessa as tragédias gregas acaba por desembocar nas obras infantis e juvenis.

Para a autora, analisar a obra *Sapato de Salto*, de Lygia Bojunga, por exemplo, requer do pesquisador a retomada da Poética de Aristóteles, seja fazendo uso dela como modelo ou para se opor a sua ideia. Destarte, segundo Riche (2010, p. 144):

A tragédia em seu sentido pleno é a grega e consiste, para Aristóteles, em uma ação apresentada por atores que deixam agir seus próprios personagens e, através da compaixão e do terror, obtém a purgação (catarse) dessas emoções. E complementa ao dizer que “para que o trágico ocorra tem de haver o erro, a falta cometida, a falha trágica. Mas o que leva o público a acompanhar e partilhar desse terror e experimentar a compaixão?” (Resende, 2008 *apud* Riche, 2010, p. 144).

Para abordarmos o tema, seria necessário fazer um levantamento das publicações recentes sobre a produção que o abordam, ponto que tentamos realizar na próxima sessão deste capítulo por meio de levantamento de pesquisas. Segundo ela, “um levantamento de obras e autores que publicam regularmente livros voltados para este público permitiria traçar um painel real da produção” (Riche, 2010, p. 145).

Voltando, então, para as obras de Bojunga, para ilustrar esse trágico mencionado acima, temos que elas vêm de uma cidade ferida, como a obra *Sapato de Salto*, um lugar do subúrbio onde se entrelaçam as narrativas das personagens dessa obra e onde se encontra o amor pago e o liberado, lugar no qual Inês convive com vários tipos de violência e onde Sabrina, menina de apenas 11 anos, é estuprada pelo patrão. A violência do estupro começa com mimos, graças e gentilezas, parece até algo um pouco paternal, a menina começa cedendo até desaguar no primeiro estupro, violência que se repete por muitas vezes. Como podemos ver no trecho a seguir:

O bigode foi varrendo cada vez mais forte os cantinhos da Sabrina. Ela sufocava: o nervosismo era tão grande que cada vez ria mais. Ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha. De dentro da risada, saiu uma súplica:

- Que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

- Vem cá com o teu papaizinho.

- Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suave. – Não faz isso!

Fez.

Depois que seu Gonçalves foi embora, a Sabrina ficou parada olhando pra maçaneta da porta. A luz que vinha da rua clareava um pouco o quarto, mas Sabrina só olhava pra maçaneta e mais nada (Bojunga, 2018, p. 22-23).

As súplicas de Sabrina não revelam apenas a dor da violência física e psicológica, mas a surpresa pela qual ela é tomada e ceifada, cena essa que ecoa e se repete inúmeras vezes, mas o seu destino está traçado como quem precisa vestir uma túnica e se cobrir, ainda que, forçadamente, precisa “aceitar” não uma falta cometida, mas uma agressão contra a qual não poderia lutar. (Bojunga, 2018). E, dessa forma, Sabrina segue “sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar”, ela se submete (Bojunga, 2018, p. 23).

O sofrimento de Sabrina no aspecto do estupro tem algum tipo de “fim”, isto é, a ação violenta do estupro - vítimas - ingenuidade e vulnerabilidade - é paralisada temporariamente, ao menos de forma física, quando ela é procurada pela tia Inês e resgatada da casa onde era feita de escrava sexual, escrava doméstica e onde sofria diversos abusos além dos aqui já mencionados.

Toda essa análise nos remete, portanto, à ideia do quão vil e traumatizante é a violência sexual. Não estamos aqui defendendo que outros tipos de violência não o sejam, o que estamos querendo dizer é que essa violência ocorre tanto no silêncio gerado a partir do estupro e da não discussão, da não reflexão, da falta de espaço de fala na sala de aula, por exemplo.

Pensar sob esse viés, nos faz refletir inclusive sobre como Bojunga apresenta uma obra mais livre de “regras”, se assim podemos dizer, uma obra que não segue a forma culta da língua, que não mostra a vida perfeita e o famoso “felizes para sempre”. Bem característico de suas narrativas, a estilística de sua linguagem refere-se a orações mais curtas se alternando com outras longas, um estilo também mais teatral e a aparente “simplicidade” prendem quem lê e fazem parecer que esses símbolos encontram certa casualidade, mas eles não estão ali por acaso, a composição narrativa é extremamente simbólica e significativa e esse tom de casualidade “parece” ser intencional no sentido de aproximar esse leitor, de torná-lo íntimo da matéria narrada, talvez até mesmo de fazer com que o jovem leitor tenha acesso a temas fraturantes sem (ou com menos) choque habitual que eles provocam, trazendo certa proximidade da situação para o leitor às cenas.

Nas obras *O abraço* e *Sapato de salto*, os homens que circulam as duas narrativas possuem características mais próprias à sagacidade, ao sigilo, à exploração, sobretudo falando do “homem da água” que aparece depois como “palhaço”, em *O abraço*; o Sr. Gonçalves e o açougueiro, em *Sapato de salto*, açougueiro que também abusa de Sabrina após a morte de sua tia. Percebamos que nas duas narrativas existem dois pedófilos sem nome, apenas o Sr. Gonçalves é conhecido pelo nome e, talvez, porque Sabrina, personagem de *Sapato de salto*, não seja explorada “apenas” sexualmente, mas seja obrigada a conviver com seu algoz.

Para estudiosos como Riche (2010, p. 164), existem apontamentos a serem mencionados a esse respeito, como, por exemplo:

Em depoimentos de leitores da obra de Lygia, recolhidos pela própria autora em feiras e salões de livros, em que a proximidade com o leitor é maior, muitos relatam que cresceram e amadureceram como pessoas e leitores lendo seus livros. A geração que deu os primeiros passos na leitura com *Os colegas*, *Angélica*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* (1972, 1975, 1976, 1978), tornou-se adulta e hoje está pronta para ler *Sapato de salto*. Parece que os livros anteriores contribuíram para um amadurecimento do próprio texto da escritora que consegue, através do tratamento dado à linguagem e do estilo cada vez mais refinado, penetrar na alma do leitor com suas personagens ambíguas, tão próximas ao real, permitindo uma maior identificação entre texto e leitor, sem cair no lugar-comum, mas com a sofisticação e a sensibilidade que só aos escritores é dado ter.

Ao ler essa afirmação, pedimos licença para discordar mais uma vez da declaração, sobretudo quando Riche (2010) coloca que o texto *Sapato de salto* só está pronto para o universo adulto. Nós entendemos que Bojunga é uma escritora especialmente para o público infantil e juvenil e, sendo assim, suas obras não podem se restringir nem somente a esse público e nem somente ao adulto. Podendo haver um intercâmbio, portanto, entre diversas fases da vida humana. Não podemos desprezar os diversos assuntos engendrados em seus livros, como

assédio e abuso sexual, assassinato, suicídio, orfandade, mas é justamente nesse ponto que defendemos que a escola precisa estar preparada, na mediação desses jovens leitores não apenas para o amadurecimento para a leitura, mas para sua apreciação e poder de reflexão também.

Gama-Khalil, Bolrges e Oliveira-Iguma (2022, p. 07) apontam que

No que concerne aos temas fraturantes, nossa compreensão é a de que sua existência se dá a partir da recorrência de assuntos que por muito tempo foram considerados tabus nas produções dirigidas ao público infantil e juvenil. Tais temas podem ser associados à parte do fogo de que fala Maurice Blanchot (2011), porque muitas vezes a sociedade põe ao fogo alguns temas, buscando transformá-los em cinzas, apagá-los; mas a literatura age contra esse apagamento, deixando revisitar o que a sociedade quer calar. Em geral, nas obras em que emergem imagens e acontecimentos relacionados aos temas fraturantes, as personagens vivem um embate com situações traumáticas – como a morte, o suicídio, o preconceito, dentre muitos outros – e as enfrentam por meio de imersões em seu eu, a partir do “espiar para dentro”. Essa mirada interna não se concretiza como uma fuga, porém como uma reelaboração de si, de sua subjetividade, como ocorre em muitas obras de Lygia Bojunga, de Bartolomeu Campos de Queirós, João Anzanello Carrascoza, para citar apenas alguns exemplos.

Poderíamos apresentar aqui inúmeras obras que representem a temática da violência sexual contra jovens, como *Desconstruindo Una*, obra inglesa de tradução de Carol Chisto, mas sem a menção à autoria; *Pele de Asno* ainda dos contos de Fadas, de Charles Perrault, como *Chapeuzinho vermelho*, mas, no cenário brasileiro, essa temática é mais explorada por Bojunga, embora não exclusivamente por ela, como a obra *Tina*, História em quadrinhos (HQ), de Fefê Torquato, ou o conto *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar.

Nesse corolário, o presente capítulo apresenta também o que Herculano e Pietrani (2022, p. 162) falam sobre

Os corpos de mulheres agressivamente violados, envoltos de entraves para a construção da identidade e permanência na sociedade, são percorridos minuciosamente na literatura de Bojunga, que rompe com a tradição literária dirigida à infância, presente até o final do século XX no Brasil, mais precisamente nos anos 1970, quando ocorreu o boom da literatura infantojuvenil. Nesse momento, iniciou-se o esvaziamento tanto do caráter pedagógico quanto da infantilização da criança nas narrativas dirigidas à infância e à juventude.

As obras de Bojunga são repetidamente discutidas, talvez porque sejam as que mais têm coragem de dialogar sobre a temática, as que menos infantilizam o teor de suas narrativas. Mas será que não chegou a hora de saímos do binômio: *O Abraço e Sapato de salto*? Daí vem a propositura de lançar o olhar para a obra de Penélope Martins, *Minha vida não é cor-de-rosa*, ou de encarar que temos pouquíssimas obras disponibilizadas para o público juvenil (que sejam de qualidade), promovendo um verdadeiro descaminho de uma reflexão tão urgente como essa.

Talvez tenhamos chegado ao ponto de apreciar também a literatura que nos inquieta, uma literatura que não seja apenas objeto estético, mas que desafie a leitura, como pontua Jouve quando afirma “no que concerne aos desafios performativos do texto, nunca é uma atividade neutra” (Jouve, 2002, p. 125).

Retomando Döll (2017), é necessário estranhar também que narrativas que tratam de assédio e estupro sejam majoritariamente escritas por mulheres, como Bojunga, por exemplo. Precisamos nos perguntar sobre isso. Sobre onde estão essas obras juvenis, porque as escassas pesquisas quase só falam de duas obras e de uma autora de forma majoritária.

Segundo a autora supracitada

No que diz respeito ao estupro, a literatura estabelece uma relação de elaboração e reitação desses discursos, produzindo percepções que inscrevem o estupro dentro da cultura de maneira a institucionalizar um comportamento específico em face da subjetividade da mulher. O campo literário certamente não está imune àquilo que comumente chamamos de cultura do estupro, definida pela ONU Brasil como “as maneiras em que a sociedade culpa as vítimas de assédio sexual e normaliza o comportamento sexual violento dos homens.” Além de legitimar a voz de tantas mulheres que diariamente sofrem com essa total brutalidade [...] os muitos aspectos pelos quais os homens se valem dessa prática em detrimento do consentimento das mulheres, para que, por fim, possamos concluir que nem sempre quem cala, consente; no mais das vezes, é obrigado (Döll, 2017, p. 5369).

Destarte, compreendemos e precisamos tornar compreensível que a literatura ou aquilo que é literário não cabe em caixas que limitem os espaços e aspectos que a sociedade impõe quase a cada minuto, seja tendo que aceitar esse patriarcado que brutalmente silencia a voz de muitas vítimas de assédio ou prefere não ouvir essa voz, seja padronizando comportamentos e corpos, como apontam Herculano e Pietrani (2022).

Sendo assim, o próprio processo de ler se encarrega de romper com barreiras, assim como o próprio processo de incluir um espaço intitulado *Para você que me lê*, em algumas obras, Bojunga rompe esse distanciamento entre autor e leitor, uma vez que ali ela faz uma espécie de autobiografia e tece um diálogo com esse leitor. Na fala de Hunt (2010), existem, portanto, aspectos do texto que começaram a ser vistos com mais clareza pela crítica, tais como a própria construção narrativa, que sai desse lugar passivo e neutro. Segundo o autor:

É lugar-comum dizer que os livros para a criança no século XIX tinham forte peso didático e que se destinavam principalmente a moldar as crianças em termos intelectuais e políticos. Em geral, supõe-se que esses livros representem hoje – e deveriam representar – a liberdade de pensamento (Hunt, 2010, p. 57-58).

Herculano e Pietrani (2022, p. 168) complementam essa fala ao afirmarem que

As literaturas infantil e juvenil têm enfrentado os limites temáticos impostos e o esvaziamento tanto da pedagogização quanto da escolarização, resultantes de amarras advindas da propagação dos contos de fadas e da ideia de que a literatura infantojuvenil serve à escola e à sociedade. Limitar o espaço da literatura significa reduzi-la ao lugar de subutilização, sem a liberdade de estimular confrontos entre texto-leitor. O texto literário não é espaço para estagnação e confirmação de conservadorismos sociais. Desse modo, as rupturas com as amarras sociais do passado abrem caminhos para pensar a literatura infantil por outros vieses, sem moralismos e sufocamentos.

Por isso mesmo que se faz necessário pensar na produção literária, sobretudo a vastamente aqui mencionada de Lygia Bojunga, sobre os lugares que as mulheres ocupam nessa sociedade e as violências sofridas por esses jovens, sejam mulheres ou não. É preciso retirar essas vítimas desse lugar de silenciamento para refletir também sobre o papel dos agressores.

Ao tratarmos sobre os temas fraturantes, propomos a desconstrução do conhecido “lugar-comum” da literatura juvenil, deixando que novos dados sejam inseridos nas obras dispostas para esses leitores. É notório que literaturas que rompem essas barreiras acabam por soltar a mão de um passado carregado de obscurantismo para se refazer e para se reconstruir a partir de novos espaços.

Por fim, pensar nessas questões postas e discutidas faz-nos refletir acerca das estruturas impostas e expostas para nossos jovens. Faz-nos pensar sobre a necessidade de olhar com mais zelo ou de forma mais acurada para a literatura juvenil, para que ela não silencie mais os temas que causam dor, para termos coragem, enquanto professores, mediadores, leitores, de derrubar os muros que enquadram os *tabus* como impossíveis.

1.3 AS ESCASSAS PESQUISAS SOBRE ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL

Assim, a partir desse percurso de compreensão acerca da literatura juvenil, voltemo-nos para as pesquisas desenvolvidas sobre a temática do assédio e abuso sexual contra jovens no campo literário. Partimos de várias combinações de Palavras-chave e inserimos em várias bases de pesquisas, como Portal de dissertações e teses da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scielo* e Google Acadêmico. Não estipulamos período (quantidade de tempo) para abarcar o maior número de pesquisas, bem como usamos apenas um filtro: pesquisas em língua portuguesa, haja vista que nossa pesquisa se volta para o cenário brasileiro, ainda assim, apareceram pesquisas em outras línguas, mas não foram consideradas, serão apenas mencionadas dentro do *hall* aqui estipulado. A partir dessas bases de dados,

começamos pelo Portal da CAPES e inserimos as seguintes palavras-chave: estupro na literatura; assédio sexual na literatura; literatura e violência sexual. Apresentaremos a seguir 4 quadros com as pesquisas encontradas.

Os temas que aqui trazemos começaram a ser objeto de estudo em todo o mundo de forma bastante contemporânea, como discutimos acima. Porém, esses temas nem sempre são compreendidos quando voltados para literatura infantil e juvenil, seja pela sociedade ou mesmo pelos próprios professores que acabam por escolher obras que não trabalham essas temáticas para levar para suas salas de aula, isso porque podem não entender a necessidade do trabalho com esses livros, trazendo a realidade social para dentro do contexto escolar, como pedofilia, morte, abandono, misérias, estupro, violência contra mulher, dentre tantos outros, ou porque não se sentem preparados para as questões que poderão ser refletidas e levantadas ou mesmo pensando na resistência que pode aparecer por meio dos pais/responsáveis, pelos colegas de trabalho ou até mesmo os próprios estudantes.

Partindo da primeira palavra-chave, estupro na literatura, obtivemos 65 resultados. Desses, 15 em literatura, 3 juvenis destacadas em negrito – duas delas que tratam dessa temática, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas encontradas com a palavra-chave estupro na literatura

Título	Autor	Ano	Universidade/ Periódico	Dissertação/ Tese
Representações da violência/abuso sexual contra meninos em obras de literatura: entre a denúncia e a resistência	Cristiano Eduardo da Rosa e Jane Felipe	2022	Revista Prâksis	-
O estupro na ficção de JM Coetzee: desgraça, diário de um ano ruim e Elizabeth Costello	Petersen, Mariana Chaves	2017	Letrônica	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Com a combinação das palavras assédio sexual na literatura, apesar de encontrarmos 14 resultados, nenhum ocorreu na área de leitura literária e nenhum na literatura juvenil. Com a terceira palavra-chave, assédio sexual na literatura, literatura e violência sexual, apesar de um número de 695 resultados, apenas 239 a partir do filtro no idioma em português, desses, ainda encontramos **Inglês** (112), **Espanhol** (56), **Sueco** (1), **Alemão** (1) e **Francês** (1), retirando os 165, ficamos com 74 em português, dentre eles, sendo 7 em literatura e nenhum em literatura

juvenil. Através das palavras-chave “Estupro na literatura juvenil” não identificamos nenhum resultado no Portal da CAPES.

Inserimos também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD outras combinações, uma vez que as mesmas combinações nos levavam ou a resultados repetidos, ou a nenhum resultado; e obtivemos os seguintes resultados: estupro + literatura juvenil: nenhum registro encontrado; estupro e literatura juvenil: nenhum registro encontrado; assédio sexual e literatura juvenil: nenhum registro encontrado; assédio sexual + literatura juvenil: nenhum registro encontrado; assédio sexual + literatura para jovens: nenhum registro encontrado.

A partir dessa pesquisa, fizemos novas combinações, tais como: Palavra-chave: estupro + literatura e obtivemos 3 registros encontrados, sendo 1 deles em inglês, 2 em literatura juvenil, dispostos no quadro a seguir. Com a palavra-chave: estupro + literatura brasileira: 38 registros encontrados (37 em português, 1 em inglês) e nenhum em literatura juvenil. Palavras-chave: abuso sexual + literatura: 184 resultados, sendo 179 em português, 10 em literatura e 2 na temática e juvenis em que 1 se repete dos já mencionados e 2 em língua inglesa.

Quadro 2 – Pesquisas encontradas com a palavra-chave: estupro + literatura

Título	Autor	Ano	Universidade/ Periódico	Dissertação /Tese
Narrativas de estupro: a representação da violação feminina em Capitães da Areia e Terra Sonâmbula¹	Costa, Camila Fernandes da	2019	Repositório UFRN	Dissertação
Gatilho – literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smaniotto²	Döll, Karine Mathias	2019	UEPG	Dissertação

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Por meio da Palavra-chave: abuso sexual + literatura, encontramos as seguintes obras (que se repetem em outros quadros).

1 Esse título se repete com a mesma palavra-chave literatura e violência sexual na BDTD.

2 Esse título se repete com a mesma palavra-chave literatura e violência sexual na BDTD.

Quadro 3 – Pesquisas encontradas com a palavra-chave: abuso sexual + literatura

Título	Autor	Ano	Universidade/ Periódico	Dissertação/ Tese
A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto, de Lygia Bojunga³	Oliveira, Margareth Laska de	2017	BDTD	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Com a Palavra-chave: estupro + literatura brasileira: 38 registros encontrados, 5 na literatura e 5 juvenis, sendo 3 repetidas. As 2 obras que não se repetem estão no quadro a seguir:

Quadro 4 – Pesquisas encontradas com a Palavra-chave: estupro + literatura brasileira

Título	Autor	Ano	Universidade/ Periódico	Dissertação/ Tese
A 'inominável violência sexual: leituras de 'O monstro', Um crime delicado e O livro de Praga, de Sérgio Sant'Anna	Larissa Satiko Ribeiro Higa	2019	BDTD	Tese
O romantismo e a liberdade em Beatriz Cenci: um estudo sobre o drama Gonçalves	Guimarães, Jéssica de Oliveira	2021	Biblioteca Digital da USP	Dissertação

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Com a seguinte Palavra-chave: abuso sexual + literatura, encontramos 184, dentre eles, 4 são na área de literatura, porém, como foram pesquisas já mencionados nas combinações anteriores, não fizemos um novo quadro, são elas: *A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto, de Lygia Bojunga* escrito por Margareth Laska de Oliveira e *Narrativas de estupro: a representação da violação feminina em Capitães da Areia e Terra Sonâmbula*, de Camila Fernandes da Costa

Outro momento do levantamento foi considerar novas combinações para mais uma vez tentar encontrar um número maior de pesquisas, para isso, usamos novas Palavras-chave, tais como: abuso sexual + literatura juvenil brasileira: nenhum registro; abuso sexual + literatura

³ Esse título se repete com a mesma palavra-chave literatura e violência sexual e com a Palavra-chave: violência sexual e literatura na BDTD.

juvenil: nenhum registro encontrado; violência sexual e literatura juvenil: nenhum registro encontrado; violência sexual + literatura juvenil: nenhum registro encontrado; violência sexual + literatura brasileira: nenhum registro encontrado; violência sexual + literatura: 385 resultados, sendo 50 em literatura e 1 na temática da literatura juvenil e já mencionada acima; Palavra-chave: literatura juvenil e temas polêmicos: um resultado que não é na área objeto; literatura juvenil e temas sensíveis: nenhum registro encontrado; literatura juvenil e temas *tabu*: nenhum registro encontrado; literatura juvenil e violência sexual: nenhum registro encontrado; estupro e literatura brasileira: 37 resultados, desses, 4 resultados que já foram mencionados através por meio de outras Palavras-chave, sendo apenas um na literatura juvenil: *A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto, de Lygia Bojunga*, de Margareth Laska de Oliveira

Com as Palavras-chave: estupro e literatura brasileira, tivemos a repetição das seguintes pesquisas: *Gatilho - literatura: as narrativas de estupro na ficção*, de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto, de Karine Mathias Döll, *A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto, de Lygia Bojunga*, de Margareth Laska de Oliveira, *A 'inominável violência sexual': leituras de 'O monstro', Um crime delicado e O livro de Praga*, de Sérgio Sant'Anna, de Larissa Satiko Ribeiro Higa e *O romantismo e a liberdade em Beatriz Cenci: um estudo sobre o drama Gonçalvino*, de Jéssica de Oliveira Guimarães.

Partindo para o banco de dados do *SciELO*, lançamos novas combinações e as seguintes palavras-chave: violência de assédio e abuso sexual contra jovens NA LITERATURA, com a qual nos deparamos com a resposta de que não foram encontrados documentos para esta pesquisa. Inserimos as mesmas palavras no Portal da CAPES: estupro na literatura; assédio sexual na literatura; literatura e violência sexual. Com a primeira palavra foi encontrado 1, não sendo na área de letras, com a segunda 1, não sendo na área de letras, na terceira, com os filtros: Brasil, português, todos anos, áreas temáticas Linguística, Letras e Artes: Palavras-chave estupro + literatura: não foram encontrados documentos para sua pesquisa. abuso sexual + literatura juvenil. Violência sexual + literatura juvenil. Violência sexual + literatura brasileira: nenhum registro encontrado; violência sexual + literatura: 735 resultados, sendo 230 em português, 3 em literatura e nenhum juvenil. Palavra-chave: literatura juvenil e temas polêmicos: nenhum registro encontrado; literatura juvenil e temas sensíveis: nenhum registro encontrado; literatura juvenil e temas tabus: nenhum registro encontrado; literatura juvenil e violência sexual: 1 mesmo registro encontrado duas vezes, não sendo na área de letras; estupro e literatura brasileira: 20 resultados (aplicando filtros para literatura, autoria feminina, linguagem, literatura brasileira e o corpo das mulheres). Idioma: português. Palavra-chave:

Estupro e literatura brasileira, nenhum resultado. Estupro na literatura: 1, não sendo na área de letras: Adaptação da Escala de Aceitação dos Mitos de Estupro: evidências de validade.

Com as Palavras-chave: violência sexual + literatura, encontramos um trabalho já mencionado, como *Representações da violência/abuso sexual contra meninos em obras de literatura*, de Cristiano Eduardo da Rosa e Jane Felipe.

Na Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), procuramos com a Palavra-chave: estupro na literatura, foi encontrada: uma análise das narrativas de estupro em *Mar Azul* (2012) e *Desesterro* (2015).

No Portal de revistas da USP com a Palavra-chave: estupro na literatura, foi encontrada a pesquisa sob título *O estupro em duas narrativas de autoria feminina contemporânea*, de Maria do Rosário Alves Pereira e Aline Alves Arruda.

Nesse sentido, propomos, para melhor visualização das pesquisas encontradas, um quadro síntese:

Quadro 5 – Quadro Síntese

Título	Autor	Ano	Periódico	Dissertação/ tese
O estupro na ficção de JM Coetzee: desgraça, diário de um ano ruim e Elizabeth Costello	Petersen, Mariana Chaves	2017	Letrônica	-
Narrativas de estupro: a representação da violação feminina em Capitães da Areia e Terra Sonâmbula	Costa, Camila Fernandes da	2019	Repositório UFRN	Dissertação
Gatilho – literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto	Döll, Karine Mathias	2019	UEPG	Dissertação
A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto, de Lygia Bojunga	Oliveira, Margareth Laska de	2017	BDTD	Dissertação
A ‘inominável violência sexual: leituras de ‘O monstro’, Um crime delicado e O livro de Praga, de Sérgio Sant’Anna	Larissa Satiko Ribeiro Higa	2019	BDTD	Tese
O romantismo e a liberdade em Beatriz	Guimarães, Jéssica de Oliveira	2021	Biblioteca Digital da USP	Dissertação

Cenci: um estudo sobre o drama Gonçalves				
---	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Como podemos perceber, as produções são escassas e se repetem, mesmo utilizando diferentes e diversas palavras-chave. Dado bastante preocupante, lembrando e ressaltando a urgência do assunto na contemporaneidade. Encontramos, portanto, a partir de nossa pesquisa, 6 pesquisas que tratam da temática de abuso e assédio sexual juvenil. Esse número é pequeno, mas precisamos considerar que esta é uma pesquisa recente e isso nos remete à necessidade de muito mais pesquisas na área. São poucas pesquisas em literatura juvenil sobre assédio e abuso sexual em séculos de história.

Para entender um pouco cada pesquisa dessa, vamos agora comentá-las de forma breve. A primeira, de Mariana Chaves Petersen, trata de três romances: *Desonra* (1999), *Diário de um ano ruim* (2007) e *Elizabeth Costello* (2004). A análise gira em torno da representação do estupro em cada um deles. Em *Desonra* um professor se envolve com seu aluno e sua filha é brutalmente estuprada. No caso do *Diário de um ano ruim* a personagem principal acredita que “a desonra recai sobre aqueles que a estupraram, e não sobre ela”. Em *Elizabeth Costello*, a protagonista relembra uma experiência ruim que passou com um homem. Além disso “ela então defende que algumas coisas não devem ser lidas ou escritas e discute o risco que os escritores correm ao explorar áreas mais sombrias da experiência humana” (Petersen, 2017, p. 485).

No caso de *Narrativas de estupro: a representação da violação feminina em Capitães da Areia e Terra Sonâmbula*, de Camila Fernandes da Costa, a pesquisa faz uma análise das cenas de estupro em *Capitães da Areia* (1937), de Jorge Amado, e *Terra Sonâmbula* (1992), de Mia Couto. As personagens centrais são “negrinha” e Farida e são analisadas do ponto de vista do feminismo e da supremacia masculina.

Em *Gatilho – literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto*, de Karine Mathias Döll, se apresenta para permitir que exista uma reflexão sobre o crime de estupro inserido em obras literárias, utilizando a categoria “narrativas de estupro” assim como também a utilização do comparatismo tendo como foco a literatura brasileira contemporânea e utiliza como *corpus* os romances *Mar azul* (2012), de Paloma Vidal, e *Desesterro* (2015), de Sheyla Smanioto. A finalidade da pesquisa é descobrir uma maneira de fazer a reflexão acerca da temática, sobretudo para existir um comprometimento em quesitos éticos na leitura de obras dessa natureza.

Temos também *A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto*, de Lygia Bojunga, de Margareth Laska de Oliveira, que tem como foco a discussão da representação da erotização e hiper sexualização da infância na literatura infantil e juvenil, partindo da obra *Sapato de Salto*, publicado em 2006, da escritora Lygia Bojunga. O estudo reflete sobre a cultura do estupro socialmente vivenciada e reafirmada pelas mídias remetendo a uma influência de crianças e jovens na percepção da erotização de seus corpos assim como em um comportamento considerado “adultizado”. Essa pesquisa fala sobre a representação de uma sociedade patriarcal, trazendo aspectos da obra que denunciam uma posição cruel em relação à juventude e à infância. Ela visa, então, compreender de que maneira a representação da erotização da infância e da cultura do estupro na sociedade dentro do contexto literário.

Outra pesquisa é *A ‘inominável violência sexual: leituras de ‘O monstro’, Um crime delicado e O livro de Praga*, de Larissa Satiko Ribeiro Higa, que se volta para a leitura de três textos do escritor Sérgio Sant’Anna, que são: o conto *O monstro* (1994), *Um crime delicado* (1997) e *O livro de Praga – narrativas de amor e arte* (2011). As obras apresentam semelhanças, como a perspectiva de homens intelectuais acusados de estupro contra vítimas vulneráveis - jovens. A discussão do estudo gira em torno da configuração do problema da violência sexual. A pretensão da análise é de contribuir com a fortuna crítica do autor dos textos sobre o debate que envolve a violência sexual considerado escasso pela autora na literatura brasileira. Por fim, temos *O romantismo e a liberdade em Beatriz Cenci: um estudo sobre o drama Gonçalves*, de Jéssica de Oliveira Guimarães, cuja finalidade é estudar o drama Beatriz Cenci partindo do pressuposto da liberdade. A pesquisadora parte da observação da escolha de temas brutais, tais como o incesto, o parricídio e o estupro.

Essas pesquisas, de modo geral, se distanciam da nossa enquanto se voltam para a obra em si, uma vez que percorrem a temática do estupro sobre o viés da análise da narrativa. Precisamos pontuar que, a partir do nosso recorte, encontramos poucas pesquisas de obras de assédio e abuso sexual, especificamente na literatura juvenil brasileira. Um aspecto que nos chamou atenção e, embora não seja nosso objeto de pesquisa, nos causou curiosidade, é de que sabemos que há uma intensa produção de pesquisas sobre a obra de Bojunga, no entanto, nos nossos filtros elas não apareceram, exceto uma, por isso buscamos fazer essa compreensão, ao buscarmos pesquisas que abordem as obras da autora, somente a que citamos aqui possui combinações de palavras-chave que fizemos uso: *A leitura da erotização da infância e da cultura do estupro: denúncia social na obra Sapato de salto*, de Lygia Bojunga, de Margareth Laska de Oliveira.

Diante do exposto, percebemos até aqui que as pesquisas que giram em torno da temática de assédio sexual e estupro ainda são incipientes. Entendemos a contemporaneidade da temática, e, por isso mesmo, entendemos a necessidade da pesquisa, de repente é esse achado que se relaciona com a (não) presença desses temas na sala de aula, uma vez que o pouco acesso ou a sua falta contribuem para que os professores desconheçam ou saibam pouco acerca da temática e, em consequência disso, não tenham formação ou segurança para o trabalho com os temas aqui propostos. No próximo capítulo pretendemos analisar a formação docente dos professores de língua portuguesa, especialmente de literatura, sob o viés dos temas fraturantes. Essa lacuna de pesquisa mostra que a academia, ao não discutir questões dessa natureza, não cumpre com a articulação de saberes que geram produção do conhecimento científico e não direciona para uma formação atenta aos problemas reais da sociedade. Lacuna que acaba por limitar a implementação dessas práticas inovadoras. O descompasso entre a teoria e prática na formação inicial docente impacta o processo de formação.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA

Discutimos a (não) presença da literatura de temas fraturantes – notadamente de assédio e abuso sexual contra jovens - no capítulo anterior, agora falaremos da formação dos professores de literatura no entorno dessa temática. A discussão neste capítulo se dará a partir das discussões de documentos oficiais e, depois, de análise de algumas categorias relacionadas em nosso instrumento de pesquisa: questionário aplicado a professores de escolas do município de Campina Grande, Paraíba.

Há diferentes maneiras de perceber ou compreender acerca dos documentos oficiais que compõem a formação do professor de literatura, uma delas é a descrição reflexiva deles. Aqui propomos essa opção, conversando inicialmente sobre o que teóricos falam sobre essa formação.

Por meio do texto *Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?*, de Cleudene Aragão (2017), percebemos uma abordagem de maneira abrangente e aprofundada da importância da literatura na formação de professores de língua estrangeira. A referida autora apresenta uma análise sobre o papel da literatura no processo formativo, destacando sua importância não apenas como conteúdo a ser lecionado, mas também como ferramenta essencial para desenvolver a capacidade leitora e escritora dos futuros docentes.

Dentre outros pontos, a autora apresenta o Projeto Tertúlia Literária como um exemplo produtivo de formação continuada, destacando sua abordagem inovadora e recepção positiva na autovalorização dos professores como leitores literários. É importante, nesse sentido, dar destaque à necessidade de ponderar as experiências pessoais dos professores como leitores e a autora sugere estratégias para incorporar essas experiências no procedimento formativo.

Além disso, é preciso destacar a necessidade de se propor uma abordagem mais pessoal e reflexiva na formação de professores, estimulando-os a partilhar suas experiências e dificuldades como leitores. Em termos de crítica, o texto de Aragão poderia oferecer uma discussão mais aprofundada sobre possíveis dificuldades e limitações enfrentadas na implementação dessas práticas inovadoras. Além disso, uma abordagem mais ampla para a generalização dos resultados do projeto Tertúlia Literária seria valiosa. Esse entendimento de crítica pode trazer uma ajuda para o campo da formação de professores de língua, percebendo a literatura como um instrumento decisivo para desenvolver competências leitoras e promover práticas pedagógicas inovadoras.

É necessário, portanto, realizarmos uma “leitura” do perfil profissional do professor de literatura, oferecendo uma apreciação das questões enfrentadas por esses profissionais em um contexto de alterações curriculares e desafios no ensino das humanidades. Sobretudo ao entendermos a complexidade do papel do professor de literatura, destacando a necessidade de compreender as demandas contemporâneas e as alterações de paradigma no ensino da disciplina.

O artigo, *30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores*, de Freitas (2018), apresenta uma análise crítica e detalhada das transformações ocorridas na formação de professores ao longo das três últimas décadas no Brasil. A autora destaca a importância do contexto político e social que precedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as lutas pela democratização do país e da educação pública.

Freitas traça um panorama histórico desde o período pré-constituente, destacando eventos como o I Seminário de Educação Brasileira em 1978 e a IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, que evidenciaram as demandas e desafios enfrentados na área educacional, incluindo a formação de professores. Ela ressalta as propostas apresentadas pelos educadores na Carta de Goiânia, que buscavam melhorias na carreira docente e na qualidade da educação na totalidade.

O texto analisa criticamente o cumprimento dos princípios constitucionais relacionados à educação, evidenciando retrocessos e desafios enfrentados, como a desprofissionalização docente, a flexibilização da formação e a precarização das condições de trabalho. Freitas aponta a persistência de problemas estruturais na formação inicial e continuada de professores, como a alta proporção de docentes sem formação adequada e a predominância de cursos de licenciatura em instituições privadas de baixa qualidade.

A autora também discute as mudanças na legislação educacional ao longo do período, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2004, destacando os impactos dessas políticas na formação docente.

Além disso, o texto aborda as atuais tendências neoliberais na educação, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a flexibilização e regulação da formação de professores. Freitas critica a vinculação da BNCC à formação docente e alerta para os riscos de redução da formação teórica e científica dos professores em detrimento de uma ênfase excessiva na prática pedagógica.

Por fim, a autora aponta para os desafios futuros enfrentados pela educação e pela formação de professores no contexto de cortes orçamentários e políticas neoliberais, ressaltando

a importância da resistência e mobilização da sociedade civil para garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, fornecendo subsídios importantes para o debate e a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Para Ceia (2012), existe a importância da formação moral do leitor, argumentando que esta não depende apenas de ações educativas externas, mas sim da forma como o leitor se relaciona com os textos literários. Essa perspectiva coloca o professor de literatura como um mediador crucial na formação dos leitores, destacando a responsabilidade ética e intelectual inerente a essa função.

Além disso, Ceia (2012) fala sobre a especialização do professor de literatura, apontando para os grandes temas das teses de doutorado e dissertações de mestrado em literatura, os quais refletem um campo semântico peculiar, como "a construção da identidade", "a representação da história", "a construção da memória", entre outros. Essa abordagem evidencia a necessidade de atualização e aprofundamento constante por parte dos professores de literatura, a fim de acompanharem as transformações no campo acadêmico e intelectual.

No entanto, o texto de Ceia (2012) também apresenta uma postura crítica em relação a certas tendências no ensino das humanidades, apontando para os riscos de um ensino obsessivo da questão da identidade nos estudos literários, alertando que tal abordagem pode levar a um fechamento do cânone e da interpretação dos textos literários. Essa crítica revela uma preocupação com a preservação da diversidade e da abertura interpretativa no contexto do ensino da literatura.

Além disso, é importante revisitar a influência da teoria nos estudos literários, destacando os possíveis abusos e excessos decorrentes dessa influência. Essa reflexão nos mostra a necessidade de um equilíbrio entre a teoria e a prática no ensino da literatura, evidenciando a importância de uma abordagem crítica e acertada em relação às correntes teóricas que perpassam os estudos literários.

Dalvi (2021) destaca uma tendência preocupante na formação de professores, especialmente na área de Literatura, que consiste no empobrecimento dos currículos, com ênfase, na prática em detrimento da teoria. Essa abordagem reducionista pode levar a uma formação superficial, incapaz de promover uma compreensão profunda da literatura e de suas relações com a sociedade.

A ênfase na prática, em detrimento da teoria, pode levar a uma visão simplificada do ensino, na qual os professores se tornam meros executores de políticas educacionais, sem capacidade de reflexão crítica sobre sua prática. Isso pode resultar em uma reprodução acrítica de modelos de ensino e em uma

O texto de Dalvi (2021) destaca a importância da práxis docente, que requer um equilíbrio entre teoria e prática, bem como um engajamento crítico acerca da realidade social. No entanto, as condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos professores, como baixos salários e falta de tempo para planejamento e formação continuada, dificultam a implementação dessa abordagem mais ampla e reflexiva.

Existe, portanto, a necessidade de repensar os currículos de formação de professores, de modo a valorizar tanto a teoria quanto a prática e a promover uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino de Literatura. Isso requer não apenas mudanças nos programas de formação inicial, mas também melhores condições de trabalho e investimentos na formação continuada dos professores (Dalvi, 2021).

Em suma, Dalvi (2021) levanta questões importantes sobre a formação de professores de Literatura e aponta para a necessidade de repensar as abordagens dominantes que privilegiam a prática em detrimento da teoria. Essa reflexão é fundamental para garantir uma educação de qualidade e promover uma compreensão mais profunda e crítica da literatura e de seu papel na formação dos estudantes.

O esvaziamento da formação docente pode ter sérias consequências para a qualidade da educação básica, especialmente no que diz respeito ao ensino de Literatura. Sem uma formação sólida em teoria literária e sem espaço para reflexão crítica, os professores podem não conseguir proporcionar aos alunos uma compreensão profunda e significativa da literatura e de seu papel na sociedade.

É necessário enxergar, de forma apreciativa, o estado do ensino de literatura no contexto acadêmico brasileiro, colocando em pauta uma série de questões complexas que permeiam essa área. Ginzburg (2012) questiona a instrumentalização da literatura no ambiente acadêmico, no qual o imediatismo muitas vezes prevalece sobre a apreciação e compreensão mais aprofundadas das obras literárias. A presença de pastas de xerox em faculdades é apresentada como uma manifestação visível desse pensamento instrumental, destacando o conflito entre a legislação de direitos autorais e a dispersão ostensiva dessas cópias. O autor destaca a contradição entre as pastas de xerox e o propósito original das bibliotecas, argumentando que essas práticas não só desestimulam a formação de bibliotecas como também desvinculam partes separadas de obras literárias de seus contextos mais extensos.

A propagação de *sites* que desrespeitam legislações relacionadas a livros é outro ponto abordado por Ginzburg (2012), apontando a presença de uma cultura *online* que ignora as questões éticas e legais associadas à propriedade intelectual. A crítica se desdobra a práticas como a disponibilização ilegal de livros completos para *download*, a facilitação de acesso a

partes de livros *online* e a oferta de resumos prontos, revelando como essas plataformas contribuem para a desvalorização do trabalho autoral e acadêmico.

Ao explorar as relações entre professores e estudantes, Ginzburg (2012) identifica uma perspectiva conservadora que desencoraja o questionamento e o debate. Ele traça essa atitude de volta à criação da área de Letras durante o Estado Novo, revisitando a necessidade constante de justificar a importância dessa área em comparação com disciplinas mais pragmaticamente orientadas.

A discussão de Ginzburg (2012) também inclui uma apreciação mais ampla sobre a relação entre literatura e cultura brasileira ao longo dos anos, enfocando os períodos de repressão política e crise na universidade, conectando esses momentos à presença dominante do positivismo e do funcionalismo na academia, apontando para a perda da relação entre cultura clássica e "*status*" social.

A proposta de Ginzburg para uma reflexão mais profunda sobre o ensino de literatura e uma formação desse professor de literatura se apresenta como um campo aberto para a discussão de problemas sociais, culturais, políticos e econômicos, destacando a riqueza potencial dessa disciplina (literatura) como um espaço de reflexão crítica. No entanto, ele lamenta como as aulas de literatura no Brasil muitas vezes se tornam manifestações do mal-estar cultural, no qual o ensino instrumental prevalece sobre o debate de ideias.

A problemática da leitura integral de livros é um reflexo do desinteresse geral e da falta de valor atribuído à leitura. Por isso que, em muitos casos, a leitura integral de livros em sala de aula pode gerar medo e ansiedade, revelando a necessidade de reavaliação do papel do livro no ensino de literatura.

Essas reflexões se voltam acerca do papel da literatura na formação humana, sobre a responsabilidade dos professores de literatura e sobre os desafios enfrentados pelos cursos de Letras, uma vez que a literatura, longe de ser uma disciplina estancada, deve ser abordada como um instrumento constantemente dinâmico para a compreensão da vida e da sociedade.

É preciso lembrar a importância de adaptar a experiência literária alcançada durante a formação acadêmica ao contexto escolar e ressaltar a necessidade de os professores desenvolverem repertórios e métodos de leitura que possam ser aplicados de forma eficaz na interação com os alunos.

Essa percepção continua muito relevante, notadamente em um contexto educacional em constante mudança. As reflexões sobre métodos de ensino, a formação de professores e a importância da literatura na Educação Básica continuam cruciais para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

A partir desses apontamentos, conseguimos realizar uma análise crítica sobre o lugar da literatura nos cursos de licenciatura, apontando a importância da adaptação constante, da superação de preconceitos e da compreensão da literatura como uma ferramenta dinâmica para a formação humana. As reflexões propostas fornecem *insights* para educadores, pesquisadores e todos os interessados em aprimorar o ensino da literatura na Educação Básica.

Nesse sentido, é importante, como já dito, perceber a crítica do perfil profissional do professor de literatura, abordando questões fundamentais para a compreensão do papel e das responsabilidades desses profissionais, de modo a destacar a importância da formação moral do leitor, a necessidade de atualização e formação continuada, bem como as preocupações em relação a certas tendências e influências no campo dos estudos literários. A seguir, discutiremos um pouco mais a respeito dessa formação, voltando nosso olhar para o profissional de letras/literatura.

2.1 O PROFESSOR DE LITERATURA / PORTUGUÊS

A discussão acerca do professor de literatura é atravessada por muitos elementos, como questões cruciais sobre o papel da literatura na formação de leitores e, conseqüentemente, sobre a formação do professor que atua nesse contexto. Cosson (2013) apresenta uma abordagem multidimensional, percorrendo diferentes aspectos que vão desde a importância da leitura literária até propostas práticas para a sala de aula.

O autor enfatiza a natureza emancipatória da prática literária, na qual a literatura não é apenas uma habilidade, mas uma competência essencial para a vida em sociedade. A leitura é considerada um meio de formar sujeitos autônomos, capazes de reflexão crítica sobre suas vidas e o mundo ao seu redor. Esse contexto introdutório já estabelece uma base sólida para as discussões subsequentes.

Uma das contribuições mais significativas é a ampliação do conceito de literatura realizada por Cosson (2013), que incorpora tanto textos escritos quanto formas orais, populares e eruditas, enfatizando que o literário é a revelação das ações humanas em diferentes tempos e espaços. Essa abordagem inclusiva enriquece a compreensão do que constitui a literatura e ressalta sua relevância como herança cultural.

O autor explora a natureza simbólica e potencial do texto literário, destacando o pensamento de Gadamer para ressaltar a importância da interpretação do leitor na constituição de significados. A leitura é proporcionada como uma forma de educar pela experiência,

consentindo que o leitor viva papéis diferentes e desenvolva uma compreensão mais profunda da condição humana.

Partindo para a abordagem do papel do professor como mediador na formação de leitores literários, é preciso desafiar a noção de que o docente é o problema, como defende Cosson (2013), uma vez que ele destaca a necessidade de diálogo entre teoria e prática, reforçando que a formação continuada dos professores deve ser embasada em pesquisa e teoria educacional sólida. Esse aspecto é particularmente relevante, dada a crítica frequente à capacidade dos professores de mediar efetivamente a leitura literária.

Nessa percepção do professor de Letras, em especial, de literatura, precisamos lançar nosso olhar para a necessidade de formação continuada específica para professores da Educação Básica, evidenciando as dificuldades em identificar e analisar a literariedade de um texto. Essa discussão é muito importante, pois destaca a notoriedade de se criar espaços para a reflexão, debate e releituras, fundamentais para formar leitores autônomos.

Dessa forma, precisamos ressaltar que a literatura precisa ser integrada de maneira efetiva nas práticas docentes, não apenas como um pretexto, mas como uma força dinâmica responsável pela fruição, debate e promoção do estético, humanístico e cognitivo. As referências a teóricos renomados, como Adorno, Candido e Gadamer, conferem uma base teórica que colabora na contribuição do que é fornecido por Cosson (2013) para o campo da literatura e educação.

Aqui propomos uma discussão que vá além da discussão tradicional sobre o ensino da literatura, oferecendo uma visão abrangente, teórica e prática, enriquecendo a compreensão da literatura como ferramenta fundamental na formação de leitores críticos e autônomos.

Por isso, refletindo acerca do texto *O Lugar da Literatura nos Cursos de Licenciatura*, Benedito Antunes (2019), percebemos que o autor explora a complexa relação entre o ensino de literatura em cursos de formação de professores e sua aplicação na Educação Básica. Antunes (2019) apresenta uma análise abrangente, destacando questões fundamentais sobre a formação literária, métodos de ensino e a importância da literatura no desenvolvimento humano.

O autor inicia sua argumentação descrevendo a natureza dinâmica do ensino de literatura, destacando a necessidade de uma postura flexível por parte dos professores. Antunes (2019) argumenta também que a disponibilidade para adaptações e aprendizagens contínuas é própria à verdadeira essência do professor. Essa abertura é, segundo ele, crucial para transmitir aos alunos um conhecimento e método em constante progresso, em contraste com uma visão estática e definitiva.

O autor aborda a questão do que deve ser lido na escola, reconhecendo a diversidade de preferências literárias dos alunos. Ele defende que o objetivo de um curso de literatura é proporcionar condições para ampliar o repertório literário dos alunos e dotá-los de habilidades analíticas e críticas. Conhecer autores, tendências literárias e teorias críticas, segundo Antunes (2019), é uma condição para desenvolver a capacidade de escolha, um aspecto fundamental no currículo do curso de Letras.

Antunes (2019) destaca ainda a importância de combater preconceitos frequentes entre docentes de áreas pedagógicas, que criticam muitas vezes os cursos de Letras. Ele rebate a acusação de que tais cursos ignoram os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas. O autor ressalta que a formação docente não é apenas treinamento, mas sim a construção de um espírito crítico que capacite o futuro professor a praticar leituras significativas com alunos mais jovens.

É necessário também se manter em alerta para a distinção entre a leitura de clássicos e a reverência aos autores. Antunes (2019) defende a importância de trabalhar com autores clássicos, não como uma forma de sacralização, mas como uma oportunidade de dialogar com experiências humanas e culturais elevadas. Ele cita Italo Calvino, que, apesar de defender a leitura dos clássicos por amor, reconhece que a escola tem um papel diferente nesse contexto.

Antunes (2019) aborda também um desafio central dos cursos de Letras, ou seja, apresenta o seguinte questionamento: como formar professores capazes de internalizar o conhecimento adquirido na universidade e transformá-lo em uma ferramenta invisível para os alunos na Educação Básica? Ele destaca a necessidade de clareza na elaboração de programas e métodos, enfatizando que um curso de licenciatura não busca formar apenas críticos literários, mas professores de língua e literatura.

É importante mencionar a impossibilidade de apresentar o conhecimento de obras fundamentais em um curto período de estudo, enfatizando que a formação do professor é um processo contínuo que se inicia nas primeiras leituras. Antunes (2019), portanto, sugere que o conteúdo programático das disciplinas de literatura deve considerar os objetivos gerais de formação, privilegiando as competências linguísticas, estéticas e críticas e, nesse espaço, observamos as necessidades de inclusão dos temas fraturantes como pontos importantes na formação de um caráter social-crítico e para a humanização e empatia dessa formação crítica a qual mencionamos.

Destarte, é preciso pensar na importância de manter a preocupação em colaborar para a constituição de um repertório crítico e literário nos alunos graduandos em Letras, dada a deficiência na formação proporcionada pelo Ensino Médio. Apesar de reconhecer que os

programas muitas vezes acabam por refletir os gostos pessoais dos professores, justificando essa escolha pela orientação geral de formação.

Trazemos a este espaço a classificação proposta por Ezra Pound no texto de Antunes, apontando os inventores, mestres, entre outros. Antunes (2019) ressalta a importância de entender essa classificação na relação com a experiência literária, afirmando que a leitura de clássicos na sala de aula é uma obrigação da escola.

O autor destaca também a importância do uso da experiência no ensino da literatura na Educação Básica. Ele coloca questões sobre a responsabilidade da escola e do professor na criação das condições para os alunos descobrirem o fascínio da experiência literária. É através dessa argumentação que entendemos que a literatura pode colaborar significativamente para a formação humana, permitindo uma compreensão mais profunda e criativa da vida.

Isso tudo ressalta a necessidade de lutar contra os vícios presentes no sistema educacional, defendendo um ensino de literatura que priorize a compreensão e o debate. É preciso pensar na importância de mudanças em políticas educacionais, atitudes individuais, materiais didáticos e uma reavaliação do papel da universidade para superar as limitações e desafios atuais de modo que, sem essas mudanças, o ensino de literatura pode se transformar em uma manifestação do "impulso de destruição ou de morte" (Ginzburg, 2012, p. 221), caracterizando as cobranças do professor como agressões e a sala de aula como um ambiente hostil.

Outro aspecto importante a se perceber é a identificação de diferentes ênfases dadas pelos professores às aulas de literatura, objetivos almejados, recursos didáticos utilizados e a relação do professor com o cânone literário. Por exemplo, alguns professores enfatizam a importância da formação do leitor crítico, enquanto outros priorizam a compreensão da literatura como um objeto estético. Além disso, a discussão sobre a mudança no perfil do aluno de Letras ao longo do tempo e a necessidade de adaptação do ensino de literatura a esse novo contexto são pontos relevantes, evidenciando a importância da formação de professores em Letras estar alinhada às demandas atuais.

No entanto, de modo geral, os textos sobre a formação dos professores poderiam se beneficiar de uma discussão mais aprofundada sobre as implicações práticas das reflexões levantadas. Por exemplo, como as diferentes ênfases dadas pelos professores impactam a formação dos alunos de Letras e sua compreensão da literatura? E aqui incluímos nosso objeto de estudo: Como, de que maneira estudar a literatura de temas fraturantes e de que maneira isso impacta na formação desses professores e dos alunos desses professores?

Em consonância a isso, no texto *Em Vozes em diálogo: ensino, leitor e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em letras*, de Lage (2017), temos uma análise abrangente e perspicaz do ensino de literatura nas faculdades federais de Letras em Minas Gerais, destacando a importância de considerar as diversas vozes e perspectivas no contexto do ensino de literatura.

O primeiro destaque do texto é a definição do letramento. Lage (2017) ressalta que o letramento não se limita à capacidade de decifrar letras, mas representa a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. A autora conecta esse conceito ao letramento literário, enfatizando a importância de formar leitores que apreciem construções verbais artísticas, uma competência essencial para os futuros professores de literatura.

Ao abordar a relação entre os docentes e as correntes teóricas, autores literários e práticas de ensino, a pesquisadora revela uma diversidade de perspectivas no ensino de literatura. Destaca-se a resistência em estabelecer uma ponte efetiva entre literatura e educação, uma barreira geográfica e simbólica evidenciada pela separação física entre as faculdades de Letras e Educação em muitas universidades, fazendo uma relação ao que Lage e Antunes afirmam, percebemos questões que se assemelham.

A autora ressalta ainda a necessidade de superar essa dicotomia, sugerindo um diálogo mais estreito entre as faculdades e uma relação mais efetiva entre ensino e pesquisa. Esse é um ponto crucial levantado por Lage e Antunes, que apontam para a importância de quebrar preconceitos em relação ao ensino e reconhecer a literatura como uma área intrinsecamente conectada com a educação.

É preciso, portanto, pensar sobre a preocupação com a formação do professor de literatura, apontando lacunas na conscientização dos educadores sobre o papel do aluno como futuro formador de leitores, especialmente nos temas fraturantes, por exemplo. Essa ênfase na formação docente é uma contribuição significativa para a discussão sobre o ensino de literatura, incitando uma reflexão sobre a integração e colaboração entre diferentes campos acadêmicos, destacando a necessidade de superar barreiras para uma abordagem mais holística do ensino da literatura.

Aliando a esse pensamento, temos que Daniela Maria Segabinazi (2016) oferece uma análise sobre o papel do professor como mediador na formação de leitores literários, examinando os discursos oficiais e acadêmicos que delineiam essa prática essencial. Em sua abordagem, Segabinazi (2016) explora diversos aspectos da mediação, destacando a importância do professor na criação de conexões entre autor, texto e leitor, especialmente no contexto escolar.

A autora argumenta que a experiência de mediação, muitas vezes restrita ao ambiente escolar, confere ao professor um papel vital nesse processo. Destaca-se a necessidade de entusiasmo por parte do professor, enfatizando a importância de compartilhar leituras de maneira espontânea e não apenas como parte de planos de aula predefinidos. Essa abordagem mais orgânica e casual, segundo a autora, pode gerar resultados mais eficazes na formação literária dos alunos.

Segabinazi (2016) evidencia também como o professor se torna um modelo de comportamento para os alunos, influenciando suas atitudes em relação à literatura. Segundo a autora, atitudes simples, como ler em voz alta, comentar romances e apresentar propostas de leitura, são ferramentas valiosas para inspirar os alunos. Sendo assim, é possível perceber como a imagem e o entusiasmo do professor têm impacto direto nas respostas dos estudantes à literatura, reforçando a ideia de que o professor desempenha um papel central na formação dos leitores.

É importante verificar, a partir de Segabinazi (2016), a exploração dos discursos acadêmicos sobre a formação do professor como mediador da leitura literária. A autora dá destaque ainda a algumas pesquisas que revelam relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino, indicando a importância de uma análise mais densa sobre a formação docente nos cursos de Letras e sua integração com o ensino de literatura. Essa análise apresenta uma percepção importante sobre as concepções e práticas de ensino da leitura literária, assim como os desafios enfrentados pelos professores.

Não podemos deixar de mencionar os desafios específicos enfrentados pelos professores na mediação da leitura literária. A autora supracitada destaca a complexidade da tarefa de compartilhar leituras, destacando a importância da paciência, atenção e compreensão por parte do professor. São propostas estratégias para equilibrar leituras rápidas e lentas, bem como a elaboração de projetos de trabalho que atendam às necessidades e expectativas dos alunos. A ênfase na importância de um professor leitor, capaz de incentivar o gosto pela leitura, é ressaltada.

Também se faz necessário mencionar as contradições entre os discursos oficiais e acadêmicos e a realidade vivida pelos professores no cotidiano escolar. Segabinazi (2016) reconhece os desafios, como a formação precária, as imposições burocráticas e as limitações da jornada de trabalho, que podem dificultar a implementação de práticas inovadoras. A autora, no entanto, destaca a importância desses discursos na provocação de novos arranjos nas práticas pedagógicas, visando transformar a literatura no contexto escolar.

É preciso, nesse sentido, reforçar a necessidade de reconhecer a formação mediada por discursos oficiais e acadêmicos, ao mesmo tempo em que se atende aos saberes da experiência cotidiana na sala de aula. O professor, como mediador, está submetido a um jogo que exige respeito, atenção, delicadeza e cuidado na condução da leitura literária.

Portanto, a formação pedagógica que ocorre no decorrer do curso, não tem o hábito de manter um diálogo com a formação específica de Letras, uma vez que são oferecidas, em muitos casos, por professores formados em Educação – em disciplinas relacionadas à Pedagogia e que tendem a não se deter a especificidade do curso a fim de formar esse docente na sua especificidade. Nesse sentido, embora o que se discuta nessas disciplinas seja relevante, são pouco esclarecedoras para os alunos formandos de Letras.

Todos esses pontos são importantes para que se possa entender a relevância da prática da formação do professor e de sua formação continuada como “dever fazer”. Embora muito se diga a respeito disso, neste trabalho ressaltamos essa necessidade, especialmente porque aqui tratamos de um tema contemporâneo - o tema fraturante, o assédio e abuso sexual contra jovens presente ou não na literatura, ou mesmo na sala de aula. Em um cenário como o da sala de aula, nos perguntamos como esperar de um professor que esteja há anos nela e que não permaneça constantemente se “atualizado” esteja preparado para tratar de assuntos tão urgentes e necessários à sociedade dos dias atuais?

Sabemos que o acesso por si só não resolve toda a questão educacional, especialmente se pensarmos em como os professores podem trabalhar, com seus alunos, temas *tabus* no texto literatura. Embora saibamos que as dificuldades relacionadas a essas temáticas não sejam fruto da atualidade, mas, sim, de um contexto histórico já mencionado no capítulo 1 desta pesquisa, precisamos considerar que, na atualidade, isso pode ter se agravado ainda mais, uma vez que as violências ocorrem silenciosamente e com pessoas do convívio desse jovem. Ratificando o que foi dito anteriormente sobre os autores de violências sexuais, temos que “a maioria deles, homens ou mulheres, pertence às famílias das vítimas, com histórico de problemas envolvendo o consumo de bebida alcoólica, drogas, violência doméstica, negligência e outros”, essa informação está presente na cartilha construída pelo Núcleo Especial de Proteção à Infância e da Juventude (NEPIJ, s.d., p. 8).

O problema, mesmo neste ambiente “facilitador” jaz na velha dicotomia entre teoria e prática “para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada em uma perspectiva comunicativa” (Queiroz *et al.*, 2023, p. 6261).

Dessa maneira, a formação continuada pode acabar por romper com as práticas pedagógicas basilares contidas em uma racionalidade instrumental, mas, ao mesmo tempo fomentar novas construções de outras práticas que possuam o caráter inclusivo, que permitam a heterogeneidade. Segundo Machado:

Essa parafernália tecnológica, quando existente na escola, potencialmente poderia contribuir para a ampliação das possibilidades de inovação e qualificação do trabalho docente. Entretanto, como essa tecnologia não vem acompanhada de uma formação profissional continuada e/ou de um processo de valorização do docente, na maioria das vezes, tem se mostrado inócua e pouco produtiva (Machado, 2009. p.81).

Desse modo, acreditamos que toda essa discussão ainda é muito insipiente e nada homogênea. Gil e Eugênio (2018) afirmam que o ensino sempre esteve pautado no tradicionalismo, privilegiando especialmente a classe dominante, uma vez que sempre foi discutido o que interessava à elite.

Essa perspectiva não é novidade, infelizmente, e nem acreditamos que mudou completamente, apesar de existirem avanços importantes no tocante ao acesso, ao ensino e à possibilidade de o aluno de escola pública também conseguir ingressar em universidades e espaços antes quase impensáveis para sua realidade, lembremos das cotas, lembremos das ações afirmativas e do que isso representa para a comunidade estudantil.

Porém, para os referidos autores, a escola na atualidade é convocada cada vez mais a:

ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação (Gil; Eugênio, 2018. p. 03).

A escola, e isso inclui os professores, tem buscado mudar essa realidade, movidos por diretrizes e parâmetros curriculares, possibilitando o diálogo com novas temáticas e isso pode possibilitar a entrada dos temas polêmicos na sala de aula. Em tópicos subsequentes isso será melhor analisado dentro nossa amostragem.

Dentro desse cenário, portanto, retomamos a resolução CNE/CP Nº 2⁴, DE 20 DE DEZEMBRO de 2019, na medida que vai além das competências profissionais inerentes ao

⁴ Esta resolução foi revogada para RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

fazer docente, mas a dimensão do conhecimento profissional, notadamente o ponto 2.2 que se refere a criar e saber gerir ambientes de aprendizagem, ou seja, a atitude de demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, partimos dessa premissa para falar sobre a perspectiva dos temas fraturantes, de maneira que a resolução abre espaços no campo de estudos. Já que a resolução supracitada especifica a possibilidade do trabalho com eles, percebemos que é nesse espaço que encontramos brechas para falarmos em políticas públicas e currículos que orientem práticas para uma formação inicial e continuada que contemple os temas fraturantes. Esse espaço/lacuna pode dificultar o acesso dos professores em sala de aula a essas temáticas. De repente, essas possibilidades e espaços para o tratamento de temas fraturantes na escola revisitam a possibilidade de pesquisas como essa podem evidenciar o que depende da lei e o que pode ser feito a partir dela, uma vez que é na dimensão do engajamento profissional e da construção de valores democráticos, nos quais, poderiam ser inseridos os temas fraturantes como elementos importantes da formação inicial e continuada dos professores. Ou seja, a lacuna da CNE de 2019 abre espaços para podermos pensar na inserção desses temas na formação de professores, mas também mostra a realidade de que eles não são ou parecem não ser trabalhados.

Dentro dessa discussão, trazemos a fala de Segabinazi e Lucena (2016, p. 433) ao afirmarem que:

cada vez mais, a formação de professor é de responsabilidade da Universidade e, por isso, as licenciaturas devem enriquecer suas discussões sobre a formação docente a respeito das crenças, saberes, competências e habilidades necessárias a essa profissionalização, bem como sua articulação com a educação básica e as exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, ideológicas, entre outros.

Essa afirmação caminha ao encontro do que mencionamos até então sobre incluir no currículo de formação dos professores as transformações sociais que a sociedade vem passando, ao exigir que se discuta sobre o que por muito tempo foi silenciado, como a morte, a homossexualidade, o assédio e abuso sexual contra jovens, por exemplo. O que pode ser feito na seleção de obras a serem lidas na licenciatura. Não é necessária uma disciplina, mas que seja garantida a leitura e a discussão de obras que tematizam essa discussão, por exemplo, na literatura juvenil pode ser feito isso ao incluir obras de L. Bojunga.

No entanto, ainda segundo Segabinazi, os parâmetros e orientações curriculares mais recentes à época, por meio da denominação “Linguagens”, parecem dar passos mais substanciais ao quesito inserção da literatura na educação básica, ou seja, existe uma impressão de que a literatura possa estar sendo considerada menor neste documento, sendo assim, “o

espaço da educação literária se fazia necessário e que, portanto, passa-se a considerar sua presença desde os objetivos gerais da área até a denominação dos objetivos específicos do componente curricular Língua Portuguesa, lugar onde se circunscreve a Literatura atualmente” (Segabinazi, 2016, p. 61).

Porém, embora existam essas particularidades, a autora parece lamentar que, apesar da menção, existe uma discussão insipiente sobre sua concepção e finalidade, “bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo: o texto literário” (Segabinazi, 2016, p. 61), trazendo ainda para a discussão a competência de “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (PCNEM *apud* Segabinazi, 2016, p. 62) e como habilidade a de “Recuperar, pelo estudo [do texto literário], as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”.

Com essa menção, a autora faz uma reflexão sobre como o professor pode buscar orientações da parte da inovação e do esclarecimento, uma vez que, esse professor, o que teria feito até então se não “recuperar “essas formas” pelo estudo da história literária?” Isso estaria certo, nesse sentido? A literatura estaria limitada à historiografia e não a análise crítica e discursiva de seu objeto de estudo? Especialmente falando dos temas emergentes, como os *tabus*? Mas, os tópicos seguintes não se restringem a questões histográficas, mesmo que o próprio documento critique essa prática mais adiante.

No que tange ao curso de Letras, a autora pontua que as diretrizes do curso foram aprovadas em 18 de março de 2002, segundo o parecer datado de 3 de abril de 2001.⁵E, consoante o documento, temos uma trajetória de competências e habilidades que o graduado deve possuir, como os conteúdos curriculares e a estruturação do curso bem como a maneira de avaliação que preveem a flexibilidade tanto dos currículos quanto das Instituições Superiores na oferta do curso, flexibilidade essa como a priorização da abordagem pedagógica, tendo como foco o estudante e a promoção da articulação entre ensino, pesquisa e extensão além do envolvimento com a pós-graduação.

Isso contribui para pensarmos que a formação desse professor de Letras, especialmente de literatura, não deve estar focada na historicidade das obras e das escolas literárias ou a um currículo formal voltado a uma visão pedagógica, muito pelo contrário, deve-se pensar acerca de um currículo que se fortaleça sob uma visão crítica, promovendo uma relação próxima entre teoria e prática.

⁵ Essas diretrizes foram alteradas em 2015, com a nova base da formação de professores.

Assim como sua formação inicial, a continuada precisa estar atrelada às inovações, seja no campo da pesquisa, como no do ensino, percebendo os novos olhares e as novas necessidades que se colocam para esse profissional e aqui trazemos mais uma vez a necessidade de olhar para essas temáticas contemporâneas, que se fazem necessárias por serem atuais, mas por representarem uma sociedade que não silencia alguns tipos de dor, por exemplo. Desse modo, é interessante que pensemos não somente no acúmulo de conhecimentos, mas, também, nas novas reflexões e inovações impostas pela própria sociedade, que demandam mudanças no fazer docente e na sua prática diária.

Outrossim, quando buscamos compreender a respeito da formação docente nesses temas “polêmicos”, descobrimos pesquisas muito gerais, como a de Santos e Leal (2022), que fala do aspecto sensível, mas não exatamente voltado aos temas *tabus*, e sim à sensibilidade do educador para com seu estudante. O que podemos entender, portanto, é que essa formação ainda existe em um número pequeno ou que sequer foi contabilizada em pesquisas no Brasil.

É importante tecer uma crítica à categorização dessas temáticas como “polêmicas” e *tabus*. Por isso, questionamos: por que elas são lidas a partir dessas perspectivas? Essas temáticas são lidas assim por conta de uma sociedade que as rejeita? Eles rompem paradigmas homogêneos? Por exemplo, a homossexualidade pode ser lida como uma temática *tabu*, mas, ela é lida assim somente a partir de preceitos religiosos e/ou sociais que a veem como uma sexualidade dissidente? Logo, essa adjetivação permanente, também no campo da educação, só reforça certos paradigmas opressores para esse coletivo.

Adiante traremos a BNCC, que atualmente é quem rege a formação dos professores de modo geral e teceremos alguns comentários sobre o documento.

2.2 O QUE TRAZ A BNC - FORMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA?

Uma das principais contribuições da BNCC ⁶(Base Nacional Comum Curricular) é a identificação de duas racionalidades predominantes na formação de professores: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. A racionalidade técnica é evidenciada pelo entendimento de que a BNCC é um documento que orienta, guia e normatiza a prática docente, constituindo objetivos de aprendizagem e uma linguagem comum. Por outro lado, a racionalidade prática é representada pelo entendimento que enfatiza a interpretação da BNCC,

⁶ Atualmente, existe uma Base Comum Curricular para a Educação Básica e outra para a formação de professores, chamada de BNC (Base Nacional Comum) de formação dos professores.

o constante aperfeiçoamento do trabalho docente, a reflexão dos saberes e o desenvolvimento de maneiras inovadoras de ensinar.

Essa dicotomia entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática é um tema recorrente na literatura sobre formação docente e políticas educacionais. A racionalidade técnica é caracterizada como uma abordagem mais prescritiva e normativa, que enfatiza a aplicação de técnicas e procedimentos padronizados, enquanto a racionalidade prática é mais reflexiva e crítica, buscando compreender as complexidades e particularidades do contexto educacional e promovendo a autonomia dos sujeitos.

Gasperi *et al.* (2022) fala sobre a prescritividade das compreensões dos professores a respeito da formação docente e da BNCC. Os professores, de modo geral, demonstram dificuldades em compreender a linguagem apresentada na BNCC para sua utilização e adaptação, na prática, o que pode impactar diretamente a efetividade da implementação da BNCC nas salas de aula, sobretudo quando falamos de temas fraturantes, especialmente de assédio e abuso sexual. Essa constatação levanta questões importantes sobre a eficácia das políticas educacionais e a necessidade de promover uma formação docente capaz de dialogar de forma mais efetiva com as diretrizes propostas pela BNCC.

Além disso, Gasperi *et al.* (2022) ressalta a importância da contextualização da prática docente e da formação continuada, destacando a necessidade de promover parcerias colaborativas e reflexões críticas que visem à autonomia dos sujeitos, apontando para a relevância da pesquisa-ação crítica e emancipatória como uma abordagem que pode contribuir para a formação docente e o desenvolvimento de práticas mais alinhadas com as propostas da BNCC.

No entanto, o estudo também apresenta algumas limitações, como a necessidade de considerar um número maior de participantes para ampliar a representatividade dos resultados. Além disso, seria interessante explorar de forma mais aprofundada as estratégias e práticas formativas que podem contribuir para uma melhor compreensão e apropriação da BNCC pelos professores, e é nesse espaço que encontramos um vão que pode nos ajudar na formação de professores para o estudo da literatura fraturante.

O estudo de Gasperi *et al.* ressalta (2022), ainda, que a formação continuada não deve ser apenas informativa, mas também crítica, levando os professores a realizarem uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas com base na BNCC. Propõe-se que o entendimento da BNCC vá além de uma abordagem técnica e prescritiva, abraçando uma visão mais ampla que reconheça a diversidade e dinamismo do contexto educacional brasileiro.

Gasperi *et al.* (2022), em seu texto, apresentam as percepções dos professores em relação à BNCC e sua influência na formação docente, apontando para a necessidade de promover uma formação docente mais crítica, reflexiva e contextualizada, capaz de dialogar de forma mais efetiva com as diretrizes propostas pela BNCC, a fim de promover práticas educativas mais alinhadas com as necessidades e realidades dos estudantes e das comunidades escolares.

Após essa exposição a partir do olhar de Gasperi *et al.* (2022) acerca do seu olhar sobre a BNC de formação dos professores de 2019, lançamos nosso olhar acerca do documento e destacaremos apenas os capítulos em que vemos possibilidades para o trato com os temas fraturantes e suas possíveis conexões e diálogos com a literatura.

O capítulo I do documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" apresenta uma introdução geral sobre a importância da formação de professores para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

O capítulo destaca a relevância da formação de professores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e como a formação docente é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. Em seguida, o documento dá conta dos objetivos gerais da BNC-Formação, que compreendem a formação de professores capazes de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, a promoção de uma formação sólida e consistente, e a valorização da profissão docente.

Esse capítulo dá ênfase à importância da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da formação docente no país. A BNC-Formação constitui ou estabelece as competências e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo de sua formação, bem como os conhecimentos e conteúdos que devem ser vistos nos cursos de formação inicial de professores.

Além disso, o texto dá conta dos princípios que norteiam a BNC-Formação, como a valorização da diversidade cultural e a promoção da equidade e da inclusão social. Destaca-se também a importância da formação continuada de professores, que deve ser incentivada e valorizada pelas instituições de ensino.

Em geral, o Capítulo I apresenta uma introdução clara e objetiva sobre a importância da formação de professores para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. O documento destaca a relevância da BNC-Formação como um instrumento fundamental para a promoção de

uma formação docente sólida e consistente, e apresenta os princípios que norteiam a formação de professores no país.

O Capítulo II do documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" apresenta as competências gerais que os professores devem desenvolver ao longo de sua formação inicial. O capítulo começa destacando a importância da formação docente para a promoção de uma educação de qualidade, e como as competências gerais apresentadas na BNC-Formação são fundamentais para a formação de professores capazes de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

As competências gerais apresentadas na BNC-Formação incluem a compreensão e utilização dos conhecimentos historicamente construídos para o ensino, a pesquisa, investigação e reflexão para a seleção e planejamento de práticas pedagógicas desafiadoras e significativas, a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos, entre outras. No entanto, apesar de apresentar uma lista de competências gerais importantes para a formação docente, o capítulo não apresenta informações detalhadas sobre como essas competências podem ser desenvolvidas ao longo dos cursos de formação inicial de professores. Além disso, o documento não apresenta informações sobre como as competências gerais são avaliadas e monitoradas ao longo da formação docente.

Outro aspecto que apontamos como crítica é de que o capítulo não oferece precisamente elementos sobre como as competências gerais apresentadas na BNC-Formação se relacionam com as competências específicas de cada área de conhecimento. Isso pode ser um problema, já que a formação docente deve ser específica para cada área de conhecimento, e as competências gerais apresentadas na BNC-Formação podem não ser suficientes para garantir uma formação sólida e consistente em cada área. Porém, sabemos que para isso existem diretrizes para cada curso, uma vez que BNCC não tem como comportar tanta especificidade.

O Capítulo III do documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" aborda a estrutura curricular e a organização dos cursos de formação inicial de professores.

Esse capítulo destaca a importância da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, lembrando a necessidade de uma formação sólida e consistente que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos da docência. Além disso, o documento destaca a importância de uma formação que considere as competências gerais e específicas necessárias para a atuação docente.

No entanto, o capítulo não apresenta uma estrutura curricular detalhada para os cursos de formação de professores, o que pode ser considerado um ponto de espaço para o trabalho com os temas fraturantes, por exemplo. A ausência de uma estrutura curricular detalhada dificulta a compreensão de como as competências gerais e específicas serão desenvolvidas nos cursos e, aqui, mencionamos, mais uma vez, o espaço para o trabalho com temas *tabus*, particularmente do nosso objetivo de pesquisa - os temas fraturantes, a pesquisa voltada ao assédio e abuso sexual contra jovens e o trabalho desses temas por meio da literatura - ao longo da formação docente, bem como a organização dos conteúdos e atividades práticas nos cursos. Embora saibamos que os cursos é que têm autonomia para fazer isso a partir de diretrizes próprias.

No caso do capítulo IV do mesmo documento citado, em geral, um dos capítulos mais importantes do documento, trata da prática pedagógica, que é um dos elementos fundamentais da formação de professores. Através da prática pedagógica, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver as competências necessárias para a atuação docente.

Uma das principais orientações do capítulo IV é a necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores. Segundo o documento, a prática pedagógica deve ser articulada com os conteúdos teóricos, para permitir que os licenciandos compreendam a relação entre a teoria e a prática e desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre a atuação docente.

Outra orientação importante do capítulo IV é a necessidade de diversificação das formas de prática pedagógica. O documento estabelece que o processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

Porém, apesar das orientações estabelecidas no capítulo IV, a prática pedagógica ainda é um desafio na formação de professores no Brasil. Muitas vezes, os licenciandos têm dificuldade em encontrar escolas que ofereçam condições adequadas para a realização do estágio supervisionado e da prática dos componentes curriculares, precisamos considerar também os programas (MEC) vinculados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica. Além disso, a diversificação das formas de prática pedagógica pode ser um desafio para as instituições de ensino superior, que muitas vezes não possuem recursos suficientes para oferecer atividades práticas diversificadas.

No entanto, é importante ressaltar que a revisão das competências gerais docentes, competências específicas e habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica deve ser realizada de forma criteriosa e alinhada às necessidades e demandas atuais da educação. A articulação entre as diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, assim como a leitura das duas bases, formação de professores e da educação básica, é fundamental para garantir a qualidade da formação de professores. E é justamente nessa articulação que os cursos precisam pautar nos currículos.

Todo esse estudo sobre a BNC de formação dos professores alinhada à BNCC apresenta verdadeiras chaves que dizem respeito ao trabalho dos temas fraturantes. Embora nenhum dos documentos fale exatamente de sua necessidade, eles apresentam espaços, como já dissemos acima, que podem ser preenchidos pelas necessidades contemporâneas. Sejam elas da sala de aula, do leitor ou do próprio professor. Apesar desse espaço lacunar dado pelos documentos, também percebemos esse espaço como uma possibilidade de que o professor tenha sua liberdade de cátedra e possa, dessa forma, escolher quais temas trabalhar, afinal, não é somente a falta de preparo que conduz um professor a não trabalhar os temas fraturantes. Isso pode ser atravessado pelos interesses do professor, pode ser porque ele prefere não falar nisso por questões pessoais, religiosas, políticas e de vida.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DA SUA (DO PROFESSOR) PERSPECTIVA

Esta seção apresenta a descrição e análise dos dados coletados no instrumento do tipo questionário utilizado na pesquisa, de parecer de número 6.136.958, realizada com professores de Língua Portuguesa que ensinam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das quatro regiões de Campina Grande: Norte, Sul, Leste e Oeste.

As escolas selecionadas para esta pesquisa são 4 escolas públicas, das 104 existentes, do município de Campina Grande, do Estado da Paraíba. Foram escolhidas conforme as necessidades da pesquisa, quais sejam: estarem ensinando no ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, serem regulares – para atender a demanda de ser um público juvenil e, por fim, de aceitarem que nossa pesquisa fosse realizada com os professores de Língua Portuguesa dessas respectivas turmas, ou seja, o universo escolhido para a realização da pesquisa parte de uma amostragem não probabilística.

Os sujeitos da pesquisa são todos os professores de Língua Portuguesa das 4 escolas que compreenderam essas turmas, neste caso, tivemos um número de 7 professoras de um total de 63 professores da rede municipal de ensino de Campina Grande, todas do sexo feminino, todas com formação em Letras/Português. Reiteramos que, para preservar a identidade das

participantes, inserimos sua identificação por meio de nomes das participantes e das escolas fictícios (exceto pela pesquisadora, que teve seu nome preservado). Para ficar mais claro como identificamos as professoras, o Quadro 6 apresenta as informações organizadas e sintetizadas.

Quadro 6 – Professoras participantes das pesquisas e suas respectivas escolas

Nome da Professora	Nome da Escola
Maria	Escola Municipal A
Clara	Escola Municipal A
Célia	Escola Municipal A
Ana	Escola Municipal B
Poliana	Escola Municipal C
Maya	Escola Municipal D
Sther	Escola Municipal D

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O questionário utilizado (Apêndice A) se divide em sessões, a fim de entender a formação dos professores das escolas selecionadas a partir de suas perspectivas (compreensões). Ele é dividido em blocos, composto por 35 questões abertas, conforme objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Para entender essa formação inicial e continuada, questionamos na categoria Formação, História de leitura do professor e Literatura e escola. O foco foi entender sua formação leitora e analisamos as seguintes perguntas para entendermos sua realidade: Qual tipo de escola cursou o ensino fundamental e médio (privada e/ou pública)? Em qual universidade se formou? Já fez ou faz cursos de Pós-Graduação? Se sim, qual?

Para entendermos sua formação leitora, perguntamos: Quais hábitos de leitura da família no período da juventude? Seus pais são leitores e possuem livros? Qual sua rotina de leitura atual?

Passamos, a seguir, à verificação e análise dos dados e isso ocorrerá através da categoria Formação.

2.3.1 Categoria Formação

É importante mencionar que nem todas as perguntas das categorias mencionadas foram utilizadas, isso porque voltamos-nos às perguntas que correspondiam ao propósito do capítulo:

entender como se deu a formação desses professores de Língua Portuguesa e verificar as práticas que permeiam suas salas de aula.

De acordo com os dados fornecidos pela professora, que faz parte da escola municipal A, localizada na Zona Oeste (nessa escola existem três professoras ensinando fundamental II), identificada como Maria, sua formação no ensino básico se deu em escola pública. O curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio da Universidade Estadual da Paraíba. Sua Formação continuada se deu por meio de Especialização em Fundamentos linguísticos aplicados ao Ensino de Leitura e Escrita.

A Professora Clara afirma que sua educação básica se deu em escola pública e privada. O curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio da Universidade Estadual da Paraíba. Sua Formação continuada “Está em andamento (neuro), aluna especial do mestrado em Literatura e Interculturalidade pela UEPB”, responde ela.

De acordo com os dados fornecidos pela terceira professora da escola municipal A, Célia, como a professora citada anteriormente, sua formação no ensino básico se deu em escola pública no fundamental e no médio em escola privada. O curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio da Universidade Estadual da Paraíba. Ela não fez ou faz cursos de Pós-Graduação, capacitação, cursos, treinamentos, entre outros.

A professora identificada como Ana, da escola Municipal B, localizada na Zona Norte, ensina o Fundamental II, e é a única responsável na escola por ensinar para alunos desse nível escolar. Quando perguntado sobre sua formação, foi respondido que ela possui o curso de Licenciatura em Letras, que ocorreu por meio do Instituto Federal da Paraíba e está cursando Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande. Sua Formação continuada se dá por meio de “Educação a Distância: tutoria e Ambientes virtuais”, responde ela.

Partindo dos dados fornecidos pela professora da escola municipal C, localizada na Zona Leste (nessa escola existe apenas uma professora ensinando fundamental II), identificada como Poliana, sua formação no ensino básico se deu em escola pública. O curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio da Universidade Estadual da Paraíba. Respondeu apenas “sim” quando questionamos se já fez ou faz cursos de Pós-Graduação e quais seriam.

A professora identificada como Maya estudou o ensino básico em escola pública, o curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio da Universidade Estadual da Paraíba. Sua Formação continuada se deu por meio de especialização já concluída em Linguística e Mestrado em Educação

A professora identificada como Sther, também da escola Municipal D, localizada na Zona Sul, ensina o Fundamental II quando perguntada sobre quais séries ensina. Em sua

formação, estudou o ensino básico em escola pública e privada, o curso de Licenciatura em Letras ocorreu por meio do Universidade Estadual da Paraíba. Sua Formação continuada a professora responde “Sim, Literatura Brasileira”.

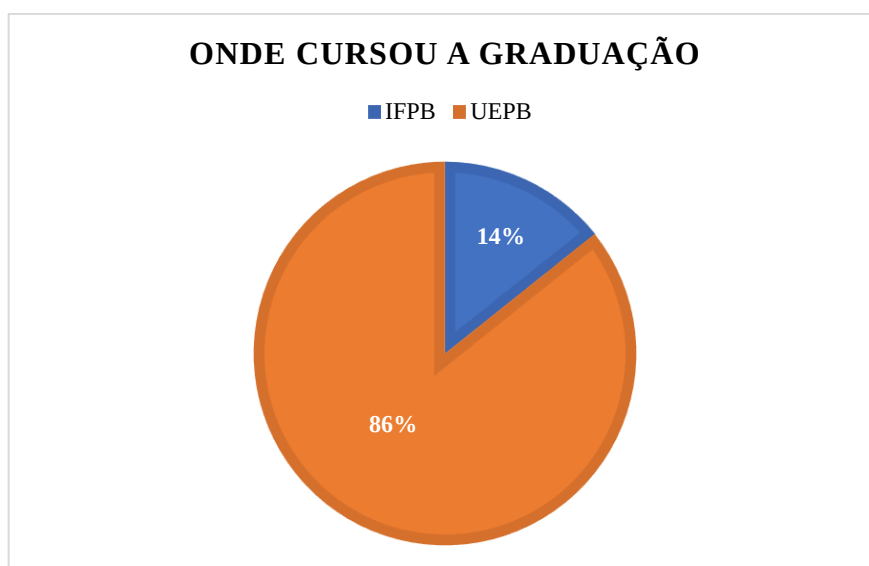
Dalvi (2010) destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, enfatizando que ela deve ser sólida e abrangente para prepará-los adequadamente para os desafios da sala de aula. No caso das professoras mencionadas, observamos que todas elas possuem formação em Licenciatura em Letras, o que é um ponto positivo, pois indica uma base sólida em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Além disso, algumas delas também têm especialização e mestrado, o que pode enriquecer ainda mais sua prática pedagógica.

Ceccantini (2012) defende a importância da diversidade de experiências educacionais na formação dos professores. Ao analisar os dados, observamos que algumas professoras tiveram experiência tanto em escolas públicas quanto privadas durante sua formação básica, o que pode proporcionar uma visão mais abrangente da realidade educacional e influenciar suas práticas em sala de aula.

Corroborando os autores supracitados, Hunt (2009) aborda a importância da formação continuada dos professores para acompanhar as mudanças e demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, é positivo observar que algumas das professoras mencionadas estão envolvidas em cursos de especialização, mestrado e formações continuadas, o que indica um compromisso com o aprimoramento profissional e uma busca por atualização constante.

Percebe-se, através do segundo agrupamento de perguntas do questionário (Apêndice A), que engloba perguntas sobre como ocorreu a formação da pessoa entrevistada, que responderam ao instrumento de coleta de dados exclusivamente professoras do sexo feminino. Das 7 entrevistadas, 4 vieram do ensino básico de escola pública e 3 de escola privada ou mesclando pública e privada. Sobre a formação em ensino superior, todas realizaram em universidade pública, sendo 6 na Universidade Estadual da Paraíba, que tem *campus* na própria cidade de Campina Grande e talvez favoreça o acesso ao curso, e uma no Instituto Federal da Paraíba que também tem *campus* em Campina Grande, isto é, a formação ocorreu em grandes centros de formação/pesquisa do Estado, fato que nos remete a uma boa formação inicial.

Figura 1. Formação das professoras participantes da pesquisa.

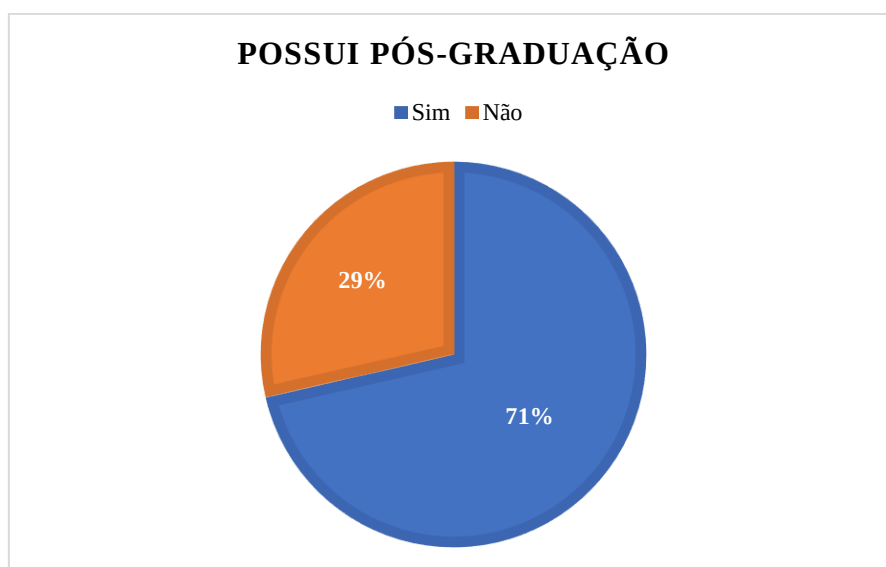


Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 1 é apresentado um panorama da formação superior dessas professoras entrevistadas, por meio de um gráfico.

Dentre essas 7 professoras, 6 fizeram ou fazem Pós-graduação e 1 não fez ou não faz. Esse perfil traçado serve de base para entendermos um possível entrecruzamento com as respostas fornecidas.

Figura 2. Percentual de professoras com Pós-graduação.



Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 2 traz um esquema gráfico que sintetiza a formação das professoras, relacionado à realização de Pós-Graduação.

Isto é, a partir desses dados, temos que a maioria das professoras estudou o ensino básico em escolas públicas, com algumas delas complementando o ensino médio em escolas privadas. Todas as professoras realizaram o curso de Licenciatura em Letras, sendo a Universidade Estadual da Paraíba a instituição mais presente nessa formação. Algumas professoras buscaram aprimoramento por meio de cursos de especialização, mestrado ou participação em programas de educação a distância. A maioria das professoras realizou cursos de Pós-Graduação, com destaque para especializações em áreas como Fundamentos Linguísticos, Literatura e Interculturalidade, Linguística, Educação, e Literatura Brasileira. Uma professora não fez ou não está fazendo Pós-Graduação. As professoras apresentam uma diversidade de trajetórias educacionais, mas compartilham a formação em licenciatura, especialmente em Letras, indicando uma base comum para o ensino da Língua Portuguesa.

Além disso, a prevalência de formações em universidades públicas pode sugerir um acesso facilitado a cursos de qualidade na região. A participação em cursos de Pós-Graduação pode destacar o compromisso dessas profissionais com a atualização e aprofundamento em suas áreas de atuação, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais informadas e eficazes. A presença de uma professora sem Pós-Graduação pode destacar a diversidade de caminhos na formação docente, ressaltando a importância de considerar diferentes trajetórias e experiências na análise do perfil educacional.

Em resumo, a análise proporciona uma visão panorâmica da formação dessas professoras de Língua Portuguesa, destacando padrões comuns e singularidades que podem influenciar suas práticas pedagógicas. Essas informações são importantes para compreender o contexto educacional local e podem orientar políticas e práticas de formação de professores.

CAPÍTULO III - DESAFIOS NA ABORDAGEM DE TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS E MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE, PARAÍBA

Neste capítulo, iremos descrever e analisar as discussões implementadas pelas professoras das quatro escolas pesquisadas no município de Campina Grande. Inicialmente, traremos a descrição por meio das respostas do questionário e, em seguida, faremos as discussões.

Para ampliar a análise sobre os dados indicados pelas professoras no questionário, é importante observar mais detalhadamente cada tópico e suas implicações no contexto educacional contemporâneo. Vamos verificar esses aspectos, incluindo e referências externas sempre que necessário para enriquecer a discussão.

3.1 AMPLIANDO A ANÁLISE: UM MERGULHO MAIS DETALHADO

Para além de uma mera descrição de respostas, propomos uma discussão analítica em seguida, percebendo as nuances e implicações de cada tópico abordado pelas professoras. Essa imersão pode nos dar uma compreensão importante sobre os desafios e as possibilidades que permeiam a abordagem de temas fraturantes na literatura, considerando as particularidades do contexto educacional atual.

Ao longo da análise, teceremos uma espécie de tapeçaria de conhecimento, de forma a entrelaçar as respostas das professoras com referencial teórico. Essa sinergia entre dados concretos e reflexões fundamentadas procura fortalecer nossa compreensão acerca dos desafios e oportunidades que permeiam a prática docente neste campo crucial.

Ao concluirmos este capítulo, teremos obtido um panorama dos desafios e das oportunidades que permeiam a abordagem de temas fraturantes na literatura nas escolas públicas e municipais de Campina Grande, Paraíba. Essa compreensão nos permitirá formular propostas e ações concretas para fortalecer a prática docente neste campo de atuação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, engajados e conscientes da complexa realidade social que nos cerca.

3.2 DADOS GERAIS E CATEGORIAS

Quadro 7 – Dados pessoais e profissionais das entrevistadas

Nome	Escola	Região	Séries	Carga Horária
Maria	A	Oeste	6, 8, 9	35 horas
Clara	A	Oeste	6, 7, 8	35 horas
Célia	A	Oeste	6, 7	35 horas
Ana	Anísio Teixeira	Norte	Fundamental II	35 horas
Poliana	Anísio Leão	Leste	6, 7	25 horas
Maya	Lions Prata	Sul	6, 7	30 horas
Sther	Lions Prata	Sul	8, 9	20 horas

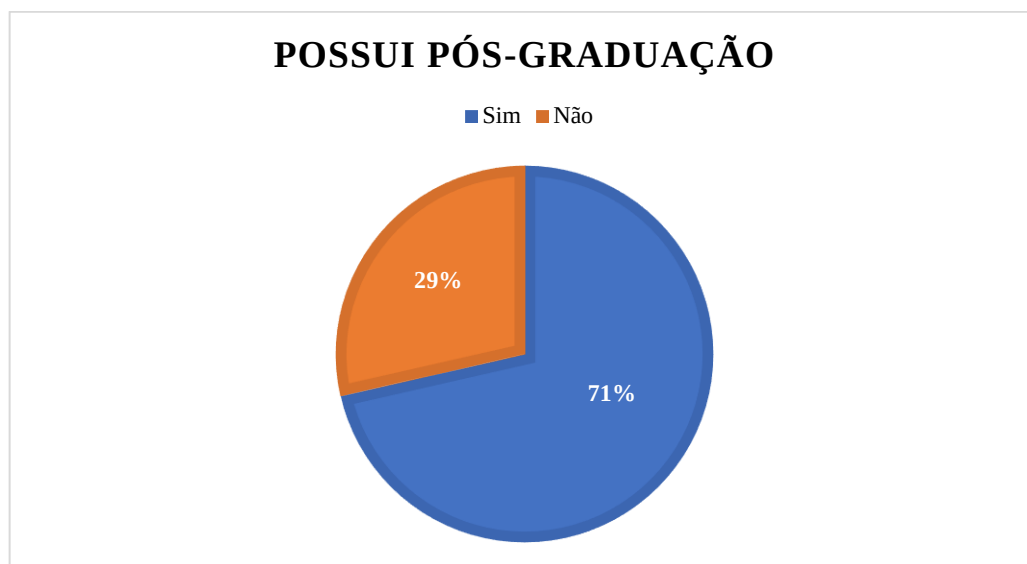
Fonte: Quadro elaborado pela autora

O quadro 7 apresenta uma espécie de resumo dos dados pessoais e profissionais das professoras, apresentando um perfil heterogêneo no que se refere à idade, escola, região, séries lecionadas, tempo de atuação e carga horária. Essa heterogeneidade de experiências e formações enriquece a pesquisa, permitindo-nos explorar diferentes perspectivas e realidades dentro do contexto da abordagem de temas fraturantes na literatura.

A formação acadêmica das professoras também se percebe como diversa, com a maioria tendo completado cursos de pós-graduação, como especializações e mestrado. Apenas Maria não tendo realizado essa etapa de estudo. Essa busca por qualificação é necessária para o desenvolvimento profissional das educadoras, permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos e habilidades que podem ser aplicados em suas realidades pedagógicas. Estudos mostram que professores com maior qualificação podem ter um desempenho com mais qualidade em sala de aula e contribuir de forma mais eficaz para o sucesso dos alunos (Borges, 2013, s.p.). De acordo com a autora anteriormente mencionada, “estatisticamente, o impacto da qualificação e da contratação por concurso público foi muito maior do que a experiência e o capital cultural do professor, a formação continuada, o uso de recursos pedagógicos, as estratégias de avaliação”.

A Figura 3, abaixo relacionada, ilustra a formação acadêmica das professoras, com 5 das 7 entrevistadas tendo realizado pós-graduação. Essa busca por qualificação demonstra o compromisso das educadoras com o desenvolvimento profissional e a busca por novas ferramentas para enriquecer suas práticas.

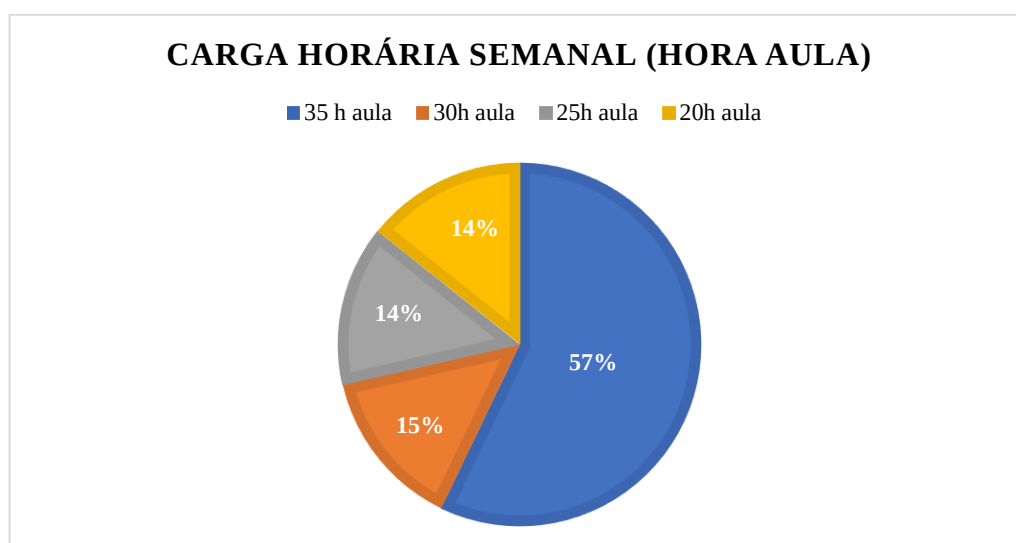
Figura 3: Levantamento pós-graduação



Fonte: Dados da Pesquisa

Ademais, a carga horária trabalhada pelas professoras varia, o que pode comprometer sua disponibilidade para atividades extracurriculares, assim como planejamento de aulas e desenvolvimento profissional. É importante que as escolas e as políticas educacionais considerem essas diferenças individuais ao planejar a distribuição de trabalho e o suporte oferecido aos professores.

Figura 4: Carga horária semanal



Fonte: Dados da Pesquisa

A Figura 4 mostra a carga horária semanal das professoras, confirmando a variação entre 20 e 35 horas. É importante considerar essa diversidade ao pensar no impacto do tempo de trabalho na prática docente.

A diversidade de experiências e formações das professoras destaca a importância de valorizar o desenvolvimento profissional contínuo e da adaptação às necessidades específicas de cada educador. Investir em programas de formação continuada e oferecer suporte individualizado pode contribuir significativamente para o aprimoramento da prática docente e, por consequência, para a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Ao analisarmos os dados pessoais e profissionais das professoras, podemos notar a riqueza de experiências e formações que compõem o grupo que participou do estudo. Essa diversidade é um ponto forte da pesquisa, permitindo-nos explorar diferentes percepções e realidades na abordagem de temas fraturantes na literatura. A valorização do desenvolvimento profissional contínuo, a adaptação às necessidades individuais e a consideração da carga horária são fatores essenciais para o aprimoramento da prática docente e a qualidade da educação.

Para entendermos a relação das professoras com a literatura e a escola, questionamos: Como observa a literatura dentro da sala de aula? Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Quais temáticas mais recorrentes você aborda através da leitura? Você enfrenta problemas na abordagem com a literatura? Se sim, você poderia listar quais são os mais recorrentes? Essas perguntas dizem respeito a dois momentos de discussão sobre os dados e que, conjuntamente, conduzem à resposta para a primeira pergunta.

3.2.1 Categoria História de leitura do Professor

Sobre o hábito e leitura da família em sua juventude, Maria respondeu que: “Era muito comum a leitura de jornais e revistas, pois tínhamos assinatura”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela não responde. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde: “Fragmentada. Nunca termino minhas leituras”.

Professora Célia respondeu que: “jornais impressos e livros literários clássicos”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela responde: “Pai tem muitos livros de ficção. Mãe não tem hábito de leitura”. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde que: “Devido a carga de trabalho excessiva, não tenho tido o hábito diário da leitura. Somente aos finais de semana”.

Professora Patrícia respondeu: “Nenhum”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela responde: “Não”. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde que: “Pouquíssima”.

A professora Maya respondeu que: “Meu pai sempre lia para as filhas. E em minha juventude continuei o gosto pela leitura de obras literárias que pegava emprestada na biblioteca da escola”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela responde que “Meu pai sim. Ele gostava de ler cordéis e possuía vários folhetos”. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde: “Atualmente leio para subsidiar minha prática docente, como recurso pedagógico e para oportunizar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. A leitura prazerosa tem ficado de lado, por causa da jornada dupla de trabalho”.

Professora Clara respondeu que: “Leitura em família, rodas de leitura. Tínhamos o hábito de lermos juntos, um único livro, lido em voz alta para todos”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela responde que “Sim, principalmente minha mãe que é poetiza”. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde: “Diária”.

Sther respondeu que: “Revistas - Jornais”. Quando perguntamos se seus pais são leitores e possuem livros, ela não responde. Em seguida, perguntamos sobre sua rotina de leitura atual e ela responde: “Atualmente poucas horas para dedicação à leitura”.

Neste terceiro agrupamento, temos que 3 professoras responderam positivamente para o hábito de leitura literária em sua juventude e 4 responderam que não, no máximo jornais e revistas. Em seguida, 2 disseram que ao menos um dos pais lê e 3 que não tiveram pais leitores e 2 não responderam. Nesse espaço, percebemos uma possível influência dessas famílias leitoras na formação leitora dessas professoras. Para além disso, 5 relatam não conseguirem tempo de qualidade para a leitura literária por causa das demandas do trabalho, 1 lê diariamente e 1 deu uma resposta confusa, explicou que lê para subsidiar o trabalho em sala de aula, refere que a leitura prazerosa tem ficado de lado. Sabemos ser essa uma realidade dos professores de modo geral no Brasil, que estão sobrecarregados de trabalho e essa leitura se torna rara. Chamamos a atenção que 2 deixaram em branco com relação à leitura dos pais.

A análise da categoria História de leitura do Professor revela que as experiências de leitura na juventude das professoras variam significativamente. Enquanto algumas tiveram o hábito de leitura literária incentivado pela família, outras tiveram acesso principalmente a jornais e revistas. Além disso, a influência dos pais como leitores também varia, com algumas professoras tendo pais leitores e outras não. Esses dados sugerem que a formação leitora das professoras foi influenciada por suas experiências familiares e pelo ambiente em que cresceram.

Quanto à rotina de leitura atual, a maioria das professoras expressa dificuldades em dedicar tempo à leitura literária devido à carga de trabalho excessiva. Algumas relatam que a leitura prazerosa tem ficado em segundo plano em relação à leitura voltada para subsidiar sua prática docente. Essa realidade reflete a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores em geral no Brasil, o que impacta negativamente em sua prática de leitura e, por consequência, pode influenciar a forma como abordam a leitura em sala de aula.

Em resumo, a análise dessas informações indica que as experiências de leitura das professoras foram moldadas por suas vivências familiares e que a sobrecarga de trabalho tem impactado sua rotina de leitura atual. Esses dados são relevantes para compreender o contexto em que as práticas de leitura dessas professoras se desenvolvem e podem fornecer ideias esclarecedoras sobre possíveis desafios e oportunidades para promover a leitura em sala de aula.

Para Candido (2000), importante crítico literário brasileiro, que enfatizava a relevância do contato com a literatura desde a infância e a influência do meio familiar na formação do leitor. No contexto dos dados fornecidos, podemos observar que as experiências de leitura das professoras foram moldadas por suas vivências familiares, refletindo a presença ou ausência de hábitos de leitura em suas casas durante a juventude.

Em consonância com a afirmação de Candido, temos Luiz Costa Lima (2000), que destaca a relação entre leitura e formação cultural, evidenciando como as práticas de leitura podem ser influenciadas pelo contexto socioeconômico e educacional. No caso das professoras, podemos observar que aquelas que tiveram maior contato com a leitura literária em suas famílias tendem a manter um hábito mais regular de leitura na vida adulta, enquanto aquelas que não tiveram essa experiência, enfrentam mais dificuldades em dedicar tempo à leitura.

Ferreira e Barbosa (2021) abordam as práticas de leitura como parte das práticas culturais, destacando como essas práticas são moldadas por questões de gênero, classe social e contexto histórico. No contexto dos dados fornecidos, podemos refletir sobre como as experiências de leitura das professoras são influenciadas por sua posição social, acesso a recursos educacionais e demandas de trabalho.

Por fim, destacamos Schwarz (2009), que é conhecido por sua análise das relações entre literatura e sociedade no contexto brasileiro. Ao analisar os dados, podemos considerar como as práticas de leitura das professoras são afetadas pelas condições socioeconômicas e políticas do país, incluindo questões como acesso a bibliotecas, políticas educacionais e sobrecarga de trabalho.

3.2.2 Categoria Literatura e escola

Nessa categoria, fazemos o cruzamento de dados de leitura das professoras e a escola em que trabalham. Perguntamos, por exemplo, como Maria observa a literatura dentro de sala de aula e ela responde: “o trabalho com o texto literário se constitui de modo secundário as, práticas são geralmente, desenvolvidas a partir do livro didático”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Maria responde: “os textos literários são selecionados de acordo com o tema do bimestre e interesses dos alunos”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes ela aborda através da leitura e ela responde: “Preconceito, sexualidade, cultura indígena e Afro-brasileira”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, ela responde que: “Às vezes, sim, por conta das crenças religiosas”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Rodas de leitura”. Perguntamos mais a frente se participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que ela descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Sim. Os professores receberam das editoras links para consultar as obras e depois reuniram-se para discutir as que seriam mais adequadas aos docentes”. A seguir perguntamos o que a professora achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 e ela responde: “São excelentes”.

Professora Célia respondeu ao que perguntamos sobre como ela observa a literatura dentro de sala de aula e ela responde: “Os alunos têm livre acesso aos livros, independente da sala de aula, mas quando trabalhamos, sempre pedimos uma ficha de leitura ou relatório no final”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Célia responde: “Não uso clássicos, usamos paradidáticos de leitura mais “leve”, de fácil entendimento, debates, etc...”. Essa resposta pode representar obras não literárias ou obras de qualidade duvidosa. O que seria leve? Leve para quem? Fácil porque não quer discutir e ter problemas? Talvez. São perguntas que nos fazemos a partir da resposta da professora. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes ela aborda através da leitura e ela responde: “Temas atuais recorrentes nas redes sociais, textos bases do livro didático”. Fica claro, a partir dessa fala, que a professora subestima seus alunos e ela mesma não lê, como veremos adiante. Não se forma um leitor se não for um professor leitor.

Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, ela responde que: “O grande problema é a falta de hábito na leitura. Se não tem o hábito, não há prazer na leitura”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “circuito de leitura, leitura dinâmica, debate coletivo”. Perguntamos mais a frente se participou

da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que ela descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Sim. Foram feitas algumas reuniões com os profissionais da área e cada um sugeriu os que atendia às nossas necessidades”. A seguir perguntamos o que a professora achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 e ela responde: “Estão dentro do que foi solicitado”.

Azevedo (1999) destaca a variedade de obras disponíveis, desde livros didáticos e paradidáticos até livros-jogo, de imagem e de literatura infantil propriamente dita. Essa diversidade é crucial para atender às diferentes necessidades e interesses das crianças.

O texto de Azevedo ressalta a diferença entre os livros didáticos, que têm como objetivo principal transmitir conhecimento de forma objetiva, e os livros de literatura infantil, que exploram a ficção, a estética e a subjetividade. Essa distinção é importante para que os leitores, especialmente as crianças, possam experimentar a diversidade da arte literária.

O autor destaca a necessidade de atualização dos livros didáticos e paradidáticos devido à constante evolução do conhecimento e da sociedade. No entanto, aponta que os livros de literatura infantil não necessitam dessa mesma atualização, pois lidam com questões humanas e emocionais que transcendem o tempo.

O texto argumenta que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na escola, não apenas ensinando gramática ou fatos históricos, mas também permitindo que os alunos entrem em contato com uma linguagem expressiva, renovadora e poética, além de discutir temas que exploram o sentido da existência.

O autor defende a importância de uma classificação clara dos diferentes tipos de livros infantis para evitar a confusão entre arte e didatismo, o que poderia afastar os leitores da literatura. Essa classificação pode ajudar os educadores e os pais a selecionarem obras adequadas para cada contexto e propósito.

Professora Clara observa a literatura dentro de sala de aula e ela responde: “Observamos avanços significativos nas práticas de leitura”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Clara responde: “Clássicos, adaptações e algo que esteja mais próximo da vivência dos alunos”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes ela aborda através da leitura e ela responde: “Social, identidade, desigualdade...”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, ela responde que: “Sim. A posição da família frente a determinados temas abordados”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Rodas de leitura, clube de leitores, levando em consideração a diversidade pedagógica das práticas de leitura”. Perguntamos mais à frente se participou da escolha dos livros enviados pelo

PNLD de 2020 e pedimos que ela descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Não” e não descreveu. A seguir perguntamos o que a professora achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 e ela não responde.

A professora Ana observa a literatura dentro de sala de aula e ela responde: “Como uma disciplina que desenvolve o senso crítico, a reflexão dos alunos, além do caráter humanizador”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Ana responde: “Escolho obras que abordem temáticas que sejam do interesse da turma e que contextualizem a realidade vivida pelos alunos”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes que ela aborda através da leitura e ela responde: “Temáticas: bullying, cyberbullying, cidadania, diversidade cultural, respeito, entre outros”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, a referida professora responde que: “Sim, alguns alunos não veem propósito na leitura literária”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Leitura expressiva, leitura compartilhada, leitura em grupo, leitura em dupla, leitura atenta. Análise crítica”. Perguntamos mais à frente se participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Não e não respondeu como foi a escolha dos livros e nem o que achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020”.

Segundo a professora Patrícia: “Como ferramenta de extrema importância”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Patrícia responde: “Geralmente trabalho com Histórias em Quadrinhos, contos de fadas e populares, bem como fábulas”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes ela aborda através da leitura e ela responde: “Temas sociais como bullying, violência nas escolas, violência contra a mulher etc.”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, responde que: “Sim. Escassez de material na escola”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Leitura oral e compartilhada; leitura compreensiva e interpretativa dos textos ou obras lidas”. Perguntamos mais a frente se participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que ela descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Não. Não estava em sala de aula”. A seguir perguntamos o que a professora achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 e ela responde: “Não tive acesso aos mesmos”.

A professora Maya responde: “A literatura é necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a formação de leitores, ampliação do vocabulário, formação socioemocional e proporcionar diálogo constante entre a obra, o leitor e o mundo”. Em seguida,

nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Maya responde: “crônicas, contos, poemas, ficção”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes que ela aborda através da leitura e ela responde: “amor, amizade, preconceito, preservação da biodiversidade, bullying e cyberbullying”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, a referida professora responde que: “Sim. A falta de hábito de leitura; a resistência de alguns alunos em pegar livros emprestados para leitura prazerosa em casa e/ou leitura na sala de aula; falta de títulos mais atrativos para os alunos na sala de leitura”. Logo após perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Leitura prazerosa, escolha de livros e empréstimo de obras para leitura em casa e roda de conversa sobre a obra lida”. Perguntamos mais à frente se participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Não. Eu estava de licença para tratamento de saúde. Infelizmente não participei”. Quando perguntada sobre o que acha dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 ela não responde. Nesse parágrafo, ressaltamos mais uma vez a falta de hábito de leitura da professora.

A professora Sther responde: “Como um meio significativo para desenvolver e despertar nos alunos o gosto pela leitura”. Em seguida, nosso questionamento é: Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula? Professora Sther responde: “Contos, crônicas - poemas”. A pergunta seguinte questiona quais temáticas mais recorrentes que ela aborda através da leitura e ela responde: “Diversas temáticas, como amizade, respeito ao próximo - adolescência”. Após isso, perguntamos se ela encontra problemas na abordagem com a literatura, a referida professora responde que: “não”. Em seguida perguntamos quais práticas de leitura desenvolve, ela diz que: “Leitura compartilhada, roda de leitura”. Perguntamos mais a frente se participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020 e pedimos que descreva como foi realizada a escolha na sua escola e ela responde que: “Sim. Análise feita observando os temas abordados, textos, exercícios e a linguagem”. Quando perguntada sobre o que acha dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020 ela responde que “A época que estávamos vivendo, não nos permitiu trabalhar diretamente com os livros”.

Quando questionadas no quarto agrupamento acerca da relação da literatura e escola, todas observam como positiva, porém, das 7, apenas Célia e Clara fazem o uso de clássicos, Célia refere desenvolver a leitura “leve”, de fácil entendimento”, Ana diz trabalhar obras do interesse das turmas, Patrícia diz que trabalha as comuns “histórias em quadrinhos, contos de fadas e populares, bem como fábulas”. Certamente por causa da faixa etária e Maria responde: “os textos literários são selecionados de acordo com o tema do bimestre e interesses dos

alunos”. As temáticas parecem muito amplas e pouco direcionadas, a exemplo de: “social, identidade”. Já Maya responde: “crônicas, contos, poemas, ficção”. Sther responde: “Contos, crônicas - poemas”. O queria uma temática de identidade? O que essas professoras entendem como temáticas sociais? Outro aspecto que chama nossa atenção é com relação às práticas literárias. Muito vagas, de modo geral, parece que a roda de leitura se sobrepõe às demais, mas não mencionam como realizam essas práticas.

Como um dos mais importantes autores de literatura infantil no Brasil, Monteiro Lobato defendia a ideia de que a literatura deveria ser acessível e atrativa para as crianças, estimulando assim o gosto pela leitura desde cedo. No contexto dos dados fornecidos, podemos observar que algumas professoras optam por usar livros "leves" e de fácil entendimento, como contos de fadas, fábulas e histórias em quadrinhos, seguindo essa linha de pensamento.

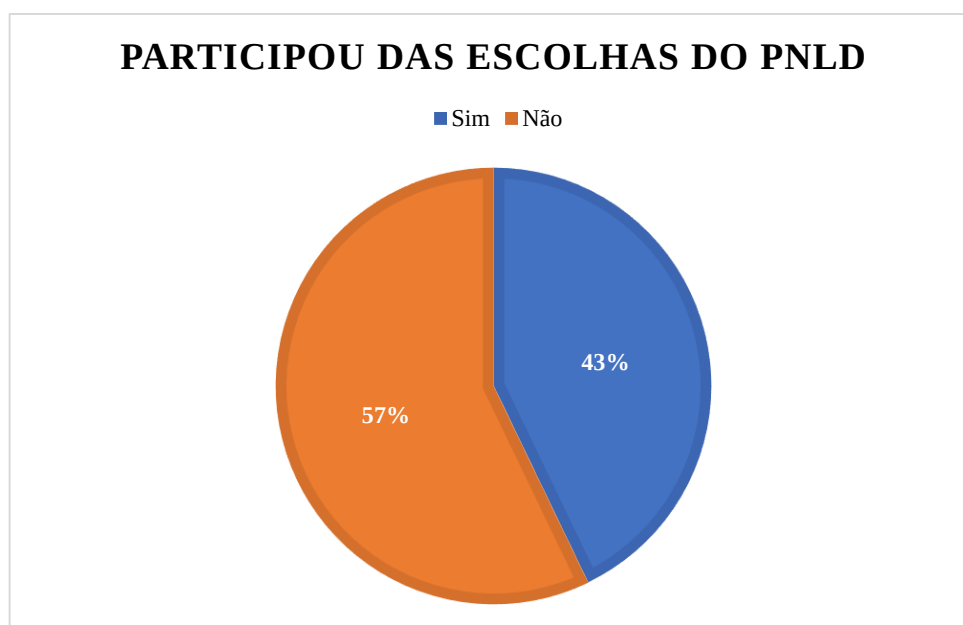
Já Freire (1996) defendia uma abordagem pedagógica centrada na conscientização e na valorização da experiência do aluno. Nesse sentido, algumas professoras mencionaram a importância de escolher obras que abordem temas relevantes para a vivência dos alunos, como questões sociais, identidade e diversidade cultural. Essa abordagem está alinhada com a ideia de Freire de que a educação deve estar relacionada à realidade concreta dos estudantes.

Por outro lado, como escritora e defensora da literatura infantil e juvenil, Ana Maria Machado (2005) destaca a importância de uma ampla diversidade de temas e gêneros na literatura destinada a crianças e adolescentes. No entanto, ela também ressalta a importância de uma seleção criteriosa de obras que respeitem a idade e o desenvolvimento cognitivo dos leitores. Nesse sentido, a variedade de temas abordados pelas professoras pode refletir essa preocupação em oferecer uma experiência literária enriquecedora e contextualizada para os alunos.

Além dos mencionados, como tradutora e escritora de literatura infantil, Tatiana Belinky (2010) valorizava a imaginação e a criatividade na abordagem da literatura para crianças. Ela enfatiza a importância de proporcionar experiências de leitura prazerosas e estimulantes, que despertem o interesse e a curiosidade dos jovens leitores. Nesse sentido, as práticas de leitura mencionadas pelas professoras, como roda de leitura e debate coletivo, podem contribuir para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Fazendo uma ressalva importante de que os temas *tabus* não estão tão presentes nessas práticas das salas de aula das professoras que participaram da pesquisa.

A seguir, apresentamos a Figura 5 para visualizar a participação na escolha dos livros literários no PNLD de 2020:

Figura 5: Participação na escolha dos livros do PNLD de 2020



Fonte: Dados da pesquisa

Outro aspecto diz respeito ao PNLD, 4 professoras não participaram da escolha dos livros do PNLD 2020 e 3 não opinam sobre o que acharam das escolhas de seus colegas. Esse dado é preocupante, uma vez que as referidas professoras deveriam lidar com essa literatura selecionada ou até lidam, mas não dizem o que acharam dela. Por fim, sobre o enfrentamento na abordagem com a literatura, 5 responderam que sim, 1 deu uma resposta vaga, explicando qual é o problema que enfrenta, mas não responde se sim ou se não e 1 diz não enfrentar problemas.

Com base nas entrevistas com as professoras Maria, Célia e Ana, é possível observar diferentes abordagens em relação à literatura em sala de aula. A professora Maria menciona que os textos literários são selecionados de acordo com o tema do bimestre e os interesses dos alunos, abordando temáticas como preconceito, sexualidade, cultura indígena e afro-brasileira. Ela também destaca a utilização de rodas de leitura como prática de leitura.

Por outro lado, a professora Célia menciona que os alunos têm livre acesso aos livros, mas quando trabalham com literatura, utilizam paradidáticos de leitura mais "leve", de fácil entendimento, e abordam temas atuais recorrentes nas redes sociais. Ela destaca a falta de hábito na leitura como um grande problema e menciona práticas como circuito de leitura, leitura dinâmica e debate coletivo.

Já a professora Ana escolhe obras que abordem temáticas do interesse da turma e contextualizem a realidade vivida pelos alunos. Ela destaca a literatura como uma disciplina que desenvolve o senso crítico e a reflexão dos alunos, além do caráter humanizador.

Além disso, as professoras compartilham suas experiências em relação à escolha dos livros do PNLD de 2020. Enquanto a professora Maria considerou os livros enviados como excelentes, a professora Célia refere que não teve acesso aos mesmos e a professora Ana não participou da escolha, devido à sua ausência na sala de aula.

Em relação à categoria da literatura e escola, é observado que a maioria das professoras faz uso de clássicos ou obras do interesse das turmas, com temáticas amplas e práticas literárias variadas, como rodas de leitura, fichas de leitura, debates, entre outras.

Em suma, as entrevistas revelam diferentes abordagens em relação à seleção de livros literários, temáticas abordadas e práticas de leitura, refletindo a diversidade de estratégias e enfoques no ensino da literatura em sala de aula, embora não sejam práticas ou metodologias tão inovadoras. As opiniões das professoras em relação aos livros do PNLD de 2020 também variam, demonstrando a subjetividade na avaliação das obras.

3.2.3 Categoria Temas fraturantes na sala de aula

Nesta categoria, entramos na seara dos temas fraturantes na sala de aula. Por isso, perguntamos se a professora Maria acha que os professores estão preparados para trabalhar literatura que aborde violência sexual, assédio e abuso contra jovens e pedimos para justificar, ela responde: “A maioria, não”.

Já professora Célia acha que os professores estão preparados para trabalhar literatura que aborde violência sexual, assédio e abuso contra jovens e pedimos para justificar, ela responde: “Não, porque trabalhar valores, estética, gêneros literários, ordem social, cultural, nunca foi fácil e precisamos de mais preparações”.

A professora Ana diz que “São temáticas muito sensíveis, que o professor precisaria do apoio de outros profissionais como: psicólogo, assistente social”.

Professora Clara acha que os professores estão preparados para trabalhar literatura que aborde violência sexual, assédio e abuso contra jovens e pedimos para justificar, ela responde: “Sim, porém estamos sujeitos ao julgamento errado de boa parte dos familiares”.

A professora Patrícia acredita que os professores estão preparados para trabalhar literatura que aborde violência sexual, assédio e abuso contra jovens e pedimos para justificar,

ela responde: “Depende da disponibilidade do professor; os temas são atuais, se o público tem maturidade para absorver não vejo motivos para não serem trabalhados”.

A professora Maya responde: “Não. É um tema de difícil abordagem e conflitante. Não me sinto confortável e preparada para abordar essa temática”.

Para a professora Sther: “Sim, até porque já se faz esse tipo de leitura em sala de aula”. A partir dessas respostas, percebemos um receio no trabalho com essa abordagem temática.

Sendo assim, para Zilberman (1985, p. 15),

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

Como dito por Zilberman, a literatura e a escola foram colocadas como instrumentos de controle de crianças e jovens, de modo a não permitir todo o tipo de discussão, especialmente a partir do olhar cerceador da família, que entra no processo de leitura por meio da vigília ou do impedimento de assuntos considerados intrusivos.

À vista disso, no caso das Professora Maria e Célia, ambas expressam preocupações sobre a preparação dos professores para lidar com temáticas tão sensíveis. Suas respostas destacam a complexidade de trabalhar valores, estética, gêneros literários e aspectos culturais relacionados à violência sexual e ao abuso, ressaltando a necessidade de mais preparação e apoio para os educadores.

Já a Professora Ana enfatiza a necessidade de suporte de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, para lidar com essas temáticas delicadas. Isso indica uma preocupação com o impacto emocional e psicológico que a abordagem desses temas pode ter nos alunos e nos próprios professores.

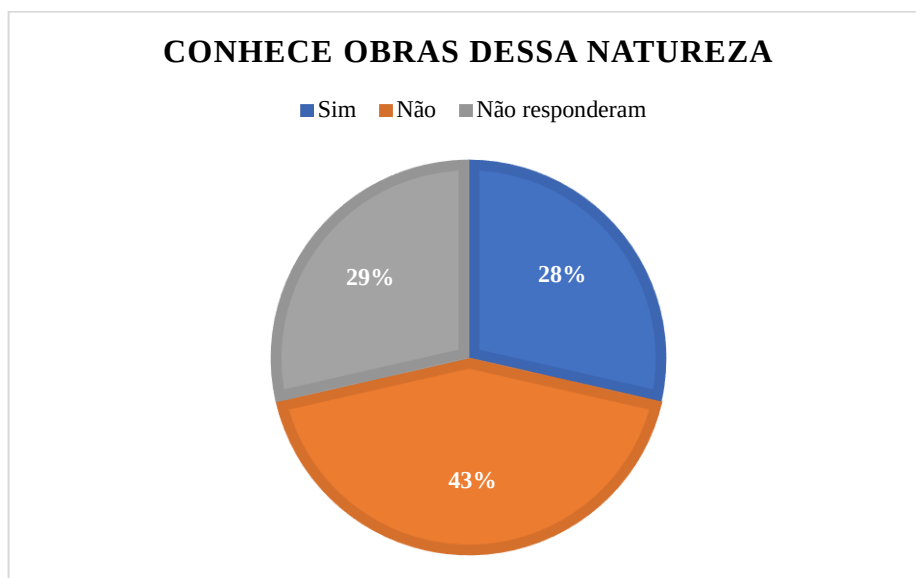
E a Professora Sther acredita que os professores estão preparados para trabalhar essas temáticas, baseando-se na prática já existente de leitura desses conteúdos em sala de aula. Sua resposta sugere uma abordagem mais pragmática, focada na experiência prévia dos educadores.

Essas diferentes perspectivas revelam a complexidade e a sensibilidade envolvidas na abordagem da violência sexual, do assédio e do abuso contra jovens na literatura em sala de aula. As respostas das professoras refletem preocupações com a preparação, o suporte adequado e a capacidade de lidar com essas questões de forma ética e responsável.

Através da Figura 6, percebemos, por meio dos dados percentuais, uma necessidade de avanço no trabalho com os temas fraturantes, uma vez que 28% das professoras se sentem preparadas, mas 43% não se sentem e 29% sequer responderam. Isso denota para nós a realidade

de sala de aula, a possível (não) presença desses temas neste espaço, hipótese que já havíamos cogitado.

Figura 6: Preparo das professoras para o trabalho com temas fraturantes



Fonte: Dados da Pesquisa

Com base nas informações apresentadas, é possível concluir que há uma diversidade de opiniões entre as professoras em relação à preparação para trabalhar literatura que aborde temas fraturantes, como violência sexual, assédio e abuso contra jovens. Enquanto algumas professoras acreditam que a maioria dos professores não está preparada para lidar com esses temas, outras destacam a necessidade de mais preparação devido à sensibilidade e complexidade desses assuntos.

As professoras sugerem a necessidade de apoio de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, para lidar com essas temáticas sensíveis. Além disso, a professora Clara destaca a possibilidade de enfrentar o julgamento errado por parte dos familiares dos alunos ao abordar esses temas. A professora Patrícia destaca que a disponibilidade do professor é um fator importante para trabalhar esses temas, e, que, se o público tem maturidade para absorver, não há motivos para não serem trabalhados. Por outro lado, a professora Maya não se sente confortável e preparada para abordar essa temática. A análise dos dados em gráfico revela que há uma necessidade de avanço no trabalho com temas fraturantes, uma vez que apenas 28% das professoras se sentem preparadas, enquanto 43% não se sentem e 29% não responderam. Esses dados indicam a necessidade de discussões mais

aprofundadas sobre formação docente e abordagem pedagógica dessas temáticas sensíveis na sala de aula.

A análise dos dados revela uma heterogeneidade de percepções e posicionamentos entre as professoras em relação à preparação para lidar com temas fraturantes na literatura brasileira contemporânea. Esses temas, que englobam questões como violência sexual, assédio e abuso contra jovens, representam desafios significativos para os educadores, dada sua complexidade e sensibilidade.

O quadro apresentado reflete as diferentes abordagens que as professoras adotam diante desses temas. Algumas destacam a necessidade premente de mais preparação, reconhecendo a importância de apoio profissional adicional, como psicólogos e assistentes sociais, para enfrentar questões tão delicadas. Outras, por sua vez, enfatizam a disponibilidade do professor e a maturidade do público como fatores-chave para a abordagem desses assuntos.

As preocupações expressas pelas professoras, como o medo do julgamento por parte dos familiares dos alunos e a própria falta de conforto e preparação para lidar com tais temáticas, evidenciam a necessidade de um diálogo mais amplo e aprofundado sobre a formação docente e a prática pedagógica no contexto da literatura fraturante.

Nesse sentido, é relevante considerar as contribuições teóricas de estudiosos da literatura brasileira contemporânea, como Regina Dalcastagnè (2012), que discute a emergência de uma literatura que aborda temas tabus e problemáticas sociais urgentes. A obra *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, de Dalcastagnè, fornece percepções acerca da relação entre literatura e questões sociais, bem como sobre os desafios enfrentados pelos educadores ao abordar esses temas em sala de aula.

Além disso, a perspectiva de Eliane Marta Teixeira Lopes (2018), autora de *História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas*, contribui para a compreensão da interseção entre literatura, história e sociedade, oferecendo subsídios para uma reflexão mais ampla sobre o papel da literatura na formação da consciência crítica dos alunos.

Portanto, a análise dos dados apresentados sugere a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e reflexiva no trabalho com temas fraturantes na literatura brasileira, que leve em consideração tanto as demandas específicas da formação docente quanto as contribuições teóricas e críticas dos estudiosos da área.

3.2.4 Categoria Práticas de Leitura na Abordagem de Temas Fraturantes na Literatura

Nesta categoria, vamos lançar o nosso olhar para o conhecimento do professor que está em sala de aula através das suas práticas.

Sobre as práticas de leitura e percebendo os dados fornecidos pela professora Maria da escola municipal A, localizada na Zona Oeste, temos o quesito Práticas de Literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens – lançamos nesse quesito especialmente quatro perguntas relacionadas à temática, ou seja, se ela conhece obras dessa natureza, se sim, qual/quais. E ela não respondeu. Perguntamos se existem obras/textos fraturantes no currículo da escola e nos livros didáticos. Ela respondeu: “Não sei informar”. Perguntamos se ela trabalha obras literárias com essa temática na escola, se sim, comentar quais e de que forma. Ela não respondeu. Perguntamos sobre quais estratégias usaria e quais problemas enfrenta ou acredita enfrentar no trato desse tipo de literatura. Ela não respondeu.

Ainda na mesma escola, a respeito das práticas de leitura e percebendo os dados fornecidos pela professora Célia, e ela respondeu: “Não” para a primeira pergunta. Para a segunda ela respondeu: “Não tenho certeza, mas acredito que sim, pois a biblioteca está bem diversificada”. Para a terceira ela respondeu que: “Não, porque meu público são alunos do 6º e 7º anos e o foco de leitura está sendo outro”. Na quarta ela respondeu que: “A estratégia de desmistificar o tema, para poder desenvolver um bom trabalho e projetos na escola”.

A professora Clara, da escola municipal A, localizada na Zona Oeste, respondeu: “Sim. Não me toca seu boboca, Meu corpo, meu corpinho.” Para primeira pergunta. Para a segunda ela respondeu: “Não”. Para a terceira: “Não. Trabalhamos com textos dos mais diversos gêneros que abordem a temática”. E para a quarta ela respondeu “Uso textos de gêneros diferentes. O maior problema é o olhar da sociedade para esse tema”.

Já na escola Municipal B, localizada na Zona Norte, com a professora Ana respondeu “Não” para a primeira pergunta já mencionada. Para a segunda ela não respondeu. Para a terceira ela respondeu: “Meu trabalho é mais voltado para cultura de paz, respeito, pois é comum ouvir em sala que quando ‘crescer’ vou ser bandido”. E para a quarta ela respondeu que: “Procuro conhecer meus alunos, entender as circunstâncias individuais e os desafios que cada um enfrenta, especialmente, tento motivá-los”.

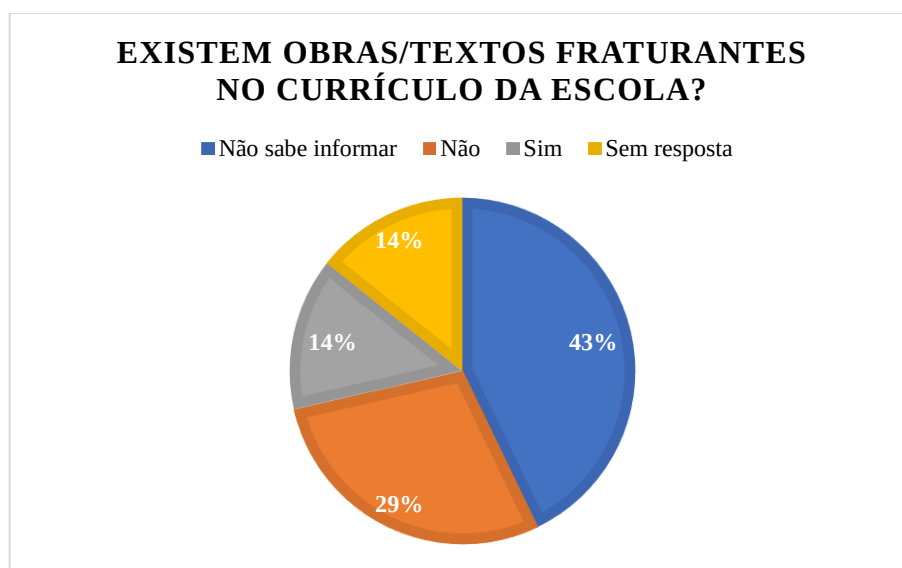
Partindo dos dados fornecidos pela professora da escola municipal C, localizada na Zona Leste, identificada como Patrícia, e ela respondeu “Não” para a primeira. Para a segunda ela respondeu que: “Até o momento não encontrei”. Para a terceira ela respondeu: “Não”. E para a quarta ela respondeu que: “Usaria a pesquisa nas redes sociais para em seguida fazer uma mesa redonda e ainda apresentação de seminários”.

Percebendo os dados fornecidos pela professora Maya da escola municipal Lions Prata, localizada na Zona Sul, a professora não respondeu à primeira pergunta. Na segunda ela respondeu: “Não. Não é comum a abordagem da temática sobre assédio e abuso sexual nos livros didáticos e nem no cotidiano da escola”. Na terceira ela respondeu que “Não, porque não me sinto preparada, qualificada para abordar essa temática com meus alunos”. E na quarta ela respondeu “Acredito que enfrentaria problemas com a família dos alunos”.

No tocante à professora Sther da escola municipal Lions Prata, localizada na Zona Sul, ela responde “Sim, como por exemplo Vida de Droga de Walcyr Carrasco” para a primeira pergunta. Na segunda ela respondeu: “Sim”. Na terceira ela respondeu que “Por falta de indicação desse tipo de obra, trabalha-se com textos soltos (avulsos), mas indicaria sem problemas”. E na quarta ela respondeu que “Para abordar esse tipo de literatura, com certeza, os filmes são um excelente recurso”.

Acerca da pergunta se existem obras/textos fraturantes no currículo da escola, podemos observar na figura 7 a seguir:

Figura 7: Presença de obras/textos fraturantes no currículo da escola

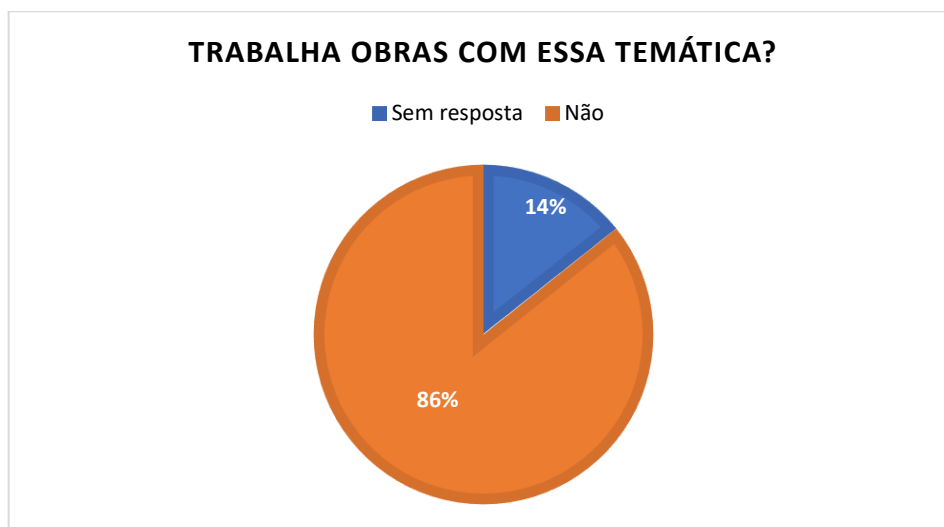


Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa categoria percebemos uma maior diversidade de respostas. O que nos chama atenção é de 43% sequer sabem informar. Isso pode estar ocorrendo por falta de conhecimento do conteúdo, por falta de conhecimento das próprias obras que existem na escola e por trabalhar mais excertos de livros didáticos. São hipóteses que levantamos para entender esse dado.

A Figura 8 traz um resumo gráfico sobre o trabalho de obras literárias com essa temática na escola, através das respostas dadas pelas professoras.

Figura 8: O trabalho de obras literárias com temas fraturantes



Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa quinta categoria, percebemos, nas perguntas seleccionadas acima, que 3 professoras desconhecem as temáticas fraturantes, 4 dizem conhecer. Ao contactar a pesquisadora responsável via telefone⁷, duas professoras perguntaram se poderiam não responder porque não sabiam sobre o que se tratava. Assim, 4 das 7 professoras responderam que conheciam, 1 respondeu que “depende da disponibilidade do professor” e somente 2 acreditam estar preparadas para o trabalho com essas temáticas e uma delas referiu que trabalhou as temáticas fraturantes por meio do conto “cartomante”, de Machado de Assis e que enfrentou resistência dos pais e precisou trabalhar a intolerância religiosa e a sexualidade. Essa observação é importante, porque, embora seja um recorte e apenas duas referiram estar preparadas, sendo que uma trabalhou a temática da sexualidade, embora não dizendo exatamente de que forma, já nos mostra que a sala de aula permite esse espaço, desde que o professor tenha formação inicial e continuada para se sentir seguro para este trabalho.

Com base nas informações apresentadas, podemos concluir que a pesquisa realizada em escolas públicas e municipais de Campina Grande, na Paraíba, revela uma diversidade de respostas e um certo desconhecimento por parte das professoras em relação às práticas de leitura e abordagem de temas fraturantes, especialmente de violência sexual, assédio e abuso contra jovens.

⁷ É importante esclarecer que não ocorreu entrevista. O que ocorreu foi um contato de algumas professoras por meio de *whatsapp* para esclarecer sobre o que trata esse tema e também para saber se podia deixar respostas em branco.

As respostas das professoras indicam uma falta de conhecimento sobre obras literárias que abordem esses temas, tanto por parte dos professores quanto do currículo escolar. Além disso, algumas professoras expressam desconforto e falta de preparação para lidar com essas temáticas sensíveis, mencionando possíveis problemas com a família dos alunos e resistência dos pais. Isso ressalta a necessidade de investir em formação inicial e continuada para que os professores se sintam seguros para trabalhar com esses temas.

A análise das respostas das professoras também nos mostra que algumas entendem que a maioria dos professores não está preparada para lidar com literatura que aborde temas fraturantes, enquanto outras falam sobre a necessidade de mais preparação devido à sensibilidade e complexidade desses temas. Algumas professoras reconhecem a possibilidade de enfrentar julgamento errado por parte das famílias dos alunos ao abordar esses temas, trazendo para este espaço a importância da relação entre escola, professores e familiares na compreensão e aceitação desses temas na educação.

Além disso, a pesquisa revela que há uma falta de conhecimento de algumas professoras sobre a presença desses temas no currículo escolar e nos livros didáticos, e poucas mencionam estratégias específicas para abordar essas temáticas. Isso denota a necessidade de uma compreensão mais abrangente das práticas de leitura dos professores e uma possível falta de conhecimento do conteúdo, das próprias obras que existem na escola e do trabalho com excertos de livros didáticos.

Encerramos este tópico com saldo positivo, uma vez que nossa hipótese inicial era de que esses temas não estariam na sala de aula. Embora seja uma amostragem pequena e um número menor de professores que sentem preparadas para o trabalho desses temas, como já mencionamos, o fato de serem conhecidos, ainda que de forma breve (ou não) e trabalhados não exatamente em sua totalidade (não sabemos como é realizado esse trabalho no momento desta dissertação), percebemos que, para além de serem atuais, são temas que já podem ganhar espaço nas escolas brasileiras.

A exemplo disso, trazemos o que apontam Segabinazi e Barbosa (2016, p. 116) ao dizerem 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 autoras trazem uma fala muito utilizada socialmente, o *tabu* pode ser o retrato de uma sociedade que ainda precisa despertar para perceber que o silêncio não é a única alternativa de enfrentamento e nem precisa ser a única. A criança e o jovem têm sentimentos também, não precisam ser protegidos do assunto e desprotegidos do problema. No próximo capítulo vamos observar se os desafios para abordagem dos temas fraturantes sobre assédio e abuso sexual estão presentes nas salas das escolas pesquisadas e refletir acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre os temas fraturantes – de assédio e abuso sexual contra jovens.

Ao longo deste texto, discutimos a importância da literatura na formação dos professores de Língua Portuguesa, destacando sua relevância como ferramenta essencial para desenvolver a competência leitora e escritora dos futuros docentes. Além disso, abordamos reflexões e concepções sobre os documentos oficiais que compõem a formação do professor de literatura, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada sobre o tema.

Uma das principais conclusões que podemos entender é que a literatura é uma ferramenta imprescindível para a formação dos professores de Língua Portuguesa, sobretudo através da leitura e análise de textos literários, os futuros professores podem desenvolver habilidades tanto críticas quanto reflexivas, além de ampliar seu repertório cultural e linguístico. A literatura também pode ser utilizada como maneira de promover a empatia e a compreensão das diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

Além disso, é preciso lembrar que a formação dos professores de literatura deve abarcar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da docência. É preciso que os futuros professores tenham uma formação concreta e consistente que considere as competências gerais e específicas necessárias para a atuação docente. Além disso, é fundamental que a formação prática seja considerada, através de estágios supervisionados que permitam aos futuros docentes vivenciarem a realidade da sala de aula.

No entanto, é importante destacar que a formação dos professores de literatura deve estar em constante atualização e adaptação às demandas contemporâneas. É necessário que os futuros docentes estejam preparados para lidar com as mudanças de paradigma no ensino da disciplina, bem como com as demandas dos alunos e da sociedade em geral. Nesse sentido, é fundamental que a formação dos professores de literatura esteja alinhada às políticas educacionais e às necessidades do mercado de trabalho.

Outro aspecto importante é que a literatura pode ser vista como uma ferramenta para abordar temas fraturantes na sociedade, como o assédio e o abuso sexual. Por meio da leitura e análise de textos literários que abordem esses temas, os futuros professores podem desenvolver

habilidades críticas e reflexivas, além de entender como lidar com situações delicadas e complexas que podem aparecer na sala de aula ou para além dela.

Por fim, é preciso destacar que a formação dos professores de literatura deve ocorrer de forma constante. Os professores devem, portanto, estar sempre atualizados e em constante formação, procurando novas metodologias e práticas pedagógicas que possam colaborar para o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, projetos como o Tertúlia Literária, por exemplo, são bons exemplos de formação contínua para os professores, permitindo que eles compartilhem experiências e aprendam uns com os outros.

3.2.5 Categoria temas fraturantes na sala de aula

Nesta categoria, traremos as percepções das professoras especificamente sobre os temas fraturantes. Nessa quinta categoria, a professora Maria à primeira pergunta respondeu “Não”. Na segunda, ela disse: “Embora não soubesse o significado da palavra, ao pesquisar sobre ela, descobri que já tive contato com o tema em contos literários com “A cartomante”, de Machado de Assis”. À terceira pergunta ela responde que “Embora polêmicos, são essenciais no processo de aprendizagem”. Na quarta pergunta, ela respondeu que “Através de palestras e diversas leituras”. Na quinta, ela respondeu “Sim”. Na sexta, ela respondeu que “A maioria não”. Na sétima ela respondeu que “Alguns interferem”.

À primeira pergunta a professora Clara respondeu: “Sim. Na literatura podemos dizer que são as formas que temos para trabalhar questões necessárias na escola, ainda que haja polêmica”. Na segunda resposta a professora Clara disse que “Sim. Trabalhando o conto “A cartomante” de Machado de Assis, encontrei resistência de pais que não entenderam a temática e eu precisei trabalhar algo sobre intolerância religiosa e sexualidade. Na terceira pergunta ela diz que “são extremamente necessários, para que possamos apresentar a literatura como instrumento de denúncia social”. Na quinta e sexta resposta ela disse “Sim”. Já na sexta, ela diz “sim, porém estamos sujeitos ao julgamento errado de boa parte das famílias”. Na última pergunta ela responde que “Interferem. Acreditam que eles sabem melhor o que os filhos podem ou não ler e colocam em dúvida as nossas escolhas”.

À primeira pergunta, Professora Célia respondeu que “Não”. Com relação à terceira pergunta ela deixou sem resposta. Já na quarta ela disse: “Não tive”. Na quinta respondeu: “Não”. E na sexta “Não, porque trabalhar valores, estética, gêneros literários, ordem social, cultural, nunca foi fácil e precisamos de mais preparações”. Na última pergunta dessa categoria ela respondeu que “Sim qualquer tema que fuja ao "tradicional" sempre será questionado”.

À quinta categoria Professora Ana respondeu “Não”. Da segunda à sexta pergunta ela deixou sem resposta. Na sexta ela responde “São temáticas muito sensíveis, que o professor precisaria do apoio de outros profissionais como: psicólogo, assistente social. E na sétima ela deixou sem resposta.

Na quinta categoria, professora Poliana responde à primeira pergunta, ela respondeu que “Sim. São temas que abordam questões como aborto, prostituição, eutanásia, etc”. Na segunda pergunta ela responde “Sim. Pesquisas pela internet, a fim de abordá-los em sala de aula com o ensino médio”. Na terceira pergunta, ela responde que são “Necessários para serem trabalhos em sala de aula, de acordo com o público-alvo”. Na quarta pergunta, ela responde “Com turmas de ensino médio em outra rede de ensino”. Na quinta, ela disse “Nas séries atuais não”. Na sexta, ela disse que “Depende da disponibilidade do professor; os temas são atuais, se o público tem maturidade para absorver, não vejo motivos para não serem trabalhados”. Na sétima, ela disse que “Com as turmas atuais, ainda não abordei tais temas”

Na quinta categoria, que se refere aos Temas fraturantes na sala de aula. À primeira pergunta, professora Maya respondeu “Tive aproximação com a expressão em um texto. Lendo descobri que são temas polêmicos, conflitantes que envolvem confronto”. Na segunda pergunta, ela respondeu que “Sim. Em leituras e discussão em grupo de estudo, família e amigos”. Na terceira, ela respondeu que “É preciso se aproximar dessas temáticas, conhecer, discutir para abrir a mente e mudar posturas e práticas”. Na quarta, ela respondeu que “Leituras, conversas em grupo, documentários”. Na quinta pergunta, ela respondeu “Estou planejando a leitura da obra "A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying" com o 7º ano para o próximo bimestre”. Na sexta, ela respondeu que “Não. É um tema de difícil abordagem e conflitante. Não me sinto confortável e preparada para abordar essa temática”. E na sétima ela disse “Acho que mais inferem do que incentivam. Em temas tão polêmicos entram em cena crenças, valores e visões de mundo diferentes”.

Na categoria 5, que trata dos Temas fraturantes na sala de aula, a Professora Sther respondeu à primeira pergunta que “Sim, e em sala trabalha-se esses tipos de temas para aguçar o senso crítico dos alunos e melhorar a percepção em relação a temas polêmicos”. À segunda pergunta, ela respondeu que “Sim, em textos que abordam as drogas, gravidez precoce, bullying, etc.”. Na terceira pergunta, ela respondeu que são “Temas significativos para fazer com que o aluno reflita sobre o que os torna vulneráveis”. Na quarta, ela disse “Levar para a sala de aula e trabalhar a leitura para fomentar o diálogo (debate) entre os alunos”. Na quinta ela respondeu que “Sim”. Na sexta, ela respondeu que “Sim, até porque já se faz esse tipo de leitura em sala de aula”. Na última dessa categoria ela respondeu “Não que eu saiba”.

A análise das respostas das professoras Maria, Clara e Célia aponta diferentes perspectivas em relação aos temas fraturantes na sala de aula. Enquanto a professora Maria demonstra uma postura mais neutra e cautelosa, já a professora Clara demonstra uma abordagem mais engajada e comprometida em trabalhar esses temas, apesar das resistências. Em contrapartida, a professora Célia parece mostrar uma certa aversão ou desconforto em lidar com temas sensíveis em sala de aula.

As respostas das professoras Ana, Poliana e Maya fornecem visões adicionais sobre as diferentes abordagens em relação aos temas fraturantes. Enquanto a professora Ana parece demonstrar um posicionamento mais conservador e mais resistente ao abordar esses temas, a professora Poliana mostra uma disposição em lidar com eles, desde que haja um suporte adequado. Por outro lado, a professora Maya parece reconhecer a importância de discutir esses temas, mas manifesta preocupações sobre sua complexidade e os desafios envolvidos.

As respostas da professora Sther destacam uma abordagem mais propícia a permitir-se e permitir acesso aos seus estudantes em relação aos temas fraturantes na sala de aula, enfatizando a importância de desenvolver o senso crítico dos alunos e promover a reflexão sobre questões controversas. Com base nas respostas analisadas, podemos perceber que há uma variedade de atitudes e opiniões entre as professoras em relação a esses temas, refletindo a complexidade e sensibilidade envolvidas em sua abordagem na educação.

Nossa análise revela, portanto, uma diversidade de perspectivas e abordagens entre as professoras em relação aos temas fraturantes na sala de aula. Enquanto Clara, Poliana demonstram uma disposição e engajamento em lidar com esses temas, Maria, Célia, Ana parecem mais hesitantes ou avessas e Poliana e Sther parecem não compreender o que são exatamente quando falam apenas em bullying, cyberbullying e gravidez na adolescência ao se referir aos temas. Essas diferentes atitudes podem refletir não apenas as experiências individuais das professoras, mas também os desafios e dilemas enfrentados na educação em relação à sensibilidade e complexidade desses temas.

3.2.6 Categoria práticas de literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens

Na sexta categoria, temos o fechamento da nossa análise através das Práticas de Leitura sobre assédio e abuso sexual contra jovens. Nessa categoria, a Professora Maria à primeira pergunta ela deixou sem resposta e a segunda, ela disse “Não sei informar”. Na terceira e quarta, ela deixou sem resposta. Na quinta pergunta, ela respondeu “Sim. É preciso metodologias que

estejam associadas a questões psicológicas”. Na sexta pergunta, ela disse “A falta de formação para desenvolver o trabalho relacionado ao tema”. E a sétima, ela respondeu que “Não”.

No último bloco de perguntas, por meio da categoria Práticas de Literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens, a professora Clara à primeira pergunta respondeu que “Sim. Não me toca seu boboca, Meu corpo, meu corpinho”. E na segunda respondeu que “Não” e na quarta respondeu “Não. Trabalhamos com textos dos mais diversos gêneros que abordem a temática”. Na pergunta seguinte ela respondeu: “Uso textos de gêneros diferentes. O maior problema é o olhar da sociedade para esse tema”. E, na seguinte, Sim. A sociedade não entende a necessidade dessas abordagens. Com relação a sexta e sétima pergunta, ela “Sem resposta”.

Nesta categoria, Professora Célia responde à primeira pergunta que “Não” e na segunda que “Não tenho certeza, mas acredito que sim, pois a biblioteca está bem diversificada”. À terceira pergunta ela responde que “Não, porque meu público são alunos do 6º e 7º anos e o foco de leitura está sendo outro”. À quarta ela responde que “A estratégia de desmistificar o tema, para poder desenvolver um bom trabalho e projetos na escola”. Já na quinta ela responde que “O desafio de conseguir vários títulos e textos para trabalhar os temas, diversificar e dinamizar a leitura”. Na sexta ela disse que seria a “Mesma resposta”. Na última pergunta ela respondeu “Parabéns pela pesquisa. Tema bem interessante”.

À primeira pergunta, professora Ana respondeu “Não”. Na segunda pergunta ela deixou sem resposta. Na terceira pergunta, respondeu “Meu trabalho é mais voltado para cultura de paz, respeito, pois é comum ouvir em sala que quando "crescer" vou ser bandido”. Na quarta, ela disse: “Procuro conhecer meus alunos, entender as circunstâncias individuais e os desejos que cada um enfrenta, especialmente, tento motivá-los”. Na sexta ela disse que “Sim, pois é complicado abordar temas tão sensíveis e com possíveis vítimas na sala de aula”. Na sétima, ela responde: “Meus alunos vivem em comunidades muito carentes, onde falta quase tudo. São jovens sem estrutura familiar, desmotivados”. Na última pergunta, ela disse: “Duas alunas já me relataram que foram abusadas, isso me deixou impotente, revoltada e triste, pois eu sei que naquele universo há inúmeros outros casos”.

Na categoria 6 sobre Práticas de Literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens, à primeira pergunta a professora Poliana respondeu que “Não”. Na segunda pergunta, ela respondeu “Até o momento não encontrei”. Na terceira, ela respondeu “Não”. Na quarta, ela respondeu que “Usaria a pesquisa nas redes sociais para em seguida fazer uma mesa redonda e ainda apresentação de seminários” e na sexta ela respondeu “Até o momento não encontrei” e na sexta ela não respondeu”. Na sétima ela disse que “Não”.

Nesta sexta categoria, Professora Maya deixou sem resposta. À segunda pergunta, ela disse que “Não. Não é comum a abordagem da temática sobre assédio e abuso sexual nos livros didáticos e nem no cotidiano da escola”. Na terceira pergunta, ela respondeu que “Não, porque não me sinto preparada, qualificada para abordar essa temática com meus alunos”. Na quarta, ela disse “Acredito que enfrentaria problemas com a família dos alunos”. E na quinta, respondeu que “Sim. Receio, falta de embasamento teórico e de estratégias para abordagem de alguns temas fraturantes, a exemplo do assédio, abuso sexual, aborto, orientação sexual e identidade de gênero, etc., e falta de apoio da família. Outros, a exemplo do bullying, cyberbullying, preconceito racial, etc., são os mais descomplicados, discutidos e aceitáveis pela comunidade escolar”. Na sexta, ela respondeu que tem “Temor pessoal na abordagem desses temas, pouco acolhimento e/ou resistência da família no trato dessas questões”. Na última desta categoria, ela deixou sem resposta”.

Já a professora Sther responde à primeira pergunta que “Sim, como por exemplo Vida de Droga de Walcyrr Carrasco” e na segunda que “Sim”. Na terceira, ela respondeu que “Por falta de indicação desse tipo de obra, trabalha-se com textos soltos (avulsos), mas indicaria sem problema”. Na quarta, ela disse que “Para abordar esse tipo de literatura, com certeza, os filmes são um excelente recurso”. Na quinta, ela disse que “De forma nenhuma”. À sexta pergunta, ela disse que “Não há registro de rejeição a esse tipo de literatura na escola” e na última dessa categoria respondeu que “Não”.

3.3 UM MOSAICO DE PERCEPÇÕES: AS PROFESSORAS E SUAS VISÕES

As respostas das professoras apresentam um mosaico de percepções sobre os temas fraturantes na sala de aula, demonstrando, assim, a complexidade e a multiplicidade de visões que permeiam esse campo da educação. Isso, apresentamos a seguir uma espécie de mosaico sobre essas visões para que sejam vistas de forma mais clara.

- **Professora Maria:** Propõe uma postura mais neutra e cuidadosa, reconhecendo a importância dos temas, mas expressando questionamentos sobre a melhor forma de abordá-los.
- **Professora Clara:** Admite uma postura mais engajada, reconhecendo a relevância desses temas para a formação dos alunos, apesar das resistências e desafios encontrados.
- **Professora Célia:** Apresenta certo desconforto para lidar com temas sensíveis em sala de aula, possivelmente devido a fatores como experiências pessoais, crenças ou contexto escolar.

- **Professora Ana:** Indica uma postura mais conservadora à abordagem de temas fraturantes, talvez por receio de controvérsias ou falta de qualificação para lidar com a complexidade dos assuntos.
- **Professora Poliana:** Demonstra disposição em trabalhar com temas fraturantes, desde que receba apoio adequado e reconhecimento da maturidade do público-alvo.
- **Professora Maya:** Reconhece a importância de apresentar esses temas aos jovens, mas expressa preocupações sobre sua complexidade, sobre os desafios envolvidos e sobre a necessidade de um preparo específico.
- **Professora Sther:** Assume uma postura mais aberta e engajada que as demais, enfatizando a importância de desenvolver o senso crítico dos estudantes e promover a reflexão sobre questões controversas, utilizando esses temas como ferramentas para o crescimento individual e social.

Destarte, a verificação das respostas das professoras também revela uma diversidade de perspectivas e abordagens em relação aos temas fraturantes na sala de aula. Essa variedade reflete a complexidade e a sensibilidade inerentes a esses temas, que exigem cuidado, reflexão e preparo por parte dos educadores. Nesse sentido, propomos um olhar sobre fatores e dilemas que influenciam os diferentes pensamentos.

Fatores que podem influenciar as diferentes perspectivas:

- **Experiências pessoais:** Vivências individuais, como traumas, crenças e valores, podem influenciar o posicionamento das professoras em relação aos temas fraturantes.
- **Formação e preparo:** A formação docente e a participação em cursos e atividades de capacitação podem colaborar para uma ampliação de percepção e de capacidade de lidar com esses temas.
- **Contexto escolar:** Fatores como o perfil dos estudantes, a cultura da escola e o apoio da comunidade escolar podem influenciar a abordagem dos temas fraturantes.

A partir das leituras empreendidas, também inserimos nesse universo os desafios que podem comprometer a abordagem desses temas, tais como:

- **Seleção de recursos didáticos adequados:** Encontrar materiais que abordem os temas de forma cuidadosa, respeitosa e condizente com a faixa etária dos alunos é um desafio permanente.

- **Planejamento de aulas eficazes:** O planejamento de aulas que promovam o debate crítico, a empatia e o respeito à diversidade, sem gerar desconforto ou reações negativas, exige cuidado e criatividade.
- **Lidar com diferentes visões e reações:** As professoras e professores, de modo geral, precisam estar preparadas e preparados para lidar com diferentes visões e reações dos alunos, incluindo incômodo, choque ou até mesmo a necessidade de apoio individualizado.
- **Garantir um ambiente seguro e acolhedor:** A sala de aula precisa ser um espaço seguro para a discussão de temas sensíveis, espaço esse em que os alunos se sintam livres para expressar suas opiniões sem medo de julgamentos ou represálias.

3.4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA COLABORAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE PONTES PARA UMA ABORDAGEM EFICAZ DOS TEMAS FRATURANTES

A abordagem de temas fraturantes na sala de aula exige, além de preparo constante por parte das professoras, um esforço conjunto que se fundamenta no diálogo e na colaboração entre diferentes atores da comunidade educativa. Essa sinergia entre as diversas perspectivas e experiências é essencial para superar os desafios e construir práticas docentes eficazes, que sejam transformadoras e sensíveis às nuances que permeiam esses temas complexos.

O diálogo é percebido como o pilar fundamental para a construção de uma abordagem sólida e contextualizada dos temas fraturantes. Através da troca de ideias, experiências e conhecimentos, as professoras podem enriquecer suas práticas, aprender umas com as outras e desenvolver estratégias inovadoras para lidar com os desafios da sala de aula. Para isso, propomos espaços de diálogo, tais como:

- **Reuniões de equipe:** Essas reuniões podem ser um espaço adequado para o diálogo sobre os temas fraturantes, permitindo que professores possam compartilhar suas experiências, dúvidas e ideias. A troca de informações pode fortalecer a prática docente e promover a busca por soluções conjuntas.
- **Grupos de estudo:** A participação em grupos de estudo sobre temas fraturantes pode colaborar no aprofundamento de conhecimentos, trocar experiências com colegas que possuem diferentes formações e perspectivas, e construir uma rede de apoio mútuo.
- **Eventos de formação:** A presença efetiva em eventos de formação, como workshops, seminários e palestras, pode oferecer aos professores acesso a novas metodologias,

materiais didáticos e pesquisas sobre a abordagem de temas fraturantes. Além disso, esses eventos podem promover o diálogo com estudiosos da área, enriquecendo a prática docente.

A ajuda entre as diferentes áreas da comunidade educativa é muito importante e representa um alicerce para a transformação da abordagem de temas fraturantes na sala de aula. Esse esforço coletivo colabora para um ambiente escolar propício à discussão de temas sensíveis. Por isso, destacamos os agentes imprescindíveis no processo de colaboração, tais como:

- **Professoras/es:** São parte do protagonismo da abordagem de temas fraturantes na sala de aula. Sua participação ativa no diálogo e na colaboração é fundamental para a construção de práticas docentes eficazes e transformadoras.
- **Coordenação pedagógica:** A coordenação pedagógica tem um papel imprescindível no apoio às professoras na abordagem de temas fraturantes. Isso pode se dar através da oferta de formação continuada e na mediação de conflitos e da busca por soluções conjuntas para os desafios enfrentados.
- **Pais e responsáveis:** Os pais e responsáveis precisam estabelecer uma comunicação clara e transparente com os jovens, de modo a construir uma relação de confiança e colaboração. Através desse diálogo, é possível esclarecer dúvidas, abordar preocupações e construir um ambiente colaborativo que beneficia o desenvolvimento dos alunos.
- **Equipe psicopedagógica:** A equipe psicopedagógica pode oferecer suporte aos professores na abordagem de temas fraturantes, fornecendo orientação sobre como lidar com diferentes situações na sala de aula, como reações dos alunos, conflitos e dilemas éticos.
- **Comunidade escolar:** A comunidade escolar, incluindo alunos, ex-alunos, familiares e membros da comunidade local, pode colaborar para a abordagem de temas fraturantes na sala de aula através de debates, palestras, projetos e outras atividades que promovam o diálogo e a reflexão sobre esses temas.

Nesse sentido, entendemos que é importante que esses agentes e essas ações são necessários em todas as comunidades escolares. Compreendemos a necessidade de trabalho de

outras temáticas também relevantes, o que defendemos é o não silenciamento praticado há diversos anos.

A construção de um ambiente de diálogo e colaboração na abordagem de temas fraturantes na sala de aula exige um compromisso conjunto de todos os envolvidos. É necessário superar resistências, construir pontes de comunicação e criar um ambiente acolhedor e seguro para a discussão de temas sensíveis. Por isso, elencamos alguns desafios a serem superados por todos, tais como:

- **Falta de preparo dos professores:** A falta de formação na graduação ou na pós-graduação para lidar com temas fraturantes na sala de aula pode gerar insegurança e dificuldades em todos.
- **Resistência dos pais e responsáveis:** Algumas famílias podem demonstrar resistências à abordagem de temas fraturantes em sala de aula, por motivos como crenças pessoais ou receio de que os filhos sejam expostos a conteúdos considerados “inadequados”.
- **Falta de apoio da escola:** A falta de apoio da direção da escola e da equipe pedagógica pode dificultar o acesso a práticas docentes eficazes na abordagem de temas fraturantes.
- **Falta de recursos didáticos adequados:** A escassez de materiais didáticos que abordem os temas fraturantes de forma sensível e contextualizada pode ser um obstáculo imperioso.

Por isso, sugerimos caminhos para a superação dos desafios:

- **Formação continuada para trabalhadores da educação:** A oferta de cursos, e palestras sobre a abordagem de temas fraturantes na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades nos professores.
- **Diálogo com os pais e responsáveis:** A comunicação clara e transparente com os pais e responsáveis sobre a necessidade de trabalho de temas fraturantes na sala de aula é importante para construir um consenso e garantir o apoio da comunidade escolar.
- **Apoio da escola:** A direção da escola e a equipe pedagógica precisam ofertar aos professores o suporte necessário para a abordagem de temas fraturantes.
- **Elaboração de materiais didáticos:** A criação de materiais didáticos que viabilizem o acesso ao tema, como na Campanha Faça Bonito, do governo Federal, e ações que envolvam toda a comunidade escolar para a compreensão desses temas.

A abordagem de temas fraturantes na sala de aula se configura como um desafio complexo, que exige dos educadores preparo, sensibilidade e compromisso com o

desenvolvimento integral dos alunos. As diferentes perspectivas e abordagens presentes entre as professoras da pesquisa demonstram a riqueza de visões e a necessidade de um diálogo constante para a construção de práticas docentes cada vez mais eficazes e transformadoras.

Ao investir na formação docente, na criação de um ambiente escolar propício e na promoção do diálogo entre diferentes atores da comunidade educativa, é possível superar os desafios e construir uma abordagem de temas fraturantes que colabore para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.5 A IMPORTÂNCIA INEGÁVEL DA LITERATURA

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para sua formação cultural, social e emocional. As professoras reconhecem a importância de utilizar uma variedade de gêneros literários em sala de aula, incluindo contos, crônicas e poemas. Essa diversidade de materiais pode permitir que os alunos explorem diferentes estilos de escrita, ampliem seu repertório literário e desenvolvam habilidades de análise crítica e interpretação de texto.

No entanto, as professoras também enfrentam desafios ao trabalhar com literatura na escola:

- **Falta de hábito de leitura entre os alunos:** A falta de hábito de leitura entre os estudantes é uma preocupação comum, com pesquisas apontando para um índice geral baixo no Brasil.
- **Escassez de materiais adequados:** A falta de títulos atrativos e a escassez de materiais adequados na escola são desafios a mais enfrentados pelas professoras.
- **Falta de apoio institucional:** A falta de apoio institucional para a promoção da leitura, como campanhas de incentivo, atividades de mediação e clubes de leitura, também é um problema.

Diante disso, é preciso reconhecer que para abordar temas fraturantes na literatura de forma eficaz, é necessário:

- **Sensibilização e preparo dos professores:** Os professores precisam receber o suporte necessário para desenvolver estratégias eficazes de ensino e garantir um ambiente seguro e inclusivo para a discussão de questões sensíveis.

- **Diálogo aberto com alunos e famílias:** É necessário estabelecer um diálogo aberto com os alunos e suas famílias para explicar os objetivos educacionais e pedagógicos da abordagem de temas fraturantes.
- **Seleção cuidadosa de materiais:** Os professores devem selecionar criteriosamente os materiais audiovisuais e literários, fornecendo orientação adequada durante a exibição ou leitura para garantir a compreensão e o processamento das mensagens de forma responsável, crítica e inclusiva.
- **Abordagem de diferentes perspectivas:** É importante abordar diferentes perspectivas sobre os temas fraturantes, promovendo o respeito à diversidade e a construção de um ambiente de diálogo e aprendizado.
- Em suma, vamos pontuar algumas percepções aqui obtidas por meio da pesquisa:
- **Falta de preparo e conhecimento:** Algumas professoras, como Maria e Maya, expressam falta de conhecimento ou conforto em lidar com o tema. Maria reconhece a necessidade de metodologias e formação específica, enquanto Maya destaca o receio de problemas com as famílias dos alunos.
- **Disposição para abordar o tema:** Outras professoras, como Clara e Sther, demonstram disposição para abordar o tema. Clara cita uma frase que pode estar relacionada ao assédio sexual, enquanto Sther menciona uma obra literária que aborda o tema.
- **Desinteresse ou falta de relevância:** Professoras como Célia demonstram desinteresse ou falta de relevância em abordar o tema, preocupando-se mais com outros assuntos.
- **Preocupações com a cultura de paz e respeito:** Ana expressa receio com a cultura de paz e respeito, indicando uma abordagem mais ampla do tema. No entanto, ela também destaca as dificuldades em abordar temas sensíveis e a falta de apoio da família.
- **Falta de experiência ou exposição ao tema:** Poliana sugere falta de experiência ou de exposição ao tema, não tendo encontrado materiais relacionados. Ela propõe usar redes sociais para essa abordagem.
- **Resistência da família e receio pessoal:** Maya expressa receio e falta de conhecimento teórico, além de preocupações com possíveis problemas com as famílias estudantes.

Com relação aos dados profissionais das entrevistadas, eles revelam uma diversidade de experiências e formações acadêmicas. Quatro das professoras (Maria, Ana, Poliana e Maya) cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, refletindo uma realidade comum no Brasil, na qual, a maioria dos estudantes frequenta instituições públicas de ensino. No

entanto, também há três professoras (Clara, Célia e Sther) que tiveram experiência em escolas privadas e públicas, apresentando, portanto, uma variedade de origens educacionais entre as profissionais entrevistadas.

A professora Clara demonstra uma certa familiaridade com o tema do assédio e abuso sexual, mencionando inclusive duas obras relacionadas ao tema (*Meu corpo, meu corpinho*, de Roseli Mendonça e *Não Me Toca Seu Boboca*, de Andrea Taubman) em sua resposta à primeira pergunta. Sua resposta à terceira pergunta destaca a utilização de filmes como um recurso para abordar esse tipo de literatura, sugerindo uma abordagem multimídia e interdisciplinar.

No geral, as respostas das professoras revelam uma variedade de experiências e abordagens em relação ao tema do assédio e abuso sexual na sala de aula.

Voltando-nos à literatura, temos que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para sua formação cultural, social e emocional. As professoras reconhecem a importância de utilizar uma variedade de gêneros literários em sala de aula, incluindo contos, crônicas e poemas. Essa diversidade de materiais pode permitir que os alunos explorem diferentes estilos de escrita, ampliem seu repertório literário e desenvolvam habilidades de análise crítica e interpretação de texto.

No entanto, as professoras também enfrentam desafios ao trabalhar com literatura na escola. A falta de hábito de leitura entre os alunos é uma preocupação comum, assim como a escassez de materiais adequados na escola. Pesquisas mostram que o baixo índice de leitura entre os jovens é um problema generalizado no Brasil, com consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes (Alves, 2020, s.p.). Segundo o autor, “a pesquisa revela que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019. A Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, e considera leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses antes de sua realização”.

Além disso, a falta de títulos convidativos e a resistência dos alunos em pegar livros emprestados para leitura prazerosa em casa ou na sala de aula são desafios que são enfrentados pelas professoras. Isso ressalta a importância de investir em estratégias de promoção da leitura, como campanhas de incentivo, atividades de mediação de leitura e formação de clubes de leitura, para cultivar o gosto pela leitura desde cedo e incentivar hábitos saudáveis de leitura entre os alunos (Camargo, 2023).

É muito importante que os professores estabeleçam uma comunicação aberta e transparente com os pais, explicando os objetivos educacionais e pedagógicos da abordagem de temas fraturantes na sala de aula (Ferreira, 2017).

Como dissemos, o uso de filmes é mencionado como uma estratégia alternativa para abordar esses temas sensíveis, permitindo aos alunos explorar questões complexas de uma maneira mais visual e acessível. No entanto, é importante que os professores selecionem cuidadosamente os materiais audiovisuais e forneçam orientação adequada durante a exibição, garantindo que os alunos compreendam e processem as mensagens transmitidas de forma responsável, crítica e inclusiva.

A partir dessa percepção todas as professoras destacam a resistência da família e o receio pessoal como obstáculos significativos para a discussão de questões sensíveis, enquanto professora Poliana aponta a falta de apoio institucional e a escassez de recursos como desafios adicionais.

A resistência da família em relação à abordagem de temas polêmicos cria barreiras para o ensino e a aprendizagem, prejudicando a construção de um ambiente educacional inclusivo e aberto ao diálogo. Nesses casos, é fundamental que os professores desenvolvam estratégias de comunicação eficazes e estabeleçam parcerias colaborativas com os pais, visando promover uma compreensão mútua e um ambiente de respeito e cooperação (Rodrigues; Souza, 2020).

Destarte ao que dissemos acima, temos que o ato de ler, nestas circunstâncias, é considerado perigoso, porque, além da fruição do texto, o pequeno leitor adquire o conhecimento sobre a realidade, o poder de conhecer o real por meio do imaginário. Práticas mediadoras como esta, nas quais as leituras prescritas pela escola, ao impor o ajustamento da criança ao universo restrito de textos e paulatinamente domesticar o leitor em formação, podem impedir, após anos de escolaridade, o desenvolvimento de competências para fazer escolhas pessoais de leitura significativas (Oliveira, 2010, p. 49).

Ou seja, quanto mais os leitores são distanciados do acesso à literatura polêmica, mais “protegidos” estão da possibilidade de se tornar questionares e desenvolver habilidades críticas acerca desses temas.

Além disso, a falta de preparo, de modo geral, dos professores de Língua Portuguesa e, talvez, de outras áreas para lidar com questões sensíveis pode resultar em abordagens inadequadas ou prejudiciais, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos alunos. Os desafios enfrentados pelas professoras ao abordar temas fraturantes na sala de aula demonstram a necessidade de um apoio institucional sólido e de estratégias pedagógicas eficazes.

A formação inicial e continuada também deve abordar questões de conscientização cultural, assim como sensibilidade e competência intercultural, garantindo que os educadores estejam preparados para entender e respeitar as diversas perspectivas culturais e sociais presentes em suas salas de aula.

Além disso, as políticas educacionais devem priorizar o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos que incorporem de maneira significativa a diversidade de experiências e vozes representadas na sociedade. Isso implica a inclusão de obras literárias que abordem uma ampla gama de temas e perspectivas, incluindo questões sociais, políticas, culturais e de identidade. Os livros didáticos e outros recursos educacionais precisam refletir a complexidade do mundo contemporâneo e proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar e entender sua própria realidade e a dos outros.

É fundamental, portanto, promover uma cultura escolar de abertura, de diálogo e de respeito mútuo, cultura em que os estudantes se sintam seguros para expressar suas opiniões, fazer perguntas diversas e/ou profundas e discutir questões sensíveis. Isso requer uma abordagem proativa para a promoção da educação emocional e social, que ensine aos alunos habilidades de comunicação, resolução de conflitos e empatia, além de oferecer apoio adequado para aqueles que possam enfrentar dificuldades emocionais ou psicológicas.

Por fim, é crucial envolver de maneira ativa os pais e responsáveis no processo educacional, criando parcerias colaborativas entre escola, família e comunidade. Os pais precisam ser informados sobre os objetivos educacionais e pedagógicos da abordagem de temas fraturantes na sala de aula, como já dissemos, e serem encorajados a participar de discussões e atividades relacionadas. Isso não só promove uma compreensão mais ampla e inclusiva dos diversos assuntos em questão, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de apoio e colaboração em torno da educação das crianças e jovens.

A abordagem de literatura e temas fraturantes na sala de aula é um desafio que exige uma resposta coordenada e abrangente por parte de educadores, instituições educacionais, formuladores de políticas e comunidades. Ao investir em formação inicial e continuada, desenvolvimento curricular inclusivo, promoção de uma cultura escolar de diálogo e envolvimento dos pais, podemos criar ambientes educacionais mais seguros, inclusivos e enriquecedores para todos os alunos, mas não apenas isso. Iremos intervir e cobrar do Estado o investimento na proteção dos nossos jovens. Essa abordagem não apenas fortalece o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade, de repente, menos violenta.

A formação continuada dos professores emerge como um elemento fundamental para capacitar os educadores a lidarem eficazmente com temas sensíveis e complexos. Conforme mencionado no nosso texto, a pesquisa realizada por Santos e Leal (2022) destaca a importância da formação dos professores na história da educação brasileira, ressaltando como a profissão

docente tem evoluído ao longo do tempo e a necessidade de atualização constante para enfrentar os desafios contemporâneos.

Além disso, as diretrizes para o ensino e formação do professor de literatura, como discutido por Segabinazi (2016), fornecem proposituras importantes sobre as estratégias pedagógicas e abordagens que podem ser adotadas para promover uma compreensão mais profunda e crítica da literatura pelos alunos. A mediação do professor no ensino de literatura, conforme explorado por Segabinazi (2016), apresenta para nós a importância do papel do educador na orientação dos alunos durante a leitura e interpretação das obras, fornecendo contextos históricos, culturais e sociais relevantes para a compreensão das temáticas abordadas.

Além da formação dos professores, é essencial considerar o papel das políticas educacionais na promoção de uma educação que permita que esses temas atravessem a formação continuada, não necessariamente através de disciplinas específicas, mas através da grade que já existe e que pode permitir espaço para isso. A escolha dos livros didáticos e materiais curriculares, como os enviados pelo PNLD de 2020, influencia diretamente a experiência de aprendizado dos alunos. Portanto, é fundamental garantir que esses recursos reflitam a diversidade de experiências e perspectivas presentes na sociedade, conforme discutido por Pinheiro e Ramos (2013).

No entanto, a implementação eficaz dessas políticas requer o envolvimento ativo da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e membros da comunidade. A pesquisa realizada por Retratos da Leitura (2023) destaca a importância do apoio dos pais no desenvolvimento da leitura e na promoção de um ambiente de aprendizado favorável ao diálogo. Portanto, ratificamos que é essencial criar parcerias colaborativas entre escola, família e comunidade para garantir o sucesso da abordagem de temas fraturantes na sala de aula.

Além disso, é fundamental promover uma cultura escolar de abertura e respeito mútuo, na qual os alunos se sintam seguros. Dito isto, temos que a abordagem de literatura e temas fraturantes na sala de aula é um desafio enorme, que exige uma resposta coordenada e extensa, vasta e irrestrita por parte de educadores, instituições educacionais, formuladores de políticas e comunidades. Ao investir em formação continuada, desenvolvimento curricular inclusivo, promoção de uma cultura escolar de diálogo e envolvimento dos pais, podemos criar ambientes educacionais mais seguros e enriquecedores para todos os alunos e para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação aborda a importância crítica da preparação e do suporte contínuos para os educadores lidarem com temas sensíveis e complexos, desde a seleção e abordagem da literatura quanto na discussão desses temas em sala de aula. Destacam-se os desafios enfrentados pelas professoras presentes na pesquisa, que refletem a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes para promover o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos.

Essa pesquisa ressalta também a relevância da formação inicial e continuada para os professores, capacitando-os com habilidades e recursos necessários para abordar questões delicadas de maneira eficaz e responsável. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas apropriadas, a familiarização com a literatura contemporânea que trata de temas relevantes para os alunos e a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e seguros.

Por meio dessas considerações finais, fica evidente a necessidade premente de aprimorar as práticas educacionais, promovendo essa formação contínua dos professores, a inclusão de uma variedade de perspectivas na literatura escolar e o engajamento ativo de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim poderemos, finalmente, enfrentar os desafios e construir um ambiente educacional mais inclusivo, diversificado e acolhedor para todos os alunos.

A percepção acerca do texto ora proposto reflete a complexidade das questões abordadas ao longo da pesquisa, destacando a importância de uma abordagem holística para lidar com temas fraturantes na literatura juvenil e na sala de aula. Para ampliar essa discussão, é crucial considerar as várias dimensões envolvidas, desde a formação dos professores até a influência das políticas educacionais e a participação da comunidade escolar.

Podemos entender que o que foi analisado neste trabalho destaca a importância crítica da preparação e do suporte contínuos para os educadores lidarem com temas sensíveis e complexos, tanto na seleção e abordagem da literatura quanto na discussão de temas fraturantes em sala de aula. Os desafios identificados nos dados dos entrevistados ilustram a necessidade urgente de políticas educacionais e iniciativas institucionais que reconheçam e enfrentem essas questões de frente.

É essencial investir em programas de leitura e formação abrangentes de formação continuada para professores, que os capacitem com as habilidades e os recursos necessários para abordar questões delicadas de maneira eficaz e responsável. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, a familiarização com a literatura contemporânea que

trata de temas relevantes para os alunos e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e seguros, como já dito. A formação continuada também deve abordar questões de conscientização cultural, sensibilidade e competência intercultural, garantindo que os educadores estejam equipados para entender e respeitar as diversas perspectivas culturais e sociais presentes em suas salas de aula (Borges, 2018).

Além disso, as políticas educacionais devem priorizar o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos que incorporem de maneira significativa a diversidade de experiências e vozes representadas socialmente, seja na formação inicial e na continuada, disponibilizando o acesso de qualidade e necessário aos professores. Por exemplo, em uma formação inicial, esses temas podem atravessar nas disciplinas de literatura, como a Literatura Brasileira e no Estágio Supervisionado dos cursos de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com orientações para trabalhar com essas temáticas. Na Formação Continuada poderiam ser disponibilizados cursos e/ou palestras que trazem a temática a partir de obras literárias. Isso implica a inclusão de obras literárias (tanto na formação inicial quanto na continuada), como *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar; *Tina*, de Fefê Torquato; *Leila*, de Tino Freitas; *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins; *Una* – Graphic Novel traduzida no Brasil e sem autoria declarada; as obras de Bojunga: *O abraço* e *Sapato de salto*; que abordem uma ampla gama de temas e perspectivas, incluindo questões sociais, políticas, culturais e de identidade. Os livros didáticos e outros recursos educacionais devem refletir a complexidade do mundo contemporâneo e proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar e entender sua própria realidade e a dos outros (Gatti, 2018).

Sendo assim, é fundamental promover uma cultura escolar de abertura, diálogo e respeito mútuo, na qual os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões, fazer perguntas consideradas difíceis e discutir questões sensíveis. Isso requer uma abordagem proativa para a promoção da educação emocional e social, que ensine aos alunos habilidades de comunicação, resolução de conflitos e empatia, além de fornecer apoio adequado para aqueles que possam enfrentar dificuldades emocionais ou psicológicas (Santos, 2017).

Outrossim, é crucial envolver ativamente os pais e responsáveis no processo educacional, criando parcerias colaborativas entre escola, família e comunidade. Os pais devem ser informados sobre os objetivos educacionais e pedagógicos da abordagem de temas fraturantes na sala de aula e encorajados a participar de discussões e atividades relacionadas. Isso não só promove uma compreensão mais ampla e inclusiva das questões em pauta, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de apoio e colaboração em torno da educação das crianças e jovens (Silva, 2022).

A abordagem de literatura e temas fraturantes na sala de aula é um desafio imenso, que exige uma resposta coordenada e abrangente por parte de educadores, instituições educacionais, formuladores de políticas e comunidades. Ao investir em formação inicial e continuada que trabalhem essa literatura, desenvolvimento curricular inclusivo, promoção de uma cultura escolar de diálogo e envolvimento dos pais, podemos criar ambientes educacionais mais seguros e enriquecedores para todos os alunos. Essa abordagem não apenas fortalece o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade não necessariamente melhor, mas, ao menos, mais informada.

Nossa pesquisa revela a importância de compreender como tais temas são abordados em sala de aula, considerando o impacto que podem trazer para a formação dos jovens leitores. A literatura juvenil desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na formação moral dos estudantes, sendo essencial que os educadores estejam preparados para lidar com questões delicadas como o assédio e abuso sexual de forma ética e responsável.

Durante a análise dos dados coletados, foi possível observar que a discussão sobre temas fraturantes na literatura juvenil ainda enfrenta desafios e resistências no ambiente escolar. Muitas vezes, esses temas são silenciados ou tratados superficialmente, evidenciando a necessidade de promover uma abordagem mais aprofundada e consciente por parte dos professores, mas podem refletir a “não-vontade” de falar no assunto ou o despreparo a respeito dele ou mesmo a escolha por questões religiosas também.

Os resultados da pesquisa apontaram para a importância da formação dos professores de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à literatura sobre temas sensíveis. É fundamental que os educadores estejam preparados não apenas para abordar esses temas em sala de aula, mas também para promover discussões significativas. Os silêncios identificados em diversas respostas das professoras mostram lacunas enormes, embora saibamos que essa pesquisa se trata apenas de uma amostragem.

Além disso, nossa pesquisa verifica a relevância de se repensar as práticas pedagógicas no ensino de literatura juvenil, a fim de garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação literária que os prepare para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. A literatura pode ser uma ferramenta poderosa para promover a empatia, a reflexão e o diálogo, sendo essencial que os professores saibam explorar seu potencial transformador.

Diante dos desafios identificados nesta pesquisa, tais como a própria aceitação da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, aceitação por parte das gestões escolares, além de comprometimento de retorno (respostas) das professoras envolvidas, uma vez que foi necessário buscar esses resultados várias vezes até que as

entrevistas fossem devolvidas à pesquisadora. É fundamental serem realizados esforços contínuos para aprimorar a formação dos professores, incentivar a discussão sobre temas fraturantes na literatura juvenil e promover práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a diversidade e a inclusão.

Em suma, a pesquisa realizada nesta dissertação oferece reflexões sobre a importância de abordar temas fraturantes na literatura juvenil, destacando a necessidade de um trabalho conjunto entre escola, professores, famílias e sociedade para garantir uma educação literária que promova o respeito, a sensibilidade e a consciência crítica dos jovens leitores. A literatura consegue ampliar horizontes, estimular a empatia e transformar realidades, e cabe aos educadores o desafio de explorar todo o potencial transformador que as obras literárias podem oferecer.

Por fim, a pesquisa realizada nesta dissertação abre espaço para novos trabalhos que explorem os seguintes temas:

- Estratégias eficazes para abordar temas fraturantes na literatura em diferentes contextos educacionais.
- O impacto da abordagem de temas fraturantes na literatura no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos.
- O papel da formação inicial e continuada dos professores na promoção da leitura e na abordagem de temas fraturantes na literatura.
- O desenvolvimento de materiais didáticos inovadores para abordar temas fraturantes na literatura.

A **literatura** tem o potencial de transformar vidas, abrir horizontes e promover o desenvolvimento de uma sociedade mais acolhedora. Ao abordarmos temas fraturantes na literatura, de forma sensível e responsável, podemos criar espaços de aprendizagem que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades críticas, a compreensão de diferentes perspectivas e a construção de uma visão de mundo mais complexa e plural.

Este estudo tem a pretensa intenção de contribuir para a compreensão dos desafios e oportunidades da abordagem de temas fraturantes na literatura na escola, oferecendo alguns subsídios para a construção de práticas docentes mais eficazes e inclusivas. Ao investir na formação dos professores, no desenvolvimento de materiais didáticos adequados e na promoção de uma cultura de diálogo e respeito à diversidade, podemos garantir que a literatura seja um instrumento poderoso para uma formação e construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira, CECCANTINI, João Luís, Alice Áurea Penteado Martha (organizadores). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010. BARTHES, Roland. A morte do autor. *In* BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 57 - 64, 2004.
- 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.
- ALVES, José. **Retratos da leitura no Brasil: porque estamos perdendo leitores**. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em 15 abr. de 2024.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 ago. 2023.
- ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, s.p., 2019.
- ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?** Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva, Belo Horizonte, 2018. ISBN 978-85-8007-126-9.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Jornal do Alfabetizador** – Porto Alegre – Editora Kuarup – Ano XI - nº 61 p. 6-7 e na Revista “Signos” Ano 20 nº 1, Lajeado, Univates, 1999, p. 92- 102.
- BELINKY, T. (2010). **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. Global Editora.
- BORGES, Priscilla. **Qualificação do professor é o que mais influência bom desempenho de aluno**. Disponível em: <https://sineperio.org.br/conteudo/qualificacao-do-professor-e-o-que-mais-influencia-bom-desempenho-de-aluno/>. Acesso em 15 abr. 2024.
- BLANCHOTE, M. A parte do fogo. Trad. de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro, Rocco, 2011b, p.43. (PDF) **Poética da rememoração: o processo criativo de O peso do pássaro morto**. Available from: https://www.researchgate.net/publication/353736690_Poetica_da_rememoracao_o_processo_criativo_de_O_peso_do_passaro_morto [accessed Jul 18 2023].
- BOJUNGA, Lygia. **O Abraço**. Capa e vinhetas Rubem Grilo. – 7. ed. - 1ª impr. – Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2017.
- BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. Capa Rubem Grilo. 3. ed. – Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

BORTOLUZI, Jemima Stetner Almeida Ferreira. **Temas polêmicos na literatura infanto-juvenil: um estudo da recepção de "sapato de salto"**. Anais IV ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/725>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.

BRASIL A. **Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL B. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 15 Ago, de 2023.

BRASIL C. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes - Matriz 01: Abuso Sexual**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/planevca-matriz-01-abuso-sexual>. Acesso em 26 de abr. de 2023.

BRASIL D. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CAMARGO, Fabiana Natalia Macedo de. **Estratégias de promoção e mediação da leitura de uma biblioteca multinível: estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Bragança Paulista. IFSP/BRA. – Campinas, SP: [s.s.], 2023.**

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Editora Nacional, 2000.

CECCANTINI, J. L. (2012). A formação do professor de língua portuguesa. **Revista Letras**, 82(1), 117-128.

CEIA, Carlos. Profissão: professor de literatura. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 195-214, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In* **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa** / Alexandra Santos Pinheiro, Flávia Brocchetto Ramos, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. **Formação e prática docente: o uso de temas sensíveis na sala de aula de história**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID11951_03102019111600.pdf. Acesso em 28 ago. de 2023.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Globo, 2003.

CURTI, Beatriz Silva; WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. A leitura na pandemia: ações possíveis de incentivo e prática para os pequenos leitores. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-17, jan./abr., 2021.

CRESCER ONLINE. **Brasil é o 11º no ranking de abuso e exploração sexual infantil, revela relatório mundial.** Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2019/01/brasil-e-o-11-no-ranking-de-abuso-e-exploracao-sexual-infantil-revela-relatorio-mundial.html>. Acesso em 26 de abr. de 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. *In Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2008, pp. 78-107.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. – Vinhedo, Editora Horizonte / Rio de Janeiro, Editora da Uerj, 2012. ISBN 978-85-99279-41-0 1. **Teoria literária** 2. **Crítica literária - crítica social** 3. **Literatura brasileira contemporânea** 4. **Representação literária I**. Regina Dalcastagnè CDD 800.B869.

DALVI, M. A.; PONCE, R. de F. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 3 maio. 2024.

DALVI, M. A. Formação de professores de língua portuguesa: tensões e possibilidades. **Educar em Revista**, v. 37, p. 101-119.

DÖLL, Karine Mathias. **UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE ESTUPRO EM MAR AZUL (2012) E DESESTERRO (2015)**. ABRALIC, 2017. Disponível em https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522246420.pdf. Acesso em 28 abr. de 2023.

FERREIRA, A. E.; BARBOSA, R. L. L. A leitura como prática cultural, sob o olhar dos multiletramentos e metodologias ativas. *In*: GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT’ANNA, D. V. **Tecnologias e metodologias ativas: (res)significando percursos educacionais**. Marília: Oficina Universitário; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 37-58. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-210-9.p37-58>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.

GASPERI, Angélica Maria de; MARTINS, Ana Caroline Lubenov; EMMEL, Rúbia. A relação entre a BNCC e a formação de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 40, ago. 2022. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/12882>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO Jonas Camargo. **Ensino de História e temas sensíveis**: abordagens teórico-metodológicas, Brasil. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/download/430/273>. Acesso em: 28 ago. de 2023.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. / Teaching of literature as phantasmagory. **Revista Da Anpoll**, 1(33). <https://doi.org/10.18309/anp.v1i33.637>.

HERCULANO, Janaína Smith Dias; PIETRANI, Anélia Montechiari. Infância atravessada: a violação dos corpos femininos em Sapato de salto e O Abraço, de Lygia Bojunga. In **Espiar pra dentro**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos G185 B732 O48 Organização: Marisa Martins Gama-Khalil Lilliân Alves Borges Andréia de Oliveira-Iguma. Edição: Flavio García Regina Michelli Capa: Raphael Fernandes Diagramação: Tuane Silva Mattos Rio de Janeiro: Dialogarts 2022, 1a ed.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

HUNT, R. A formação continuada de professores de língua portuguesa: concepções, práticas e perspectivas. **Revista Letras**, v. 85. n. 2, p. 221-236.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uma em cada cinco estudantes já sofreu violência sexual**. Agência IBGE Notícias. Editoria: Estatísticas Sociais. Cristiane Crelier, 2022.

INACIO, Francilda Araújo; FORMIGA, Girlene Marques; AGUIAR, Hellen J. F.S. Dantas de; SALES Danilo. Letramento literário: Uma prática de leitura com Mãozinhas de seda. **Revista Princípios**. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFPB | Nº 56. João Pessoa, 2021.

INÁCIO, Francilda Araújo *et al.* **A subjetividade leitora em contexto de pandemia: uma leitura do conto “a máscara da morte rubra”, de edgar allan poe**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 470-484. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74163>>. Acesso em: 18/09/2023 19:20.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Dante Moreira. **Psicologia e literatura**. 2ª ed. São Paulo: Nacional/Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.

LIMA, L. C. (2000). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LOBATO, M. (2012). **reinações de narizinho**. Editora Globo.

LOPES, E. M. T. História da Educação e Literatura: algumas idéias e notas. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42627>. Acesso em: 7 maio. 2024.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Novos autores para jovens leitores: tendências da literatura juvenil brasileira contemporânea. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17., 2009, Campinas.

Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.

LUFT, Gabriela – “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 111-130, 2010.

MACHADO, Antônio Berto. Docência na Contemporaneidade: formação e identidades em disputa. In Rodrigues, Melânia Mendonça; Arcoverde, Rossana Delmar de Lima. (Orgs). **Trabalho e formação docente na contemporaneidade**. Campina Grande, PB: EDUEFCG, 2009, p.77-93.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MAFESSOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. Trad. Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

Núcleo Especial de Proteção à infância e da juventude (NEPIJ). **Violência sexual contra criança e adolescente. Como identificar e enfrentar casos de violência sexual infantojuvenil**. Disponível em: https://defensoria.pb.def.br/wp-content/uploads/2024/02/Cartilha_sobre_Violencia_Sexual_Contra_Crianca_e_Adolescente.pdf. Acesso em 06 de mai. de 2024.

PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa** / Alexandra Santos Pinheiro, Flávia Brocchetto Ramos, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

QUEIROZ, Rafael Carlos *et al.* Formação continuada dos profissionais da educação em tempo de pandemia: diálogos possíveis. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.7, p. 6258-6271, 2023.

RETRATOS DA LEITURA. **Retratos da leitura no Brasil: porque estamos perdendo leitores**. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-porque-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em 27 de ago de 2023.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil [livro eletrônico]: aspectos históricos, tendências e inovações / organização Marcos Pereira dos Santos, Ideilton Alves Freire Leal**. — Campina Grande: Editora Amplla, 2022. 501 p.

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

RICHE, Rosa Maria Cuba. A literatura infantil e juvenil contemporânea e o retorno do trágico: o caso Lygia Bojunga. In **Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil**. / Vera Teixeira Aguiar, João Luís Ceccantini, Alice Áurea Penteado Martha (organizadores). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

Rodrigues, Silva de Fátima Pilegi; Souza, Renata Junqueira. **Caderno de Letras Pelotas**, n. 38, set-dez (2020) <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index>

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Representações da violência/abuso sexual contra meninos em obras de literatura: entre a denúncia e a resistência. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 19, n. 2, 2022.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

SANTOS, Fernanda Farias dos *et al.* Dimensões do assédio na escola: diálogos sobre gênero com jovens estudantes de ensino médio de São Paulo/Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. v. 27 [Acessado 15 Abril 2024] , e210649.

SCHWARZ, Roberto. Roberto Schwarz. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 11, p. 54–57, 2009. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i11p54-57. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/24695..> Acesso em: 7 maio. 2024.

SILVA, Cleisilvânia Cristine de Moraes. **A interação família e escola**: vantagens para o processo de ensino aprendizagem nas crianças da educação infantil e anos iniciais. Disponível em https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3840/1/tcc_art_cleisilvaniacristinedemoraessilva.pdf. Acesso em 15 abr. de 2024.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Orientações e diretrizes para o ensino e a formação do professor de literatura. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 1, p. 58-76, Jan-Jun 2016.

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

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA Josete Marinho. A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 2, p. 432-452, 2016.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, v. 31, p. 1-115, 2016.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 abr. 2024.

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil In **Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil**.

ZAPPONE, M.H.Y. **Literatura juvenil brasileira**: espaço e representação social em acervo do PNBE. In: SILVA, M.C., and BERTOLETTI, E.N.M., orgs. *Literatura, leitura e educação* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, p. 181-205. *Pesquisa em educação/ Práticas de leitura e escrita series*. ISBN 978-85-7511-497-1.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

1) Dados pessoais e profissionais

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Escola:
- d) Região/Núcleo da escola:
- e) Séries para as quais ensina:
- f) Tempo de atuação como professor(a) de língua portuguesa:
- g) Carga Horária trabalhada:

2) Formação

- a) Qual tipo de escola cursou o ensino fundamental e médio (privada e/ou pública)?
- b) Em qual universidade se formou?
- c) Já fez ou faz cursos de Pós-Graduação? Se sim, qual?

3) História de leitura do Professor

- a) Quais hábitos de leitura da família no período da juventude?
- b) Seus pais são leitores e possuem livros?
- c) Qual sua rotina de leitura atual?

4) Literatura e escola

- a) Como observa a literatura dentro da sala de aula?
- b) Você costuma usar quais tipos de livros literários na sua sala de aula?
- c) Quais temáticas mais recorrentes você aborda através da leitura?
- d) Você enfrenta problemas na abordagem com a literatura? Se sim, você poderia listar quais são os mais recorrentes?

- e) Quais práticas de leitura desenvolve?
- f) Participou da escolha dos livros enviados pelo PNLD de 2020?
- g) Descreva como foi realizada a escolha na sua escola.
- h) O que você achou dos livros literários enviados pelo PNLD de 2020?

5) Temas fraturantes na sala de aula

- a) Você conhece a expressão temas fraturantes? Se sim, poderia nos dizer do que tratam?
- b) Já teve contato com os temas fraturantes? Se sim, de que forma?
- c) O que pensa sobre eles?
- d) Quais vivências tem ou teve com essas temáticas?
- e) Já leu ou lê obras dessa natureza com seus estudantes?
- f) Você acha que os professores estão preparados para trabalhar literatura que fale de violência sexual, assédio e abuso contra jovens? Justifique.
- g) Os pais e/ou responsáveis dos estudantes incentivam ou interferem de alguma forma a abordagem de um tema fraturante como esse na escola?

6) Práticas de Literatura sobre assédio e abuso sexual contra jovens

- a) Conhece obras dessa natureza? Se sim, qual?
- b) Existem obras/textos fraturantes presentes no currículo da escola e nos livros didáticos?
- c) Você trabalha obras literárias com essa temática na escola? Se sim, comente quais obras e de que forma você aborda ou abordaria. Se não, comente por que.
- d) Quais estratégias usaria e quais problemas enfrenta ou acredita enfrentar no trato desse tipo de literatura?
- e) Existem desafios, na sua opinião, para o trabalho com os temas fraturantes? Comente.
- f) Quais problemas enfrenta ou acredita enfrentar no trato desse tipo de literatura?
- g) Você teria algo a acrescentar? Comente.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o Professor de Língua Portuguesa,

Esta pesquisa é intitulada **A LITERATURA SILENCIADA: Como a escola tem trabalhado a violência na literatura juvenil?** e está sendo desenvolvida pela/o pesquisador/a **HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR**, aluna/o do Curso de **MESTRADO EM LETRAS** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. **DANIELA MARIA SEGABINAZI**. Seu objetivo principal é verificar como se dão as práticas de leitura de temas **fraturantes** presentes na literatura destinada ao público juvenil nas escolas municipais da cidade de Campina Grande no estado da Paraíba, a fim de evidenciar a importância dessa literatura no universo escolar. Os objetivos específicos são: a) Apresentar pesquisas que tenham discutido a presença dos temas **fraturantes** relacionados ao assédio e abuso sexual contra jovens no ensino de literatura juvenil brasileira; b) Averiguar como os professores consideram que está ocorrendo sua formação ou formação continuada acerca da preparação para o trabalho com os temas **fraturantes**; c) Verificar quais práticas desenvolvidas pelos professores são abordadas em quatro escolas públicas e municipais de Campina Grande na Paraíba; d) Observar que tipo de obras que tratam temas fraturantes sobre assédio e abuso sexual estão presentes nestas salas de aula compreendidas na pesquisa; e) Refletir acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre os temas **fraturantes** – em particular de assédio e abuso sexual contra jovens;

A finalidade deste trabalho trazer como proposta inicial não apenas uma revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a representação de violência sexual, mais especificamente o assédio e o abuso, na literatura juvenil, mas entender como se dão as práticas escolares dessa literatura no espaço da escola voltada aos jovens leitores.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de um **QUESTIONÁRIO**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da pesquisa poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela/o mestrand/o ou doutoranda/o. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência

que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Campina Grande, ____ de _____ 2023

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar Pesquisadora Tel: (83) 9 9860-7201	Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi Orientadora E-mail: daniela.segabinazi@academico.ufpb.br
--	--