

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado

ELAINE LEONARCZYK SOUZA

**A(S) VIOLÊNCIA(S) NA LITERATURA INFANTOJUVENIL
BRASILEIRA:
uma análise a partir do PNBE 2013**

Maringá
2016

ELAINE LEONARCZYK SOUZA

**A(S) VIOLÊNCIA(S) NA LITERATURA INFANTOJUVENIL
BRASILEIRA:
uma análise a partir do PNBE 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mirian Hisae Yaegashi Zapponi

Maringá

2016

ELAINE LEONARCZYK SOUZA

**A(S) VIOLÊNCIA(S) NA LITERATURA INFANTOJUVENIL
BRASILEIRA:
uma análise a partir do PNBE 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Literários, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Trabalho aprovado em:

Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zapponi
Universidade Estadual de Maringá — UEM
— Presidente —

Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
- Membro convidado -

Prof.^a Dr.^a Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá — UEM
- Membro -

Maringá

2016

Congresso Internacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso
companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos
desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o
medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos
democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de
depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores
amarelas e medrosas.

(ANDRADE, 2012, p. 20)

SOUZA, Elaine Leonarczyk. **A(s) violência(s) na literatura infantojuvenil brasileira: uma análise a partir do PNBE 2013.** 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo analisar como as violências são representadas em narrativas infantojuvenis brasileiras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013, a partir de um *corpus* de doze narrativas, a saber: *Um sonho no caroço do abacate* (2002), do escritor Moacyr Scliar; *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2013), de Carolina Maria de Jesus; *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013), de Leusa Araujo; *Sangue Fresco* (2011), de João Carlos Marinho; *O golem do Bom Retiro* (2011), do escritor Mario Teixeira; *Antes que o mundo acabe* (2012), de Marcelo Carneiro da Cunha; *O livreiro do alemão* (2011), de Otavio Junior; *Um na estrada* (2011) e *O outro passo da dança* (2011) do escritor Caio Riter; *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), de Márcia Leite; *A distância das coisas* (2012), de Flávio Carneiro; *O Homão e o menininho – Histórias de filhos e de pais* (2010), de Luís Pimentel. A metodologia de pesquisa teve um caráter descritivo, na medida em que objetivou descrever de que modo se poderia observar o tema da violência representado nas narrativas a partir do estudo de seus vários elementos constitutivos, tais como a construção das personagens, da focalização, do tempo e da linguagem. A fundamentação teórica teve base nos estudos de autores como Nilo Odalia (1983), Angel Pino (2007), Irme Salete Bonamigo (2008), Ana Maria Borges de Sousa (2002, 2010), Michel Maffesoli (1987), Regina Dalcastagnè (2008, 2012), entre outros autores que tematizam a questão da violência. As análises permitiram observar que a focalização ocorre de fora do espaço de exclusão, de modo que tal focalização não permite um conhecimento mais aprofundado da realidade representada. A linguagem, na maioria das narrativas analisadas, retrata o universo e o interesse do jovem de classe média, sendo que os livros, de modo geral, apresentam espaços de exclusão bem delimitados para alguns personagens femininos, pobres, negros e pueris. O homem branco e de classe média tem maior mobilidade pelo espaço urbano na maioria das narrativas. Não há protagonismo do jovem negro e pobre destinado para vencer. Sendo assim, a questão da violência está estritamente relacionada ao aspecto da representação desses personagens e espaços, uma vez que as representações de espaço não corroboram uma construção mais plural da realidade e da diversidade, pois, em muitos momentos, são estereotipadas, negando, desta forma, ao leitor, uma perspectiva mais rica e verossimilhante da vida e da sociedade. Observa-se, portanto, que a violência acontece não apenas no plano do mundo representado, mas, também, no modo de construção do próprio discurso literário.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Violência(s).

ABSTRACT

This research presented aimed to analyze how violence is represented in Brazilian children and youth narratives selected by the National Program of Library in School - NPLS / 2013, from a corpus of twelve narratives, named: *Um sonho no caroço do abacate* (2002), from Moacyr Scliar; *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2013), from Carolina Maria de Jesus; *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013), from Leusa Araujo; *Sangue Fresco* (2011), from João Carlos Marinho; *O golem do Bom Retiro* (2011), from Mario Teixeira; *Antes que o mundo acabe* (2012), from Marcelo Carneiro da Cunha; *O livreiro do alemão* (2011), from Otavio Junior; *Um na estrada* (2011) and *O outro passo da dança* (2011) from Caio Riter; *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), from Márcia Leite; *A distância das coisas* (2012), from Flávio Carneiro; *O Homão e o menininho – Histórias de filhos e de pais* (2010), from Luís Pimentel. The methodology was descriptive, that aimed to describe how one could observe the violence issue represented in the narratives from the study of its several constitutive elements such as the construction of the characters, the focus, time and language. The theoretical foundation was based on authors studies such as Nilo Odalia (1983), Angel Pino (2007), Irme Salete Bonamigo (2008), Ana Maria Borges de Sousa (2002, 2010), Michel Maffesoli (1987), Regina Dalcastagnè (2008, 2012), among other authors dealing with the violence issue. The analysis allowed to observe that the focus occurs outside the exclusion of space, so that this focus does not allow a deeper understanding of the reality represented. The language in the most of the analyzed narratives shows the universe and the interest of middle class teenagers, and the books, generally, have well-defined exclusion areas for female, poor, black and puerile characters. The white and middle class man has greater mobility through urban areas in most narratives. There is no role of black and poor young men destined to win. Thus, the violence issue is closely related to the aspect of representation of these characters and spaces, as representations of space do not support a more plural construction of reality and diversity because, in many instances, they are stereotyped, denying, this way, the reader, a richer and true perspective of life and society. It is noted, however, that the violence occurs not only in the world plan defined, but also in the literature, in its mode of construction of its own path.

Keywords: Children and Youth Literature. National Program of Library in School (NPLS). Violence(s).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem ilustrativa da capa do livro <i>O outro passo da dança</i>	15
Figura 2 - Ilustração para o folder do PNBE	56
Figura 3 - Foto capa do livro <i>Um sonho no carço de abacate</i> , de Moacyr Scliar	62
Figura 4 - Foto capa do livro <i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus	63
Figura 5 - Foto capa do livro <i>Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar</i> , de Leusa Araujo	64
Figura 6 - Foto capa do livro <i>Sangue Fresco</i> , de João Carlos Marinho	65
Figura 7 - Foto capa do livro <i>O golem do Bom Retiro</i> , de Mário Teixeira.....	66
Figura 8 - Foto capa do livro <i>Antes que o mundo acabe</i> , de Marcelo Carneiro da Cunha.....	67
Figura 9 - Foto capa do livro <i>O livreiro do Alemão</i> , de Otávio Júnior.....	68
Figura 10 - Foto capa do livro <i>Um na estrada</i> , de Caio Riter	69
Figura 11 - Foto capa do livro <i>A primeira vez que eu vi meu pai</i> , de Márcia Leite	70
Figura 12 - Foto capa do livro <i>O outro passo da dança</i> , de Caio Riter.....	71
Figura 13 - Foto capa do livro <i>A distância das coisas</i> , de Flávio Carneiro.....	72
Figura 14 - Foto capa do livro <i>O homão e o menininho</i> , de Luis Pimentel.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Acervo 1 - Anos finais do Ensino Fundamental - PNBE 2013	16
Tabela 2 Acervo 2 - Anos finais do Ensino Fundamental – PNBE 2013	17
Tabela 3 Acervo 3 - Anos finais do Ensino Fundamental – PNBE 2013	17
Tabela 4 - Dados acerca dos seis acervos distribuídos ao Ensino Fundamental e Médio	59
Tabela 5 - Relação entre o número de escolas atendidas e acervos distribuídos	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. REPRESENTANTE DE MIL FACES: AS VIOLÊNCIAS EM NOSSO MEIO.....	20
1.1.1 Olhares e vozes sobre as violências: a tessitura de conceitos.....	24
1.1.2 Olhares desconfiados: uma breve reflexão sobre a História das violências contra crianças e adolescentes	31
1.1.3 A aceitabilidade da violência: há utilidade nesse fenômeno?.....	37
2. LITERATURA E VIOLÊNCIA	40
2.1.1 O lugar da fala e do olhar na literatura brasileira	46
2.1.2 Espaços e corpos: o lugar do outro.....	49
2.1.3 A violência como tema na literatura infantojuvenil.....	52
2.1.4 Breve histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola.....	56
2.1.5 Programa Nacional Biblioteca da Escola 2013	59
3. AS VIOLÊNCIAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA – OS ACERVOS PNBE 2013	62
3.1.1 O tempo representado nas narrativas do <i>corpus</i>	62
3.1.2 A questão da voz nas narrativas do PNBE/2013.....	74
3.1.3 A linguagem e suas peculiaridades	83
3.1.4 Os espaços e as personagens no <i>corpus</i> de pesquisa.....	90
3.2 AS VIOLÊNCIAS NAS NARRATIVAS INFANTOJUVENIS DO <i>CORPUS</i>	99
3.3 SILENCIAMENTOS E AUSÊNCIAS SUTILMENTE CAMUFLADOS: UM PROCESSO VIOLENTO	140
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Quando escolhi ser professora, sabia que enfrentaria muitos desafios. Talvez, não imaginasse que esses desafios traspassassem as salas de aulas e estivessem muito além do âmbito do ensino e aprendizagem da língua. Os estudantes da escola pública contemporânea, ao adentrarem os portões da escola, trazem consigo marcas indeléveis de violências, um dos maiores desafios da educação. Essas violências sofridas e praticadas, que para alguns olhares distraídos chegam a ser imperceptíveis, estigmatizam e condicionam o sujeito à condição de vítima ou violentador. Desta forma, se as violências são consideradas por muitos estudiosos da educação como o grande desafio da atualidade, e se elas ganham terreno profícuo na escola, então, como este trabalho poderia auxiliar nesse desafio tão próximo de todos que convivem no ambiente escolar?

Em 2010, o Governo Federal ofereceu um curso de Especialização aos servidores públicos da educação, intitulado *A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege*. Este curso foi coordenado pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Violências (NUVIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e objetivou a formação de educadores e outros atores sociais para construir projetos de intervenção educacional que pudessem ser aplicados nas escolas. O interesse maior do curso era o de dar suporte teórico e legal aos educadores, visando o enfrentamento e prevenção de violências contra crianças e adolescentes.

Assim, através das leituras e reflexões tecidas no decorrer desse curso, foi aumentando minha necessidade de conciliar os estudos literários, principalmente no que tange à formação de leitores, com a temática das violências, sendo essa temática um desafio diariamente presente em minhas aulas de literatura. Afinal, como poderia incentivar e mediar a leitura do texto literário em um ambiente em que as violências eram tão latentes? Talvez, as respostas estivessem na compreensão e na reflexão sobre essas violências. Encontrá-las nos textos literários lidos pelos estudantes não seria muito difícil. Mas como lidar com as múltiplas violências sofridas pelos alunos, entendê-las, percebê-las, neutralizá-las, se o que eu faço é ensinar Literatura? Conforme concebe Cândido (2006), há interligação entre os fatores internos e externos de uma obra literária, pois a realidade social fora do texto torna-se elemento interno, quando passa a fazer parte da estrutura textual.

Desta forma, a literatura, com seu potencial de questionar a realidade, pode levar o sujeito leitor em um mergulho dentro de si e o motivar a encarar as violências que permeiam

sua existência. As novas perguntas que surgem por meio do ato silencioso da leitura do texto literário podem direcionar a estados inquietantes de procura, de buscas por respostas que, talvez, não sejam encontradas. No entanto, esse questionamento e essa busca que a leitura do texto literário pode proporcionar são tão vitais e transformadores que conduzem o sujeito leitor a um novo posicionamento frente à realidade, ainda mais quando essa realidade machuca, silencia e amedronta o espírito humano.

Pellegrini (2008, p. 42), em seu artigo *O fio da navalha*, infere que a violência constitui a cultura brasileira “como um elemento fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social e tem como consequência a experiência criativa e a expressão simbólica”. De acordo com a autora, a violência faz parte dos temas literários da história brasileira sobre suas várias formas e pode ser encontrada desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia. Percursos históricos desde a conquista, passando pela escravidão, a formação das cidades, os processos de industrialização, os impasses de uma nova realidade urbana, tudo isso constitui nosso país.

Em *A face obscura da violência na literatura juvenil*, Turchi e Souza (2010) inferem que a literatura juvenil brasileira, na sociedade contemporânea, vem enfrentando discussões acerca de questões polêmicas e *tabus*. Mesmo assim, temas considerados *tabus* em outras épocas, como a morte e as violências, agora se fazem presentes em obras literárias destinadas aos jovens e, inclusive, nos livros aprovados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹. Sendo assim, de acordo com as pesquisadoras, a leitura de textos literários sobre violências pode induzir os leitores à compreensão e à transformação da própria realidade. É esse aspecto temático das violências presentes em algumas obras literárias do PNBE 2013 que pretendemos estudar nessa pesquisa. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: O que são as violências e como elas se configuram? Como as violências são representadas nos textos literários selecionados para o público infantil e juvenil, particularmente nos acervos presentes nas escolas, notadamente, o PNBE?

Os estudos referentes à temática das violências na literatura infantojuvenil² brasileira são poucos e recentes no campo das Letras. Embora o tema das violências seja debatido na atualidade, quando procuramos estudos sobre literatura infantojuvenil e violências, raramente encontramos algo a respeito.

¹No corpo do trabalho, optou-se por referir-se ao Programa Nacional Biblioteca da Escola, preferencialmente, como PNBE (sigla oficial do Programa), ou PNBE 2013 e os dados levantados nessa pesquisa sobre esse programa encontram-se disponíveis no site do Ministério da Educação.

²Optou-se pela utilização do termo *infantojuvenil*, pois retrata como a maioria dos livros do *corpus* em análise são catalogados pelo mercado editorial.

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) encontramos cinco dissertações e duas teses que versam sobre a temática das violências e a literatura brasileira nos últimos dez anos, o que delimitou essa busca entre os anos de 2003 a 2013. Para realizar esta pesquisa exploratória foram utilizados os seguintes descritores: literatura brasileira e violência e literatura infantojuvenil brasileira e violência. Sendo assim, encontramos três dissertações que focam a violência na literatura infantojuvenil: *Violências e práxis na literatura infantil e juvenil: uma análise comparativista*, de 2008; *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*, de 2008; *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga*, de 2009, sendo os demais trabalhos direcionados à violência na literatura brasileira.

Em 2007, Anderson Possani Gongora defendeu sua dissertação intitulada *Uma representação contemporânea da violência em contos e novelas de Sérgio Sant'Anna*, pela Universidade Estadual de Londrina. Partindo da leitura de alguns contos e novelas escritos por Sérgio Sant'Anna, autor brasileiro contemporâneo que iniciou seus trabalhos literários nos últimos anos da década de 1960, esta pesquisa objetivou verificar em sua obra a recorrência temática da violência.

Em 2008, Tatiana Colla Argeiro defendeu a dissertação intitulada *Violências e práxis na literatura infantil e juvenil: uma análise comparativista*, pela USP (Universidade de São Paulo). Esse trabalho analisa, de acordo com a ótica da Literatura Comparada, a temática da violência em obras de literatura infantil e juvenil de diferentes épocas: século XIX, *Sofia, a desastrada* e *Meninas Exemplares*, da Condessa de Ségur; século XX, *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho e do século XXI, *De Mãos Atadas*, de Álvaro Cardoso Gomes. A pesquisa teve como objetivo primordial observar como a prática social influencia o tratamento do tema da violência em obras de literatura infantil e juvenil.

Leda Cláudia da Silva Ferreira, em sua dissertação de mestrado intitulada *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*, apresentada à Universidade de Brasília em 2008, analisa 104 narrativas do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) dos acervos referentes ao ano de 2005. Sua análise serviu de parâmetro para se estabelecer um perfil das personagens na narrativa brasileira contemporânea, principalmente das personagens marginalizadas. No que tange à representação feminina, a autora revela a exclusão da mulher em boa parte das narrativas analisadas. A construção dos papéis femininos ocorre através de uma visão de fora, ou seja, uma visão masculina. Isso determina pouca participação ou a ausência da personagem feminina nas tramas.

Em 2009, Adelcio de Sousa Cruz defendeu sua tese *Narrativas contemporâneas da violência: Fernando Bonassi, Paulo Lins Ferréz*³, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Este trabalho analisa as narrativas contemporâneas da violência, as quais são representadas por *Passaporte* (2001), escrita por Fernando Bonassi; *Cidade de Deus* (1997), cujo autor é Paulo Lins e a mais recente publicação dentre eles, *Manual prático do ódio* (2003), escrito por Ferréz. No estudo desse autor, a violência é analisada como tema e recurso estético, o que permitiu discutir sobre os estereótipos em relação à representação do subalterno, assim como os aspectos humanos ocultos ou negados a essas personagens.

A dissertação intitulada *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga*, apresentada por Flávia de Castro Souza ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, em 2009, estuda a representação da morte e da violência nos livros *O meu amigo pintor*, de 1987, *Nós três*, de 1987, e *O abraço*, de 1995, da escritora Lygia Bojunga. Como referencial teórico, a autora utiliza a teoria das estruturas do imaginário, formulada pelo antropólogo Gilbert Durand, e os estudos do sociólogo Michel Maffesoli e do filósofo Georges Bataille acerca da violência. De acordo com a autora, nos três livros de Bojunga analisados, denominados de trilogia da morte, os recursos literários utilizados na composição dos textos, assim como as imagens simbólicas e as estratégias narrativas dos sonhos aproximam gradativamente os personagens das violências que levam à morte.

Em 2011, Luiz Henrique Silva de Oliveira, mestre em Teoria da Literatura pela UFMG, escreveu um artigo com o nome de *Faces da violência em De Flores Artificiais, de Jussara Santos*⁴. O artigo teve por objetivo mapear as diversas cenas de violência contidas em *De flores artificiais* (2002), livro de contos infantojuvenis escritos por Jussara Santos e demonstrar os principais procedimentos aos quais recorre a autora para denunciar, através do texto literário, a incidência de atos violentos, de diversas ordens, sobre crianças, jovens, mulheres e não brancos.

Nos acervos da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, encontramos a dissertação de Luccas Brazão Bento, defendida em 2012, sob a orientação do professor Sérgio Vicente Motta, intitulada *O rito da violência e o sentido justiceiro em contos de Rubem Fonseca*. Esta dissertação analisa os contos *O Cobrador*, *Onze*

³A tese "Narrativas contemporâneas da violência" foi agraciada com o Prêmio de Teses 2010 conferido à melhor tese do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários e com a Menção Honrosa do Prêmio Capes de Teses.

⁴O artigo foi publicado no periódico eletrônico científico e artístico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Pós-Lit) da FALE-UFMG denominado *Em Tese*. v. 17, n. 2.

de Maio, Passeio noturno (parte I), Feliz ano novo e O Quarto selo, de Rubem Fonseca, a partir de uma perspectiva dialética, como a formulada por Antônio Candido em *Dialética da malandragem*. A pesquisa reflete sobre o contexto histórico reiterado nesses contos e a violência como o meio utilizado pelos personagens para a expressão de revolta, procurando entender os símbolos manipulados durante esses acontecimentos e quais as características nos assassinatos que permitem interpretá-los como rituais e atos de justiça.

Aristóteles de Almeida Lacerda Neto defendeu, em 2012, a tese intitulada *A configuração da violência em contos da literatura brasileira contemporânea*, pela Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa realizou uma análise de contos integrantes da literatura brasileira contemporânea: *A hora e vez de Augusto Matraga*, de Guimarães Rosa; *O cobrador*, de Rubem Fonseca; e *A maldição de Tibério*, de Arturo Gouveia. O estudo baseou-se na categoria da violência, que é comum às narrativas enfocadas, e procurou investigar como esta se instaura como elemento intrínseco, afetando o conteúdo e a forma dos textos.

Desta forma, percebemos em nossa busca que há a carência de estudos que discutam e reflitam sobre a literatura, especificamente a literatura infantojuvenil e as violências como temática nos textos literários destinados às bibliotecas das escolas públicas. Portanto, decorrem do nosso objetivo principal, de analisar como as violências são representadas em obras selecionadas do PNBE e voltadas ao público infantojuvenil, os seguintes objetivos específicos dessa pesquisa, cujo caráter é descritivo: realizar um estudo bibliográfico sobre as violências e sua relação com a infância e a juventude, discutir e refletir sobre a relação entre violência e literatura infantojuvenil no *corpus* selecionado e observar se a apresentação da violência pode ser recurso estético nas narrativas do *corpus*.

Sendo assim, como pretendemos pesquisar a literatura infantojuvenil, foi necessário selecionar, dentre o grande número de obras destinadas a esse público, aquelas que tinham relevância dentro do campo literário brasileiro. Ativemo-nos, portanto, aos acervos do PNBE por sua importância no cenário nacional como programa de incentivo à leitura e nos propusemos a encontrar dentro dos acervos do PNBE obras literárias que tratassem da temática das violências e fossem voltadas ao público infantojuvenil que, nessa pesquisa, corresponde aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes do 6º ao 9º ano. É importante ressaltar que o caráter infantojuvenil conferido às obras selecionadas foi determinado pelo PNBE, que abre editais específicos para que as editoras inscrevam obras destinadas ao público mirim.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola possui vários acervos. No momento da nossa pesquisa, no portal do Ministério da Educação (MEC) foram encontrados acervos do

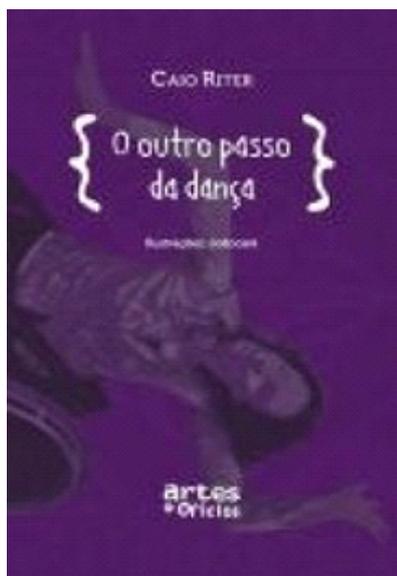
PNBE referentes aos anos 2006 a 2013. Ativemo-nos apenas aos acervos de obras literárias. Optamos pela edição mais recente do Programa no momento da pesquisa, o PNBE 2013, que oferecia obras literárias para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como era necessário delimitar o *corpus* da pesquisa, ativemo-nos apenas aos acervos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, que era composto por três acervos com 60 obras literárias cada um⁵. Para essa pesquisa, selecionamos apenas os textos que constituíam narrativas de autores brasileiros e descartamos os outros gêneros textuais (teatro, poesia, quadrinhos), resultando num total de 56 livros que se encontram no anexo 2. Por fim, para maior delimitação do *corpus*, selecionamos apenas as narrativas que versavam sobre a temática das violências, seja na forma implícita ou explícita de sua representação, e que mais se aproximam dos objetivos dessa pesquisa.

Para esta última seleção, contamos com a ajuda de uma rede social colaborativa brasileira para leitores denominada Skoob⁶. Como optamos pelos três acervos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, e cada acervo contava com 60 obras literárias, num total de 180 obras, essa rede social nos revelou a autoria e os gêneros textuais das obras pertencentes ao acervo, assim como as temáticas abordadas em cada livro, uma vez que a grande maioria das sinopses dos textos previamente selecionados foram encontradas nesse site (como podemos perceber no exemplo abaixo), o que colaborou para a escolha das obras cujas temáticas versassem sobre as violências.

⁵Ver anexo 1

⁶O site auxilia a interação entre os leitores e novos escritores e outras redes sociais. Além disso, possui sua própria livraria, e os livros podem ser comprados pelo site.

Figura 1. Imagem ilustrativa da capa do livro *O outro passo da dança*



<http://www.skoob.com.br/o-outro-passo-da-danca>

O outro passo da dança - Ana, Bernardo e Celina são adolescentes. Amigos desde a infância, o trio A-Bê-Cê não se separa jamais. Desde pequenos, andam sempre juntos, e juntos vivem as experiências que a vida vai trazendo. Numa tarde comum, Ana sai de casa para se encontrar com a mãe. De repente, um outro encontro. Aquele que poderia não ter acontecido: Ana Lúcia e a bala. Uma bala (perdida?) encontra Ana Lúcia. A partir de um acontecimento que se tornou banal num país onde a violência faz parte do cotidiano, Caio Riter conta, nessa novela juvenil, a história de três adolescentes que se deparam, de repente, com a necessidade de amadurecer. A vida lhes trazendo dor até então desconhecida.

FONTE: Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/o-outro-passo-da-danca>> Acesso em: 07 mar. 2016

A definição do *corpus* abaixo contou com a orientação da professora doutora Mirian Hisae Yaegashi Zapone, que já havia realizado a leitura do acervo do PNBE 2013, por conta de seu projeto de pesquisa intitulado *Narrativa juvenil brasileira contemporânea no acervo PNBE-2013: um estudo das representações sociais*. Desta forma, em consonância com os dados levantados pela professora quanto ao tema e ao gênero textual, pudemos, a partir da leitura dos resumos das obras, selecionar 12 narrativas contemporâneas⁷ de escritores brasileiros que mais se aproximaram do objetivo de nosso estudo e que são apresentados no quadro abaixo:

Tabela 1 Acervo 1 - Anos finais do Ensino Fundamental - PNBE 2013

Acervo 1 - Anos finais do Ensino Fundamental		
Título	Autor	Editora
O homão e o menino	Luís Cunha Pimentel	Abacatte Editorial
O livreiro do Alemão	Otávio Júnior	Marcelo Duarte Comunicações

FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes>> Acesso em: 07 maio 2015.

⁷As obras selecionadas para a leitura dos estudantes nos últimos anos do Ensino Fundamental para o ano 2014 são consideradas contemporâneas, uma vez que se entende que serão lidas pelos alunos da rede pública do ensino e algumas ainda continuam recebendo premiações.

Tabela 2 Acervo 2 - Anos finais do Ensino Fundamental – PNBE 2013

Acervo 2 - Anos finais do Ensino Fundamental		
Título	Autor	Editora
A primeira vez que eu vi meu pai	Márcia das Dores Leite	Artes e Ofícios
Antes que o mundo acabe	Marcelo Carneiro da Cunha	Editores Projeto
O outro passo da dança	Caio Riter	Artes e Ofícios
Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar	Leusa Regina Araujo Esteves - Nelson Provazi	Editores Scipione
Quarto de despejo - diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus - Vinicius Rossignol Felipe	Abril Educação
Sangue fresco	João Carlos Marinho	Gaudi Editorial
Um sonho no caroço do abacate	Moacyr Scliar	Global Editora

FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes>> Acesso em: 07 maio 2015.

Tabela 3 Acervo 3 - Anos finais do Ensino Fundamental – PNBE 2013

Acervo 3 - Anos finais do Ensino Fundamental		
Título	Autor	Editora
A distância das coisas	Flávio Carneiro - Andrés Sandoval	Edições SM
O Golem do Bom Retiro	Mário Teixeira - Renato Alarcão	Editores UDP
Um na estrada	Caio Riter - Amanda Granzini	Editores Melhoramentos

FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes>> Acesso em: 07 maio 2015.

O fato de não existirem muitos trabalhos que reflitam sobre as violências na literatura infantojuvenil brasileira e esse tema estar cada vez mais presente em obras literárias destinadas aos jovens justifica a importância deste estudo, que objetiva analisar como as violências são representadas nessas obras distribuídas pelo PNBE 2013 e destinadas ao público infantojuvenil. Pretendemos, por meio dessas narrativas selecionadas, refletir sobre as múltiplas faces de que as violências se servem, não podendo ser analisadas apenas do ponto

de vista da causa e efeito. Quando optamos por essa temática envolvendo a leitura de textos literários, sabíamos que pouco adianta analisarmos apenas as causas e consequências de violências representadas nas obras literárias, se não nos propusermos, também, a refletir e questionar as faces não tão delineáveis dessas violências. Isso implica em olhar duvidosamente para aquilo que nos é apresentado. Afinal, de quais violências nos falam essas obras literárias voltadas para o público infantojuvenil? E mais ainda, de quem é essa voz que nos fala e de que lugar social ela lança seu olhar sobre essas violências?

A dissertação, aqui apresentada, está organizada em três seções. Na seção I *Representante de mil faces: as Violências em nosso meio*, buscou-se realizar um estudo sobre a construção de conceitos sobre a violência e a respeito das multifaces e a complexidade que as violências assumem em nosso meio. Isso nos proporcionou uma maior reflexão sobre as atitudes de rejeição e de atração da violência, o que o sociólogo Michel Maffesoli (1987) denomina de destruição útil, uma vez que se apresenta, em contextos e condições específicas, como um “elemento positivo, negador dos processos de controle e homogeneização”. Além disso, essa seção também teceu uma breve reflexão sobre a História das violências contra crianças e adolescentes - o público leitor das obras literárias selecionadas.

A seção II *Literatura e Violência*, por sua vez, tece reflexões sobre a representação do outro na literatura contemporânea. Aspectos como o olhar projetado do interior da narrativa contemporânea brasileira sobre aqueles que a sociedade não quer ver e as violências como temática da literatura infantojuvenil contemporânea são enfatizados durante o desenvolvimento desse texto. Essa seção também busca situar, mesmo que brevemente, o percurso histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com a finalidade de compreender melhor essa política pública de incentivo à leitura em nosso país. Como as obras literárias selecionadas pertencem aos acervos do PNBE 2013 e estão disponíveis nas bibliotecas das escolas públicas, a compreensão sobre esse programa de incentivo à leitura, assim como sobre os critérios de seleção de obras dos acervos desse programa, tornou-se imprescindível para esta pesquisa.

Assim, chegamos à seção III *As violências na literatura infantojuvenil brasileira – os acervos PNBE 2013*. Nessa seção, analisamos 12 textos literários em prosa do PNBE 2013 voltados ao público infantojuvenil, com a temática das violências. Além do levantamento das violências mais recorrentes nas narrativas analisadas, foi possível, com base no estudo das personagens, dos espaços, dos pontos de vista e da linguagem representados nas obras, compor um perfil dos personagens e dos autores, assim como dos leitores almejados.

Para nossos estudos, algumas abordagens teóricas próprias da Literatura, com Cândido

(1967; 1972; 1995) e Dalcastagnè (2008; 2012), da Filosofia, com Odalia (1983), da Psicologia com Pino (2007) e Bonamigo (2008), da Educação com Sousa (2010), da Sociologia, Maffesoli (1987), entre outras importantes áreas de estudo, foram indispensáveis, levando em consideração a pluralização da palavra violência e sua condição de multifacetada e complexa, não sendo possível, portanto, a generalização do termo.

Tendo em vista esse referencial teórico, bem como os objetivos do trabalho, passamos a discutir as violências e suas possíveis faces na sociedade contemporânea.

1. REPRESENTANTE DE MIL FACES: AS VIOLÊNCIAS EM NOSSO MEIO

Nesta seção, lançaremos nosso olhar para a complexidade que o termo *violência* assume mediante a discussão que se tem levantado sobre ele. Não pretendemos, no entanto, abordar todos os aspectos e todas as perspectivas sobre um assunto tão complexo. Propomos, nesse primeiro momento, a discussão de alguns aspectos concernentes ao tema, com a finalidade de melhor compreender as violências e suas possíveis faces na sociedade contemporânea.

Levando em conta as leituras realizadas sobre o tema, podemos inferir que não somos afetados apenas por um tipo de violência quando ela nos encontra (E quem é que nunca se encontrou com a violência?). O que se pretende dizer com isso é que, quando a violência nos encontra ou quando ela encontra uma forma de se materializar através de nossas vidas, ela nunca se apresenta com apenas uma das suas inúmeras faces. Quando nos deparamos com a violência, percebemos que seu alcance em nossa corporeidade⁸ vai além do que os olhos podem visualizar. E se os tentáculos da violência são capazes de alcançar dimensões tão profundas em nós, então não podemos olhá-la apenas como mais um fenômeno social a ser estudado. Temos que olhá-la, isso sim, como um fenômeno social complexo e, por isso mesmo, imprescindível de estudo, uma vez que sentimos as transformações que ele vem produzindo nos hábitos e práticas sociais das pessoas.

Os acontecimentos violentos estão a todo o momento desfilando perante nossos olhares estagnados. Se observarmos a história do nosso país, notaremos que não se trata de um fenômeno novo ou exclusivo do Brasil. No entanto, a violência se apresenta com novas formas na atualidade, pois o que há algum tempo atrás não era percebido como sendo violência, hoje, já pode ser desmistificado como tal. O fato é que o nosso olhar sobre o que se configura como ato violento tem mudado e isso se deve às discussões e estudos realizados acerca do tema.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo deste assunto. Eles nos apresentam olhares sobre a temática das violências que corroboram com o nosso próprio olhar e que, inevitavelmente, muitas vezes, nos conduzem a ampliar nosso ângulo de visão. Pino (2007),

⁸A corporeidade remete a “uma compreensão do ser humano como unidade integrada, constituída, a um só tempo de corpo, mente (espírito) e subjetividades. A corporeidade abarca tudo aquilo que constitui a nossa humanização e os processos de subjetivação. A corporeidade, portanto, constitui o lugar dos sentidos, das emoções, da materialidade viva, o que reúne a noção de multiplicidade e individualidade conectadas à existência” (SOUSA, 2010, p. 21).

Bonamigo (2008), Odalia (1983), Sousa (2010) são alguns dos autores cujas proposições sobre violência serão apresentadas.

Em seguida, faremos uma breve reflexão sobre as violências sofridas por crianças e adolescentes no decorrer da história. A presença desse subitem nesta seção é importante no sentido de conferir uma maior visibilidade e compreensão das violências no contexto infantojuvenil, uma vez que esse é o público alvo das narrativas que serão analisadas. Se as violências são constituídas social e historicamente, então, o que a história tem a dizer sobre as violências sofridas por crianças e adolescentes ao longo do tempo?

Para finalizar a seção, na esteira dos pensamentos sobre a aceitabilidade da violência, serão consideradas as reflexões do sociólogo Michel Maffesoli (1987) que nos ajudará a compreender um pouco sobre a utilidade (ou não) da violência na sociedade contemporânea.

O Relatório do curso de Especialização a *Gestão do cuidado para uma Escola que Protege* (2011)⁹ contempla as ações de enfrentamento às violências desenvolvidas durante o curso ofertado aos educadores estaduais do sul do país de 2009 a 2011. Uma dessas ações se aproxima justamente do nosso objetivo de discussão sobre a complexidade das violências que estão cada vez mais multifacetadas em nosso meio. De acordo com esse Relatório, é necessário trazer as violências para as discussões também no âmbito escolar e refletir sobre as várias formas e dimensões em que elas se manifestam, inclusive em nós mesmos, como participantes da criação dessas violências. O Relatório aponta ainda para “as faces nem sempre delineáveis” das violências que podem ser revestidas por mitos populares, preconceitos, enfim, pontos de vista divergentes no contexto social. Desta forma, ao olhar para determinada realidade violenta, percebemos que muitos outros olhares se cruzam com o nosso, proporcionando a compreensão de que essas violências, observadas por várias óticas e de diferentes lugares sociais, superam a simples tipificação, por serem produzidas por sujeitos em sua relação com o outro.

Assim como dissemos na introdução deste trabalho, as múltiplas faces de que as violências se servem, portanto não podem ser analisadas apenas do ponto de vista da causa e efeito. É necessário refletir sobre as faces não tão delineáveis dessas violências nas obras literárias voltadas para o público infantojuvenil. Esse percurso nos remete ao questionamento sobre a autoria da voz que nos fala e de que lugar social ela lança seu olhar sobre essas

⁹O curso de especialização - A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege - é fruto do resultado das atividades de estudos, pesquisas e formações realizadas pelo Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), especialmente entre os anos de 2000 e 2007, na Universidade Federal de Santa Catarina.

violências.

Não é muito difícil compreender o porquê da escolha de um *corpus* de narrativas literárias infantojuvenis que abordem a temática das violências, dadas às circunstâncias de violências tão presentes nessa etapa da vida dos seres humanos. A infância e a juventude, cada vez mais, são acometidas por inúmeras violências e, por isso mesmo, requerem a construção de políticas públicas de resultados efetivos. Olhar para as violências gestadas nessa fase da vida dos seres humanos consiste em compreender o desenvolvimento dessas violências no decorrer da vida.

Não há a pretensão de abordar intensivamente um fenômeno tão complexo como esse no espaço desta seção. Reservamo-nos, como já dissemos anteriormente, apenas à discussão desse fenômeno para compreender melhor quando ele aparecer como temática recorrente em obras literárias destinadas ao público infantojuvenil.

Ao nos aventurarmos na tessitura dessa pesquisa, sentimo-nos um pouco como disse Jorge Larrosa (2007, p. 156):

Escrever (ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidros (...) algo assim, como uma inquietude nova no olhar.

Essa nova inquietude no olhar lança-nos à procura de descobertas que sejam capazes de nos motivar ao desafio da escrita. Precisamos pensar as violências e inquietarmo-nos nessa procura. Não podemos medir, em termos de sofrimento, o quão profundo é o alcance da violência na vida de um ser humano. Até onde ela atinge sua humanidade. O quanto destrói ou causa dor e sofrimento. Isso porque, na maioria das vezes, ela, a violência, é silenciosa e se fortalece com mentiras e crueldades. É na relação com o outro que ela ganha fôlego.

Sendo assim, é na convivência com o outro que experimentamos a alteridade. Essa relação nem sempre é cordial; na maioria das vezes, é mergulhada em violências. Sendo assim, falar do outro que comigo estabelece uma relação no mundo é falar também de violência.

Pino (2007), em seu artigo intitulado *Violência, Educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo*, relaciona o problema da violência ao problema das relações sociais. E quando esse outro me afeta com violência? E se eu não conseguir mais olhar para esse outro sem que os ecos de horror e desespero do passado estejam também nas dimensões desse olhar? E se eu já estiver afetado suficientemente por esse outro ao ponto de ser eu mesmo a violência que eu desesperadamente nego? A esse respeito, aponta Misse (2006, p. 10): “Raramente alguém diz de si mesmo ser violento [...]. Violento é sempre o outro, aquele a

quem aplicamos a designação”.

Segundo Bauman (2003), a insegurança, que pode ser compreendida nesse contexto como ameaça à vida, é nutrida justamente pela imprevisibilidade das relações no mundo, que se apresenta, no cenário contemporâneo, como desregulamentado, competitivo e norteado pela incerteza do amanhã. É como se estivéssemos à nossa própria sorte, e a nossa relação com o outro (o sujeito social que nos é estranho, por isso mesmo remete-nos à sensação da falta de proteção e insegurança) estivesse comprometida pela falta de confiança e pelo medo da violência por meio da qual esse outro-estranho pode nos afetar. De acordo com esse autor,

Nosso corpo e nossa alma têm uma expectativa de vida mais longa do que qualquer outra coisa nesse mundo; sempre que procuramos a certeza, investir na autopreservação parece ser a melhor opção. E por isso tendemos a procurar remédio para o desconforto da insegurança numa busca de proteção, isto é, com a integridade de nosso corpo e de todas suas extensões e trincheiras avançadas — nossa casa, nossas posses, nosso bairro. À medida que o fazemos, começamos a suspeitar dos outros à nossa volta, e em especial dos estranhos entre eles, portadores e corporificações do não-previsto e do imprevisível. Os estranhos são a falta de proteção encarnada e assim, por extensão, da insegurança que assombra nossas vidas (BAUMAN, 2003, p. 130).

De acordo com Bauman (2003), esse mesmo outro-estranho, cujo relacionamento implica certo distanciamento, antagonicamente, pode significar também certo conforto. Isso porque o temor que sentimos daqueles que não conhecemos, quando passamos a identificá-los, ou seja, quando passamos a vê-los, enquadrados, é claro, em nosso ângulo de visão, já podemos nos proteger de sua ameaça.

É nesse jogo de alteridade, que também pode ser compreendida como uma interação cultural, que nossas relações se tecem com o outro. Para alguns antropólogos, o eu-individual só se realiza na presença do outro, e é por meio dessa relação que esse “eu-individual” passa a sentir-se como extensão de outras vidas, de outras culturas, enfim, passa a perceber-se ao mesmo tempo como individual e social:

A experiência da alteridade leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLANTINE, 1996, p. 21).

O excerto acima nos remete à compreensão de que a alteridade, como um processo de relação com o outro e tudo aquilo que isso implica, pode nos conduzir a outros pontos de vista sobre o mundo e sobre nós mesmos. Desta forma, podemos considerar que o processo de

alteridade pode ocorrer não só no relacionamento entre pessoas, mas, também, esse outro, em sua relação com o mundo, pode ser a própria literatura. Compagnon (2009, p. 47) infere que a literatura deve ser estudada e lida justamente por oferecer um meio “de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. Sendo a literatura o outro na minha relação com o mundo, surge em nós a inquietude da pergunta: O que esse outro me diz e como ele me afeta? O fato é que em nossa relação com o outro, pessoa ou objeto, afetamos o outro na mesma medida em que somos afetados por ele, isto é, atravessados pelo que ele produz em nós. E essa relação nem sempre é sinônimo de vida.

1.1.1 Olhares e vozes sobre as violências: a tessitura de conceitos

Pino (2007) ressalta que a ambiguidade nos sentidos atribuídos à palavra *violência* tem sido considerada uma grande dificuldade. Isso devido aos pareceres de diversos pontos de vistas e contextos que tentam situar sua complexidade. De acordo com o autor, a construção social das violências, em um contexto de caráter psicológico, pode ser compreendida levando em conta mais o impacto emocional que produz do que por razões objetivas. Em um contexto de caráter mais filosófico, está a fragilidade em estabelecer um princípio racional que seja capaz de explicar ações tidas como violentas e sua repercussão no âmbito emocional dos seres humanos. Na esteira de alguns pensamentos antropológicos, caracterizar as ações como violentas permite rebaixar seus autores ao nível da animalidade, o que, equivocadamente, leva à desumanização dos autores das violências, conferindo-lhes a falta de intenção e consciência nessas práticas.

Para Pino (2007, p.773), “não há sociedade *humana* sem a possibilidade da violência e não existiria violência se a sociedade não fosse *humana*”. Desta forma, mesmo que os impulsos agressivos *naturais* continuem a existir, na vida em sociedade são “regulados por mecanismos sociais de origem *cultural*”.

O autor também apresenta duas grandes questões que se empenham em explicar o fenômeno das violências. Em um primeiro momento, referindo-se à questão da origem, indaga se a violência pode ser compreendida como manifestação de tendências instintivas ou pulsionais¹⁰, ou se, por outro lado, é adquirida no meio social por processos de aprendizagem. Nesse sentido, as relações entre o inato e o adquirido estão em debate. A segunda grande

¹⁰ “[...] existem essencialmente duas classes diferentes de pulsões: as pulsões sexuais, compreendidos no mais amplo sentido - Eros - e pulsões agressivas, cuja finalidade é a destruição” (Freud, 1933[32], p.129).

questão apresentada refere-se à sua natureza, isso é, a violência é um fenômeno normal ao ser humano ou pode ser considerado como um estado anormal, um tipo de falha ou deficiência do ser ou do meio social onde vive?

Diante disso, o autor afirma que o pensamento moderno está arraigado na ideia de que a violência é de natureza instintiva ou pulsional e que essa ideia de violência é muito antiga, encontrando suporte nos sistemas religiosos da história da humanidade, principalmente o judaísmo e o cristianismo. O homem, visto como “o lobo em pele de cordeiro”, ou seja, uma besta selvagem que a qualquer momento, sem motivação específica, poderia vir à tona com todo o seu arsenal de maldades. Refletindo sobre a História da humanidade, as guerras e genocídios, as atrocidades e a ausência de respeito pela própria espécie, quem se atreveria a questionar esse pensamento?

Outro aspecto importante no estudo da violência é levantado por Pino (2007), quando infere que o indivíduo é considerado, principalmente no contexto da sociedade contemporânea, como a causa das desordens, tanto no plano da razão, da moralidade e no contexto social. No entanto, o autor sinaliza que essa ideia de culpabilização do indivíduo não serve para todos, senão para os indivíduos pobres, oriundos das classes populares, pessoas à margem da cidadania por não serem detentoras de posses. Desta forma, do ponto de vista da sociedade organizada e representada, em sua grande maioria, por homens brancos, donos de propriedades e dos discursos, as classes menos favorecidas, nesses quesitos, são vistas como a origem e a causa da criminalidade e da violência. Para esse autor, a invenção da prisão ganha, nesse contexto, sua justificativa, uma vez que a sociedade tinha que se proteger desse indivíduo violento e pobre.

Ao considerar a violência como um fenômeno ao mesmo tempo individual (decisão individual em respeitar ou não os limites das ações humanas) e social (condições históricas e sociais que estabelecem os limites das ações humanas), o pesquisador Angel Pino infere que praticar ou não a violência pode ser considerada uma escolha, sendo um aspecto do livre arbítrio atribuído às ações do homem e, por assim dizer, é “susceptível de educação, uma vez que não há nada, nem do ponto de vista genético, nem do ponto de vista do meio físico ou social, que determine esse agir.” (PINO, 2007, p. 779).

Odalía (1983), em seu livro intitulado *O que é violência*, explicita o conceito de violência desde a violência original até os dias de hoje em suas mais diversas formas. De acordo com o autor, a vida em sociedade foi sempre rodeada pela violência. As várias faces da violência podem ser encontradas em qualquer tempo e lugar. O autor sugere que uma forma de considerar a violência é sob a ótica da privação. Assim, de acordo com o autor, há

violência quando privamos alguém de alguma coisa; quando negamos os direitos constituídos, negando, desta forma, também, sua humanidade, e enquadrando-o, quase que forçadamente, em uma relação de mando e obediência.

Em sua discussão sobre violência original, Odalia (1983) traz à memória as terríveis atrocidades cometidas em nome da fé cristã na Idade Média. Vida e morte estavam sempre próximas. Qualquer um que se opusesse à fé cristã estava sujeito às terríveis punições. No entanto, o autor infere que a história não representa a injusta distribuição do bem e do mal, oscilando entre a luz e a treva. A tradição clássica greco-romana é tão carregada de violência quanto os impérios que a antecederam. O autor cita a justificativa da escravidão como um instrumento necessário para que os verdadeiros cidadãos atenienses pudessem se dedicar “às coisas mais sublimes do espírito”. Desta forma, a superioridade de uns sobre os outros é nítida na relação em que não se sujeitam apenas os corpos dos homens, mas o modo de vida em sociedade. As pessoas escravizadas eram apenas corpos sujeitados aos trabalhos menos dignos da sociedade. Aqueles que eram considerados corpos e espíritos dedicavam-se às coisas mais sublimes, com uma participação menos “dolorosa” na organização da sociedade ateniense. Tal forma de privação constitui, certamente, uma forma de violência. Para Odalia (1983), no Brasil colonial, essa mesma sujeição de corpos e vidas também foi vivenciada. Houve a necessidade de uma bula papal, para que o índio pudesse ser considerado possuidor de uma alma, portanto, um ser humano. Além disso, os negros, até 1888, foram considerados como coisas, lançados à própria sorte e ao uso de acordo com a vontade soberana de seu senhor.

De acordo com Odalia, a Bíblia pode nos dar uma tipologia completa da violência. Se considerarmos a expulsão de Adão e Eva do Paraíso como uma violência, percebemos que homem e mulher são destituídos de seus direitos e privilégios. Direitos e privilégios que mal conheciam e dos quais só passam a ter consciência após o ato da expulsão. De acordo com o autor, nesse exemplo bíblico, “a violência não está na expulsão – ato explícito -, que é apenas uma consequência, mas, sobretudo, na fixação de regras e normas de conduta que amesquinham e diminuem o homem sem que ele disso tenha consciência - ato implícito” (ODALIA, 1983, p.24).

Pensando sobre a dificuldade de identificar-se um ato como violência, o autor explica que:

O ato violento não traz em si uma etiqueta de identificação. O mais óbvio dos atos violentos, a agressão física, o tirar a vida de outrem, não é tão simples, pois pode envolver tantas sutilezas e tantas mediações que pode vir a ser descaracterizado como violência. A guerra é um ato violento, o mais violento de todos; talvez, contudo, esse caráter essencial parece passar a ser secundário se o submergirmos sob

razões que vão desde a defesa da pátria às incompatibilidades ideológicas. Matar em defesa da honra, qualquer que seja essa honra, em muitas sociedades e grupos sociais, deixa de ser um ato de violência para se converter em ato normal, quando não moral, de preservação de valores que são julgados acima do respeito à vida humana (ODALIA, 1983, p. 23).

Em seu artigo *Violências e contemporaneidade*, Bonamigo (2008), partindo da discussão do sentido etimológico do termo *violência*, aborda as implicações relacionadas ao seu uso e os diversos sentidos que comporta na contemporaneidade, associados às transformações que o caracterizam. De acordo com a autora, a denominação “violência” está naturalizada. Isso se justifica pelo uso constante da mesma palavra para referir-se a diversas situações e a diferentes significados.

Oriunda do latim, a palavra violência (*violentia*) traz em suas raízes a significação de caráter violento ou bravo, aludindo ao sentido de vigor e o emprego de força física. Bonamigo (2008) explica que:

A análise do sentido etimológico coloca em relevo que é a percepção do limite que vai caracterizar um ato como violento e essa percepção varia histórica e culturalmente. Portanto, o termo não pode ser definido independentemente de critérios e de pontos de vista, os quais podem ser institucionais, jurídicos, sociais e até pessoais. Não se pode deixar de fora o que é eminentemente normativo e não existe uma abordagem objetiva que consiga pôr entre parênteses todas as normas. Querer engessar a expressão em uma definição fixa e simples significa reduzi-la e deixar de compreender as singularidades que caracterizam diferentes povos, as transformações e especificidades históricas. Há, portanto, possibilidade da existência de inúmeras formas de violência relacionadas às inúmeras situações e espécies de normas estabelecidas (BONAMIGO, 2008, p. 205).

Para a autora, o termo violência não deveria ser utilizado no singular, uma vez que comporta uma multiplicidade de significados. Essa constatação é reforçada por Michel Misse (1999, p. 38), quando afirma que “[...] não existe violência, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades”.

Bonamigo (2008) ressalta os estudos realizados pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP, 2002), vinculado à Universidade para a Paz das Nações Unidas. Esses estudos identificaram cinco tipos básicos de práticas que consideram como violentas: a violência coletiva, a violência institucional ou estatal, a violência estrutural, a violência cultural e a violência individual.

De acordo com os estudos do Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz, quando a sociedade em sua coletividade participa da violência de forma direta e declarada, trata-se da violência coletiva. Ao referir-se a esse tipo de violência, Bonamigo (2008) cita como exemplo a guerra.

A violência institucional ou estatal, por sua vez, é tida como a prática em que o uso da

força é legitimada. Odalia (1983) compartilha dessa definição, quando explica que “legitimar a violência é normalizar o que não é normal”. Para o estudioso, a lei tem essa função. Sobre isso o autor infere que, no caso das violências, a lei estabelece limites permitidos a cada sociedade e institucionaliza as situações que deveriam ser abolidas. Dessa forma, “viver em sociedade significa criar normas de comportamento que não só determinam esferas específicas de ação para os homens, mas também criam discriminações” (idem, ibidem, p.37). O autor infere ainda que as leis estabelecem o que é permitido e o que é proibido, e essa institucionalização da violência pode ser percebida no desenvolvimento histórico de um conjunto de leis de um país.

O terceiro tipo de violência elencado pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz refere-se à violência estrutural, que é compreendida, nesse estudo, como práticas de desigualdade social, tanto no âmbito da distribuição de recursos como nas decisões sobre como ocorrerá essa distribuição. De acordo com Odalia (1983), somos educados na crença de que pobreza, tristeza, desamparo são a herança inevitável da parte mais numerosa da humanidade e que essa situação de desigualdade é algo que não se pode reverter, não podendo ser modificada pela ação do homem. Entretanto, vivemos em uma época em que somos informados constantemente, quer sobre a riqueza, quer sobre a pobreza. Somos informados sobre nossos direitos e deveres enquanto seres humanos. Podemos observar o mundo por meio de inúmeros aparatos de tecnologia: rádio, TV, internet, redes sociais, entre outros, mas mesmo com toda essa informação ainda estamos mergulhados em desigualdades e, portanto, na violência estrutural. O autor acrescenta que:

O ato rotineiro e contumaz da desigualdade, das diferenças entre os homens, permitindo que alguns usufruam à sociedade o que à grande maioria é negado, é uma violência. São os hábitos, os costumes, as leis que as mascaram, que nos levam a suportá-la como uma condição inerente às relações humanas e uma condição a ser paga pelo homem, por viver em sociedade. Agimos como se a desigualdade fosse uma norma estabelecida pela natureza da sociedade e contra a qual pouco é possível, enquanto o “mundo for o mundo” (ODALIA, 1983, p. 30).

De acordo com o autor, a noção da desigualdade nos tem sido imposta como sendo natural, já que nas relações sociais existe, por exemplo, uma educação que se volte para o poder e outra que se dedique formar mão-de-obra para o trabalho. No entanto, o autor infere que, se essa violência existe, não é por vontade do homem, nem por ser algo natural da vida em sociedade. Há condições específicas, o jogo pelo poder, por exemplo, que legitima sua presença e nutre essas violências constantemente e ao longo da história. Esse tipo de violência propicia terreno fértil para o desencadeamento de outras violências contra o outro, como

propõe Odalia (1983, p. 35):

[...] a institucionalização da miséria, do sofrimento, da dor, da indiferença pelos outros, da ignorância de não saber sobre si e sobre a sua sociedade, não ocorre porque o homem é mau, mas pelo simples fato de que uma sociedade estruturada para permitir que a competição, o sucesso pessoal individualizado, sejam os parâmetros de aferição do que o homem é, não pode, evidentemente, preparar o homem para ver no seu semelhante outra coisa que não um concorrente ou uma presa a ser devorada.

A violência cultural, o quarto tipo identificado pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz, refere-se às práticas de discriminação e utiliza-se da diferença para menosprezar e inferiorizar o outro. Pode ser exercida no âmbito individual ou na coletividade. Segundo Michaud (1989, p. 10-11), para que as ações sejam consideradas violentas:

[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Para Bonamigo (2008), essa definição contribui para a observação de que há a ocorrência de um dano em comum nas práticas destacadas como violentas. De acordo com a pesquisadora, esse dano pode afetar o plano individual ou coletivo e não é mais visto apenas como dano físico, mas pode ir além do dano ao corpo, implicando também “sentimentos, posses, distribuição de recursos, direitos, gênero, etnia, ética, poder, dentre outros elementos que compõem práticas definidas como violência” (idem, ibidem, p. 206). Sendo assim, essa autora infere que considerar o contexto em que a palavra violência é pronunciada é de suma importância para compreender suas implicações semânticas, uma vez que “novos” tipos de violências passam a ser considerados em determinados contextos e sociedade. É o caso, por exemplo, da discriminação do outro por sua diferença, qualquer que seja, e que esteja envolvida em situações de humilhação e constrangimento por conta disso.

O quinto e último tipo de violência pontuado no estudo do Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz é a violência individual. Esse tipo de violência ocorre geralmente entre pessoas em uma relação mais direta. É o caso da violência doméstica e praticada contra crianças e adolescentes, por exemplo, e os denominados fenômenos da segurança pública.

Outra importante pesquisadora sobre a temática da violência é a doutora em Educação (UFRGS) Ana Maria Borges de Sousa (2002, p. 83), que concebe a violência como “todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle”. De acordo com a autora, isso significa afirmar

que as violências surgem pela falta de informações sobre os sujeitos, ganham forma pelos julgamentos exteriores, pelo estereótipo que é construído e que tipifica as pessoas. Além disso, as violências são multifacetadas, pois “guardam enigmas e visibilidades que não conseguimos desvendar, porque são fluídas e concretas a um só tempo, capazes de transgredirem e afirmarem modos-de-ser em sociedade” (SOUSA, 2010, p. 44). A autora infere, ainda, que o caráter plural da violência se dá por tratar-se de um fenômeno multidimensional que afeta a sociedade como um todo.

As relações de mando e sujeições, no sentido de poder e dominação, são o palco das violências que são destrutivas e emblemáticas e definem lugares sociais. De acordo com Sousa (loc. cit.), a definição desses lugares sociais, muitas vezes, desencadeia “manifestações de machismos, as intolerâncias orientadas por padrões normalizadores, as xenofobias que escorraçam, os racismos que oprimem e humilham, os preconceitos que justificam”.

Ao referir-se às concepções que balizam as violências, Sousa (2010, p. 25) destaca três dessas concepções: a patriarcal, a adultocêntrica e a segregacionista. A primeira pode ser compreendida como uma cultura de sobreposição que se efetiva por meio do machismo e xenofobia. A concepção adultocêntrica consiste em práticas que têm como centro os interesses dos adultos que, normalmente, implicam na sujeição das crianças e adolescentes. Nesse contexto, crianças e adolescentes são subjugados em suas vontades e suas vozes são, na maioria das vezes, sufocadas pela sujeição aos (des)mandos dos adultos. Por fim, a terceira concepção implica a segregação, ou seja, isola o outro, numa relação de discriminação e inferioridade, para evidenciar o “outro” privilegiado.

Sousa (2010) aponta quatro contextos básicos onde as violências encontram sustentação: prévios conceitos, rótulos, estigma e loucura. Enquadrar o outro de acordo com o nosso ponto de vista, nos ditames da nossa verdade refere-se ao primeiro contexto que nutre as violências toda vez que o outro, em uma relação, torna-se objeto de conveniências. Então, os contextos de rótulos e estigma ganham terreno fértil, pois, ao mesmo tempo em que rotulam o outro, identificando as suas marcas de inferioridade, também isolam o outro, caracterizando-o como inadequado em certas ocasiões e, de acordo com as conveniências, camuflam uma inclusão duvidosa. Por fim, o contexto da loucura remete aos setores dominantes da sociedade, quando o outro já não cabe nas convenções sociais estabelecidas. Sua diferença fere e assusta a frágil ordem das sociedades estruturadas.

De tudo que vimos até aqui sobre a violência, algo deve ser enfatizado: a pluralidade do termo violência. Não se trata apenas de um fenômeno facilmente percebido no contexto social, mas fenômenos que atravessam a vida em suas várias formas, também como dados

culturais que constroem essa vida na dimensão coletiva do olhar. Dadoun (1998) considera o *homo sapiens* como sujeito capaz de pensar e pensar-se, a partir da inteligência. A partir dessa mesma inteligência, como *homo violens*, é capaz de destruir e destruir-se. Isso quer dizer que o ser humano, dotado de racionalidade, pode criar a vida ou destruí-la. A violência é vista também, de acordo com essa definição de Dadoun (1998), como algo intrínseco à natureza humana e que vai sendo reforçado (ou não) por práticas sociais em um contexto cultural. Então, quando se fala em violências, não há como não colocar também no centro das discussões a percepção do *homo sapiens* e *homo violens*, capaz, ao mesmo tempo, de pensar a vida no sentido de construí-la, para si e para o outro, e pensá-la em termos de destruição, de perversão, enfim, um pensamento voltado para as práticas de violências.

Sendo assim, pensar a violência, seja no sentido de “privação” (ODALIA, 1983), no sentido de “dano” (MICHAUD, 1989), ou no sentido de “domínio e controle” (SOUSA, 2010), é pluralizá-la em suas significações, mesmo que o termo apareça no singular. Ao nos referirmos à violência, suas implicações semânticas devem ser levadas em conta como complexas e multidimensionais, uma vez que representam múltiplas faces e apresentam um conceito transitório, manifestando-se em variadas dimensões da vida em sociedade. O que está em discussão aqui, portanto, não é apenas a manifestação da violência de forma física, quando não reconhecemos o outro como ser legítimo em nossa relação, mas também as violências que se manifestam de maneira mais silenciosas e camufladas, como nas formas de dano, de privação ou de controle. Assim, apresenta-se com “máscara de mil disfarces” (ODALIA, 1983) e identificá-los requer muito trabalho.

A reflexão sobre as violências sofridas por crianças e adolescentes ao decorrer da História da humanidade, talvez, possa ser um bom começo para compreendermos um pouco mais sobre esses disfarces de que a violência se vale, uma vez que já entendemos, por toda a discussão feita até aqui, que a violência é um fenômeno histórico e traz em suas representações essa constituição.

1.1.2 Olhares desconfiados: uma breve reflexão sobre a História das violências contra crianças e adolescentes

Esta seção tem como objetivo caracterizar as significações conferidas à infância e à adolescência e às diversas violências sofridas nessa fase da vida. Assim, para tentarmos entender a situação atual desses seres humanos, buscamos na História respostas ou caminhos

para nossas reflexões. Afinal, as violências cometidas contra crianças e adolescentes não são fenômenos atemporais, uma vez que se situam na história da humanidade e que refletem também a vida moderna.

Quando descortinamos a história dos homens, abre-se a janela para a realidade daquilo que foi e que, de certa forma, repercute em nossas vidas na atualidade. Antes de nós, outros homens e mulheres trilharam alguns caminhos que hoje percorremos. Refletiram sobre os assuntos que, talvez, estejamos refletindo nesse exato momento e lançaram-se na busca de respostas para questionamentos que até hoje permanecem incompletos. Talvez, porque seja esse mesmo o sentido da vida, a continuidade do ser através da história do outro; a busca por respostas que nunca se completarão, pois a vida é uma constante metamorfose e mesmo sabendo de sua efemeridade, ousamos e acreditamos em sua transformação.

Quando questionamos a situação atual, nosso estar-no-mundo, nosso ser social, lançamos mão dos porquês. Por que as violências ocorrem em nossa sociedade? Por que somos imersos em atitudes violentas e nos condicionamos a pensar que tudo está dentro da normalidade? Por que não conseguimos distinguir as multifaces das violências que nos acometem diariamente e não expressamos uma reação?

A História tem muito a responder. Fomos atravessados pelo passado, uma vez que somos a continuidade daqueles que participaram dessa história. Na esteira desse pensamento histórico em que crianças e adolescentes foram vitimizadas pelas violências e permaneceram aquém de suas próprias expectativas enquanto seres humanos, propomos um diálogo com a história desses sujeitos. Sabemos que as violências atuam não apenas como fenômenos que atravessam a vida de variadas formas, mas também como dados culturais e históricos que nos constituem como sujeitos coletivos.

Para compreendermos melhor a invisibilidade histórica e as violências sofridas por crianças e adolescentes, temos que refletir sobre o conceito atribuído à palavra “infância”, sendo que tal denominação é uma construção social. Numa abordagem histórica, a infância foi considerada, durante muito tempo, como destituída de fala, silenciada em sua voz:

Assim, por não falar, a infância **não se fala** e, **não se falando**, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer **eu**, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um **ele/ela** nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 1997, p. 226).

O lugar de reconhecimento como ser legítimo de direitos em sua convivência com os adultos foi durante muito tempo negado à criança e ao adolescente, conforme podemos

observar pelas marcas deixadas pela história da humanidade. Os adultos, quase sempre, decidiram sobre o destino de crianças e adolescentes. Esse cenário pode ser percebido na Antiguidade Clássica, período em que era comum abandonar crianças na roda dos expostos¹¹, em rios e matagais, assassiná-las por asfixia. Quando refletimos sobre as violências cometidas contra as crianças com deficiências percebemos que o cenário era ainda mais assustador. Na sociedade espartana, por exemplo, quando o bebê nascia, era banhado em vinho, pois esse contato faria com que os bebês enfermos entrassem em convulsão e desmaiassem, de modo que os fracos morriam ou eram identificados para sua eliminação. Sendo assim, os bebês identificados como fracos eram arremessados de altas montanhas ou abandonados na floresta a sua própria sorte¹².

Em tempos modernos, no entanto, esse sofrimento não diminuiu, embora as formas tenham se alterado. As crianças deficientes, meninas, pobres e negras encontram-se com as violências muito cedo. Práticas de abandono e exploração do trabalho infantil eram comuns aos olhos de toda a sociedade. Essa constatação histórica:

contribui para marcar o silêncio devastador que é impingido às crianças e aos adolescentes, sublimando seus desejos, amordaçando seus pedidos de socorro quando são violentados, adestrando seus pensamentos e reduzindo os espaços em que vivem para dificultar a aprendizagem essencial de ser sujeito da própria história (ZAPELINI, 2010, p. 16-17).

Além disso, de acordo com Sousa (2010), podemos entender o período da infância e da adolescência como um momento de desenvolvimento do ser humano em que ele se encontra mais suscetível a ser influenciado socioculturalmente e de forma afetiva, sendo esse um momento propício para estabelecer referências e incorporar aprendizagens. Sobre isso Maturana (1998, p. 29-30) explica que:

[...] há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm conseqüências para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas, a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro, a partir da aceitação e do respeito por si mesma, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.

¹¹“Sua origem data da Idade Média e, na Itália, com a aparição das confrarias de caridade, as Rodas tinham por objetivo recolher, nas instituições, as crianças rejeitadas por seus familiares. Com isso, as crianças eram salvas da morte e as mães permaneceriam no anonimato, evitando enfrentar as marcas morais da sua época, ou o constrangimento das perdas. Ao mesmo tempo, a igreja acreditava cumprir sua função: garantir o anonimato de quem abandonava e praticar a caridade.” (ZAPELINI, 2010, p. 23).

¹²Disponível em: <<http://legio-victrix.blogspot.com.br/2012/12/esparta-e-sua-lei.html>>, acesso em: 20 Jul. 2015;

A significação histórica atribuída à palavra infância nos revela o silenciamento, também histórico, que crianças e adolescentes sofreram ao longo dos tempos. Foram violentadas em seus desejos, condicionadas em seus pensamentos e subjugadas em sua inteligência, atitudes que as impediram de desempenhar papel de protagonistas de suas próprias vidas. Construir pensamentos e expressar sentimentos era algo permitido apenas ao adulto, que passou a pensar e sentir a infância de acordo com sua expectativa (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Zapelini (2010) constata que, a partir do século XV, as crianças passaram a ser preparadas para pertencer ao mundo dos adultos, mesmo que esse pertencimento estivesse condicionado aos olhares adultocêntricos. Na Alta Idade Média, a autora assinala que a criança (adolescente) recebia as primeiras noções de um ser incompleto, em preparação para o futuro, nunca alguém real, com necessidades reais e imediatas de reconhecimento e cidadania.

A segregação das diferenças ocorreu também, durante muito tempo, com crianças e adolescentes com deficiências. A igreja católica ou asilos proporcionavam abrigos às crianças com algum tipo de deficiência. Numa atitude “caridosa”, essas crianças eram escondidas dos olhares sociais numa espécie de ocultação de diferenças que constituem a humanidade. Desta forma, ao esconder as diferenças que não são socialmente aceitáveis, a rejeição e a discriminação tornaram-se práticas constantes.

A partir do século XVII, começa a ser constatada uma mudança de compreensão acerca da infância. Nesse momento, a criança e o adolescente começam a ganhar mais espaço na constituição familiar e sua presença passa a ser constante nesse meio (ZAPELINI, 2010). De acordo com o pensamento dos puritanos da época, as crianças nasciam como fardos sujos, oriundas do pecado original. Segundo a autora, na França, essa concepção de que as crianças eram fracas e culpadas, portanto, inferiores aos adultos, também era latente.

A definição de criança vista como uma *tábula rasa*, concepção expressa por Locke¹³, era contrária ao discurso do pecado original, que compreendia a criança como um *fardo sujo*. De acordo com essa nova visão, a criança era considerada como “uma folha em branco” que necessitaria da ajuda dos adultos para ser “preenchida”, ou seja, era um ser em preparação para uma vida adulta. Seus valores deveriam ser encaminhados de acordo com a ótica dos adultos.

As críticas à visão de criança como “folha em branco”, a partir dos séculos XVIII e

¹³A obra de John Locke, *Some thoughts concerning education* (Algumas reflexões sobre a educação), datada de 1693, foi apontada pela historiadora Margaret Ezell como uma das mais importantes influências que possibilitou modificações de atitudes em relação à infância no século XVIII (HEYWOOD, 2004, p. 37).

XIX, apresentaram a concepção romântica de que a criança era possuidora de saberes e surgia, assim, no contexto da classe média, a condição de uma criança que tinha o que ensinar para os adultos.

As meninas, desde o início, eram excluídas do direito de estudar e, até o século XVII, eram tratadas como adultas a partir dos 12 anos. A elas era relegada a condição de esposa e mãe, sendo criadas para o casamento desde muito cedo.

De acordo com Zapelini (2010), a constatação de que desde a antiguidade clássica a criança sofria práticas de abandono, como o caso da roda dos expostos, por exemplo, revela como é antigo também o infanticídio. A autora enfatiza que, na Idade Média, quando não se conheciam métodos que amenizassem o abandono e o sofrimento de crianças, a morte desses seres humanos ganhava proporções gigantescas.

No final do século XIX e início do XX, o modo de reconhecer a criança foi modificado no cenário social. Nessa época, crianças e adolescentes passaram a ser inseridos no campo do trabalho, introduzidas nas fábricas, como aprendizes, o que deu início ao trabalho infantil.

No Brasil, a história não foi diferente. A superioridade do europeu colonizador diante do índio e a inferior condição atribuída à mulher, estabeleceu uma relação de poder entre o sujeito e o objeto, o dominador e o dominado. A história ainda sofre com o genocídio dos indígenas desde a colonização de nosso país.

De acordo com Ramos (2007), a população brasileira é inserida em experiências violentas, como fatores que marcam a própria organização da sociedade. Um exemplo disso são as embarcações portuguesas do século XVI com a dramática situação enfrentada por crianças e adolescentes, já que permaneciam, durante meses, em alto mar, numa convivência com adultos e com as diversas formas de violências.

O livro *História das crianças no Brasil*, de Mary Del Priore (1991), professora e pesquisadora da USP (Universidade de São Paulo), revela que a ideia de infância é extremamente moderna. O livro trata da história de crianças e da infância no Brasil desde antes do seu descobrimento e é direcionada no sentido de dar voz aos silenciados pela história da humanidade. Para a autora:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (PRIORE, 1991, p. 3).

Nesse sentido, Del Priore (1991) mostra que, a partir dos sete anos, no Brasil colonial, os filhos dos senhores iam estudar e os filhos dos pobres e de negros escravizados eram iniciados no mundo do trabalho. Vistas como um adulto em miniatura, as crianças eram tratadas como adultas, sendo o período de infância muito curto, pois logo eram obrigadas a participar dos assuntos da sociedade. De acordo com a autora, durante muito tempo, o papel da criança na história foi negligenciado, uma vez que a sua sobrevivência era incerta devido à falta de cuidados, ao trabalho precoce e à alta taxa de ilegitimidade.

Del Priori (1991) enfatiza que, depois do descobrimento do Brasil, chegaram as primeiras famílias colonizadoras com suas crianças, de diferentes classes sociais. No entanto, a historiadora revela que, quanto mais alta a classe social dos pais, maior a distância entre eles e seus filhos. Nesse contexto de Brasil-colônia, muitos índios foram submetidos à escravidão, assim como os filhos de negros escravizados que, desde muito cedo, já podiam ser separados dos pais e vendidos para ingressarem no mundo do trabalho. As crianças negras e pobres eram tratadas como distração para os filhos dos nobres e a prática de maus-tratos era corriqueira.

No Brasil, no século XIX, o lugar social da infância passa a ser discutido, tendo em vista a necessidade de instrução e ampliação das escolas para atender as massas. A princípio, a ideia de assistencialismo marcou o atendimento à infância, visando a diminuição da mortalidade infantil. A educação voltada para as crianças e adolescentes só começa a acontecer no Brasil, por volta de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando surgem estabelecimentos de atendimento à infância, a cargo de particulares, mas que não atendiam crianças da camada popular. Eram escolas para a elite brasileira. De acordo com Zapelini (2010), até 1930, no Brasil, a adolescência se confundia com a infância, uma vez que prevalecia a ideia de que a idade da vida correspondia às etapas biológicas e funções sociais. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da UNICEF e com as discussões sobre os Direitos Humanos, a infância alcançou seu lugar na história conquistando direitos na vida familiar e social e nas instituições de modo geral.

Para a camada popular menos favorecida, apenas a partir da década de 1970 é que se apresentou um modelo de educação infantil. No entanto, a educação infantil só passou a fazer parte da Educação Básica Nacional, e a ser motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre educação após 1988, com a Constituição Federal desse ano. Mais recentemente, a infância brasileira recebeu o apoio do Estatuto da Criança e do Adolescente e da LDBN/96, que determina que todas as instituições de educação infantil sejam integradas aos Sistemas de Ensino Nacional.

Ainda temos muito caminho a trilhar até a efetivação dos direitos concernentes às

crianças e aos adolescentes. Porém, uma conquista fundamental foi alçá-los à condição de cidadãos de direitos, embora tal situação ainda seja pouco vivenciada na sociedade contemporânea. Esse percurso histórico nos evidenciou que crianças e adolescentes sempre estiveram à margem da sociedade, experimentando as mais variadas formas de violências. Embora hoje a concepção da infância/adolescência seja mais apropriada, o que implicou na mudança no tratamento dado a ela, ainda podemos notar que as violências fazem parte da realidade da infância e da adolescência: ganharam máscaras diferentes, usam uma roupagem mais moderna, mas continuam sendo violências.

1.1.3 A aceitabilidade da violência: há utilidade nesse fenômeno?

Como já percebemos, são muitos os olhares e as vozes sobre a violência. Dentre as muitas faces desse fenômeno, não poderíamos deixar de falar sobre o aspecto de sua aceitabilidade. Ou seja, a violência não pode ser simplesmente negada, pois se trata de um dos elementos vivos em qualquer sociedade. De acordo com Rifiolis (1999), o discurso sobre a violência não compreende apenas a fala; ele corresponde também ao que não é dito ou é silenciado, cujas práticas e falas (ou ausência delas) garantem a circulação das imagens sobre a própria violência.

Sendo assim, em uma pesquisa sobre violência, não poderíamos deixar de abordar esse ponto de vista do qual compartilha o sociólogo Michel Maffesoli. Em seu livro intitulado *Dinâmica da violência* (1987), Maffesoli infere que devemos considerar, quando se reflete sobre a violência, a possibilidade de sua atuação, em contextos e condições específicas, como um elemento instaurador, de caráter positivo, negador dos processos de controle e homogeneização. Esse autor afirma também que não é possível analisá-la de uma forma única, principalmente, devido à pluralidade de valores e sentidos aferidos à palavra. O autor estimula a reflexão sobre a utilidade da violência e a nomeia como “destruição útil”:

O que mais está em questão é a racionalização dessa violência criadora, renovadora, da qual o mito e as estórias nos falam, em uma violência estritamente utilitária, o que significa que uma estruturação social vai se organizar a partir da institucionalização da violência (Estado), de sua repressão (prisão-justiça), de sua utilização (trabalho social), de sua parcelização (meio), etc., em resumo, vai fazer da violência sua referência, tendo por corolário a atitude de rejeição e atração que se vincula a qualquer estrutura sagrada (MAFFESOLI, 1987, p. 36).

Flávia de Castro Souza, em sua dissertação de mestrado intitulada *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga* (2009), analisa três obras de Bojunga: *O meu amigo pintor*, *O abraço* e *Nós três*. Souza trabalha com os conceitos de violência apontados por Maffesoli e

trata do tema da morte como resultado de um tipo de violência sofrida pelo personagem e o seu amadurecimento frente à realidade mortal, que pode ter um sentido tanto negativo quanto positivo, dependendo de qual ponto de vista se vive e se observa a ação de violência.

A autora aponta as atitudes de rejeição e de atração citadas por Maffesoli como duas vertentes da violência, cada qual com sua utilidade. A atitude de rejeição seria uma forma de recusa de submissão, que possibilita certa resistência objetivando manter o equilíbrio, justificando-se pela luta para conservação e para manutenção da vida social. Seria a violência criadora da qual nos fala Maffesoli.

A segunda vertente apontada por Maffesoli, por outro lado, refere-se à atitude de atração. Trata-se da violência que destrói para construir e parte da ideia de que a mudança viria do caos. Considerada como um elemento que estrutura a sociedade, na vertente de atração a violência conquista sua utilidade e seu valor positivo. Desta forma, a violência destrói, desequilibra e impõe a reorganização de uma nova ordem das coisas. Por isso trata-se de uma violência renovadora.

A respeito da compreensão que se estabelece a partir dessas vertentes, associamos a noção de atitude de atração e rejeição, no sentido de recusa de submissão de Maffesoli com a ideia expressa por Nilo Odalia, quando fala da violência no sentido de privação. De acordo com Odalia (1983), para identificarmos a violência, precisamos identificar, também, a privação. Estamos sendo violentados quando alguma coisa está nos sendo negada, sem que isso seja justificado por razões fundamentadas. É perceber, por exemplo, que alguns podem e outros não podem usufruir de determinados direitos. O pesquisador afirma ainda que:

Toda vez que o sentimento que experimento é o de privação, o de que determinadas coisas estão sendo negadas, sem razões sólidas e fundamentadas, posso estar seguro de que uma violência está sendo cometida. Entender a violência como privação me auxilia também a dar o primeiro passo no sentido de lutar para que os buracos que sinto dentro de mim, por me sentir menos gente do que os outros que possuem o de que me privam, sejam superados e forrados (ODALIA, 1983, p. 86-87).

De acordo com Odalia (1983), o homem é historicamente constituído e representa em suas práticas sociais a construção dessa sociedade. No entanto, com o passar do tempo, os aparatos utilizados para subjugar e condicionar o homem em situação de violência estão cada vez mais identificáveis, o que desperta no homem a força para rejeitar essa condição, agora percebida como violenta, e se lançar na luta pela libertação dessa situação, mesmo que por meio da própria violência:

Toda revolução visa essencialmente destruir um estado de privilégios, de opressão, que inibe direitos da maioria. Revolução não significa apenas abolir direitos de alguns

homens, sua vocação maior é ampliar o campo dos direitos e das possibilidades de realização dos homens. Eu diria que a revolução é antes de mais nada restringir o campo das privações. O que ela deseja é permitir que um maior número de homens e mulheres tenha acesso ao que sua sociedade, num determinado nível do desenvolvimento histórico, social, político e cultural pode proporcionar. Quando uma sociedade oferece ao homem aquém do que ela própria é capaz, é uma sociedade violenta e injusta. A violência que se pratica para diminuir ou impedir as privações do homem, que objetiva destruir os obstáculos que separam o homem da criação e do usufruto dos bens de sua sociedade – é uma violência revolucionária (ODALIA, 1983, p. 87).

Sendo assim, como afirma Odalia (1983, p. 85), “o homem na história tem sido o que a sociedade é”. Na próxima seção, levantamos algumas reflexões sobre a representação da violência no contexto da literatura, ou seja, como a realidade criada e representada por meio da literatura - também da literatura infantojuvenil - pode se valer da multiplicidade de violências quando desconsidera outros olhares e vozes na representação da realidade. Portanto, falar de violência na literatura é mais do que localizar nas narrativas atitudes violentas entre personagens: implica, também, em desmistificar as vozes e olhares que situam esses personagens em contextos de violência, por meio da problematização da realidade representada.

2. LITERATURA E VIOLÊNCIA

Hoje eu estou com frio. Frio interno e externo. Eu estava sentada ao sol escrevendo e supliquei, oh meu Deus! preciso de voz (JESUS, 1996, p. 152).

São muitos os caminhos que nos levam à definição da literatura. No entanto, ao chegarmos a uma definição, esbarramos em sua própria imprecisão, uma vez que a literatura não se define; ela se constrói e se desfaz pelo caminho.

Antonio Candido (1967) considera a literatura como um dos direitos do homem. Direito que não é efetivado quando notamos quem tem o monopólio da voz e de quem é o olhar predominante na literatura brasileira. Segundo este autor, o ponto de vista sob o qual a literatura tem sido apresentada é o do homem branco, adulto, civilizado, o que reduz a realidade do mundo a esse ângulo de visão, como se os demais olhares não fossem importantes.

Esse autor apresenta, também, as funções da literatura: total, social e ideológica. “A função total deriva da elaboração de um sistema simbólico que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados.” (CANDIDO, 1967, p. 54). Sendo assim, a qualidade literária da obra “depende da sua relativa intemporalidade e universalidade” (loc. cit.). Desta forma, a obra literária permanece atual e significativa, mesmo com o passar do tempo e independente de fronteiras geográficas. A função social relaciona-se à relevância da obra para determinado grupo social em um determinado contexto histórico, objetivando estabelecer relações sociais e o reconhecimento do grupo na tessitura da obra. Esta função está relacionada à função ideológica em que autor e público estabelecem desejos conscientes em atingir determinado fim, como um sistema definido de ideias. De acordo com Candido, para que ocorra a compreensão da obra literária, faz-se necessário considerar simultaneamente essas três funções com o intuito de alcançar a função da literatura na sociedade.

Em *O direito à literatura*, Antonio Candido (1995, p. 236) enfatiza o aspecto humanizador da literatura e discute também sobre os direitos humanos. Candido demonstra indignação quanto à forma de distribuição dos bens em toda a humanidade e ressalta que considerar os direitos humanos seria desejar ao outro tudo o que consideramos importante para nós. Desta forma, é importante a consciência da necessidade do outro e torna-se imprescindível a instituição de leis que tornem essa necessidade efetivamente saciada. O autor explica, ainda, que fazem parte do rol dos bens incompressíveis tudo aquilo que garanta uma

sobrevivência física decente, o que engloba também a integridade espiritual, como o direito à crença, à opinião, ao lazer e à arte e à literatura.

Na esteira desse pensamento sobre os direitos humanos, poderíamos considerar o acesso à leitura da obra literária como um direito? Entendemos que isso implica em mais do que simplesmente ter o livro ao alcance das mãos. Consiste em um direito do ser humano tê-lo ao alcance da compreensão, do preenchimento das lacunas no diálogo travado entre texto e leitor, de forma crítica e transformadora.

Compreendendo a literatura como arte que tem o potencial de promover em seus leitores uma tomada de consciência diante das diferenças sociais que atingem a sociedade, Candido (1967) enfatiza que a literatura se configura como um sistema vivo de obras que interagem umas sobre as outras e sobre os leitores. E o leitor desempenha um papel importante, como enfatiza o autor nesse excerto:

A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 1967, p. 86-87).

Essa definição vem compartilhar as ideias da tríade: obra, leitor e autor na negociação dos significados da leitura literária. Para Iser, em seu livro *O Ato da Leitura* (1976), a leitura baseia-se num processo de “Efeitos e respostas”, uma vez que “o texto representa um efeito potencial que é realizado no processo da leitura”. De acordo com esse autor,

a obra literária tem dois pólos, [...] o artístico e o estético: o pólo artístico é o texto do autor e o pólo estético é a realização efetuada pelo leitor. Considerando essa polaridade, é claro que a própria obra não pode ser idêntica ao texto nem à sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois. Ela deve inevitavelmente ser de caráter virtual, pois ela não pode reduzir-se nem à realidade do texto nem à subjetividade do leitor, e é dessa virtualidade que ela deriva seu dinamismo. Como o leitor passa por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto e relaciona suas diferentes visões e esquemas, ele põe a obra em movimento, e se põe ele próprio igualmente em movimento. (ISER, 1976, p. 50).

Como se nota, é na interação do texto com o leitor que a existência da literatura alcança seu potencial transformador, já que o leitor é a instância que cria sentidos para o texto, como afirma Compagnon (2001, p. 149): “o sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura”.

Se pensarmos na função maior da literatura – a humanização, conforme a concebe Candido (1989), podemos perceber sua importância. Ela é capaz de mediar sentidos e mostrar o mundo. Sua leitura pode levar a questionar esse mundo e os valores que ele representa. No

entanto, nem todos têm acesso à literatura. E quando falamos em acesso, não nos referimos apenas ao objeto “livro”, mas a todo um repertório de conhecimentos culturalmente adquiridos (ou negados) durante o processo de ensino e aprendizagem, que podem proporcionar ao leitor autonomia para ler também aquilo que as entrelinhas escondem. Portanto, perceber as violências, em suas várias faces, os silenciamentos e as ausências sutilmente camufladas nas entrelinhas do texto literário requer do leitor um olhar mais apurado e menos ingênuo. Para esse autor,

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113).

Sendo assim, “viver dialeticamente os problemas” pressupõe nosso encontro com as violências, e, como enfatiza Candido (1989, p. 122), “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. Desta forma, a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos e, por conseguinte, pode estar a serviço do desmascaramento das violências.

Quando nos propusemos a refletir sobre a violência e sua relação com a literatura, além das contribuições de Antonio Candido (1989), valemo-nos, também, das reflexões de Regina Dalcastagnè (2008; 2012), sobre a representação do outro na literatura contemporânea. Duas obras dessa autora fazem parte do referencial teórico que embasou nossas discussões sobre as violências na literatura e direcionou nosso olhar para além daquilo que é representado pela narrativa. Ficamos, então, sensíveis às ausências de vozes e olhares nessas narrativas. Em *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*, publicado em 2008, a autora reúne dez artigos que discutem sobre a produção contemporânea. Aspectos como o olhar projetado do interior da narrativa contemporânea brasileira sobre aqueles que a sociedade não quer ver e as violências que reforçam o silenciamento de vozes no interior dessas narrativas, refletindo, portanto, questões sociais e histórias de nossa realidade, são enfatizados durante o desenvolvimento dos textos.

A autora nos leva a refletir sobre a posição reservada ao outro na sociedade, e o que seu silêncio esconde, entendendo esse outro como representante de múltiplos grupos sociais à deriva na narrativa contemporânea. Negros, pobres, mulheres, índios, homossexuais, crianças e jovens que não têm seu lugar de fala legitimado na representação fiel de suas expectativas.

Isso se justifica quando percebemos quem olha e quem fala por cada um deles no interior da narrativa. A respeito disso, a autora explica que:

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a “autenticidade” do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. O termo chave, neste conjunto de discussões, é “representação”, que sempre foi um conceito crucial dos estudos literários, mas que agora é lido com maior consciência de suas ressonâncias políticas e sociais. De fato, representação é uma palavra que participa de diferentes contextos – literatura, artes visuais, artes cênicas, mas também política e direito – e sofre um processo permanente de contaminação de sentido. O que se coloca não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais. (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 79).

Desta forma, está em discussão quem representa o mundo narrado e como ele é representado. Quando refletimos sobre a representação de diferentes grupos sociais, principalmente os menos favorecidos, percebemos que o olhar que olha, muitas vezes, não faz parte do corpo que vivencia a realidade narrada, ou seja, “ao integrante do grupo subalterno lhe é roubada ainda a possibilidade de falar de si e do mundo ao seu redor.” (idem, ibidem, p. 81).

A segunda obra de Dalcastagnè, intitulada *Literatura brasileira contemporânea – um território contestado*, de 2012, baseia-se em uma pesquisa realizada ao longo de 15 anos, sobre 258 romances de autores brasileiros publicados pelas três mais importantes editoras do país, entre os anos de 1990 e 2004. Essa pesquisa revela a reprodução da exclusão da sociedade brasileira também na literatura. Sendo assim, ocorre a ausência da grande maioria dos produtores literários e dos personagens representantes das classes populares na literatura brasileira contemporânea. Os olhares encontrados na pesquisa de Dalcastagnè são da classe média olhando para si mesma. Por isso mesmo, de acordo com a autora, fica difícil pensar na literatura como um campo de liberdade e um espaço aberto à diversidade:

É comum, ao se falar de literatura, pensar num campo de liberdade, lugar frequentado por qualquer um que tenha algo a expressar sobre o mundo e sua experiência nele. Das mais sofisticadas teorias – que afirmam a literatura como um espaço aberto à diversidade – às mais rasteiras argumentações, que a prescrevem como remédio para todas as mazelas sociais (da desinformação à ausência de cidadania), podemos acompanhar o processo de idealização de um meio expressivo que é tão contaminado ideologicamente quanto qualquer outro, pelo simples fato de ser construído, avaliado e legitimado em meio a disputas por reconhecimento e poder. Ao contrário do que apregoam os defensores da arte como algo acima e além das suas circunstâncias, o discurso literário não está livre das injunções de seu tempo e, tampouco, pode prescindir dele o que não o faz pior nem melhor que o resto. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 191).

Assim, podemos perceber a literatura como um meio expressivo que se encontra contaminado por ideologias. O grande problema, segundo Dalcastagnè (2012), é a idealização que a sociedade faz da arte e da literatura, pois a forma como a literatura tem sido pensada e concebida esconde um processo autoritário e violento que valida e sobrepõe o ponto de vista do homem branco e da classe média aos demais.

Se fazemos parte de um universo social que exclui constantemente aqueles que não se adequam às suas diretrizes, o que dizer, então, do campo literário? A injustiça e a opressão de nossa estrutura social podem ser percebidas nos silêncios da narrativa brasileira contemporânea. Afinal, quem pode escrever literatura e de quem é a voz que fala e o olhar que retrata a realidade na literatura que lemos? Essas hierarquias estabelecidas, às vezes, “podem ser tão mais violentas quanto mais discretas consigam parecer”. (idem, *ibidem*, p.7).

Ronaldo Lima Lins (1990), em seu livro *Violência e Literatura*, explica que a violência depende do ponto de vista de quem a denuncia. Portanto, não se revela suscetível de uma definição conceitual. Nesse sentido, ela traz em si mesma um indicador de que uns a exercem; outros a sofrem. Para Lins (1990), a diferença entre literatura e qualquer outra atividade é a reflexão que a literatura proporciona ao homem, uma vez que ela reflete a vida e a realidade e possibilita a reflexão sobre a vida. De acordo com esse autor, por intermédio da literatura, “torna-se possível acompanhar, ao longo do tempo, os diferentes níveis de angústia, numa confrontação que ora se acentua, ora se atenua, mas nunca desaparece na espinha dorsal de cada obra.” (LINS, 1990, p.31).

É importante lembrar, nessa discussão, que a violência está presente na história brasileira desde sua origem. Podemos encontrá-la, em suas muitas faces, durante a colonização do Brasil, sua ocupação, o genocídio dos índios. As atrocidades das violências podem ser visivelmente percebidas no período da escravidão. Para o Brasil se tornar um país independente, não escapou do encontro com as violências. A construção do espaço urbano, a industrialização e a ditadura ficam como cicatrizes na história da constituição do nosso povo.

Sabemos que a vida contém a morte. Desta forma, sendo a literatura portadora de vida, carrega, também, a ideia de morte. No entanto, para Lins (1990), o homem contemporâneo acostumou-se ao pensamento de que a violência faz parte da sociedade e que dela não há escapatória. A banalização das violências, como o genocídio e a tortura, e os exemplos históricos das atrocidades cometidas pelo homem, como o de Hiroshima, de Auschwitz ou do Vietnã, nos nossos tempos, “já não conseguem mais ultrajar a sensibilidade das pessoas que, habituadas aos impactos astronômicos de violência, sofreram um processo de endurecimento”. (idem, *ibidem*, p. 39).

Schollhammer (2007) reflete sobre a dinâmica entre o crescimento do crime e da violência e a produção artística e cultural brasileira nos últimos 50 anos. O autor aponta o aumento da violência e a banalização das mortes e crimes violentos e infere que a violência passou a ter mais visibilidade nos anos de 1970, no Brasil, momento em que foi associada ao cenário político da ditadura militar. Além disso, a urbanização acelerada também cooperou para a decorrência de inúmeros problemas sociais, inclusive a violência. De acordo com dados da pesquisa de Schollhammer, nesse contexto da violência contemporânea, a morte por assassinato atinge mais jovens do sexo masculino na idade entre 15 e 24 anos.

Quando se fala em violência e literatura brasileira, a figura de Rubem Fonseca aparece como precursor da vertente do “brutalismo” no cenário urbano brasileiro. Em 1963, com a antologia de contos *Os prisioneiros*, Fonseca recria e descreve a violência social. As personagens da cidade são representadas por bandidos, prostitutas, policiais corruptos e mendigos e as histórias estão alicerçadas nas tragédias cotidianas por meio de seu estilo direto e da linguagem coloquial. O bandido apresentado por Fonseca tem a violência e o crime como “condição de existência e identidade, um protesto cego e injustificável que só pode ser entendido como o avesso da perda de legitimidade das instituições sociais e de suas premissas democráticas” (SCHOLLHAMMER, 2007, p.37).

Em seu breve mapeamento das relações entre violência e cultura, sobre as décadas de 1980 e 1990, Schollhammer infere que o bandido, na narrativa brasileira, trata-se de um assassino frio e típico traficante de drogas. Em sua grande maioria, são adolescentes destituídos de valores e ética. Se antes o bandido era tido como malandro, no sentido de estar sempre nos limites das leis, mas nunca totalmente oposto a elas, reconhecido por atuar com certa graça e charme, apesar da falta de moralidade, agora, temos o bandido representado em sua crueza, em sua grande maioria jovem e pobre, mergulhado no mundo do tráfico de drogas e capaz de atrocidades inimagináveis.

Ao modo de Rubem Fonseca, a escritora Patrícia Melo, com seu livro *O Matador* (1995), representa um segmento da prosa “brutalista”. O romance mostra a história de um jovem que mora na periferia de São Paulo, que, frustrado e perplexo, torna-se um criminoso brutal que, como um matador de aluguel, torna-se cúmplice da alta sociedade. Por fim, a banalização da violência acaba por destruí-lo.

A obra do escritor Paulo Lins, *Cidade de Deus*, é outro exemplo. Retrata as transformações sociais do conjunto habitacional que dá nome ao livro e a realidade da pequena criminalidade de 1960 até a violência assustadora, sustentada pelo tráfico de drogas de 1990. Lins se baseia em fatos reais e as cenas de violências explícitas contidas no livro

impressionam quanto à crueldade.

No mercado editorial, a violência que, segundo Lins (1990), não assusta tanto, transformou-se em mercadoria de consumo. Ao expor as violências como a morte e a destruição, expõe-se, também, o fato de que todas essas atrocidades estão no cerne da sociedade na qual vivemos e já não podem ser ignoradas. O que se percebe, no entanto, é que ocorre o reforço dos estereótipos dos excluídos socialmente quando são representados na literatura contemporânea. A diferença, a origem pobre e a cor marcam esses personagens como risco e ameaça.

Muita coisa vem mudando no cenário da narrativa contemporânea. As transformações sociais, políticas e históricas foram transformando também o modo de perceber o mundo em homens e mulheres de nossa época. O discurso começa a ser desmistificado em seus interesses mais ocultos. Alguns já são capazes de perceber os silêncios deixados pela violência e a invisibilidade de muitos seres humanos deixados à margem da sociedade e da literatura. No entanto, ainda há muitos olhares e vozes deixados à margem da violência.

2.1.1 O lugar da fala e do olhar na literatura brasileira

Muito tem se falado sobre a questão da representatividade na literatura brasileira contemporânea. Para Dalcastagnè (2012), isso implica também em falar em nome do outro, o que se configura em um ato político, muitas vezes, autoritário. Assim, segundo a autora, quando silenciemos o outro e falamos em seu lugar, não permitimos que esse outro expresse seu ponto de vista de acordo com a sua experiência enquanto sujeito em relação com o mundo. O fato é que, quando se controla o discurso por meio de requisitos sociais pré-estabelecidos para se falar com autoridade, aqueles que não têm o seu discurso autorizado e reconhecido como discurso de valor pela sociedade são silenciados e ficam de fora da produção literária, por não serem considerados capazes de dominar a forma de expressão tida como autorizada. Ocorre, desta forma, a exclusão, também na literatura, de vozes e olhares daqueles que não fazem parte dos grupos dominantes em nossa sociedade e não estão nesse espaço privilegiado de expressão. Para Dalcastagnè (2012), isso acaba por prejudicar diretamente a qualidade da narrativa contemporânea brasileira, no que se refere à perda da diversidade e pluralidade de perspectivas que a enriqueceriam. Desta forma, a desigualdade de vozes e olhares, muitas vezes silenciados e apagados na literatura brasileira, necessita de reflexão, pois são violências que, por serem silenciosas, passam despercebidas.

Regina Dalcastagnè (2012), quando discute sobre o lugar de fala na literatura

brasileira contemporânea, propõe três configurações de ponto de vista:

- 1) **Exótico:** subdividido em cínico e piegas, leva em consideração a linguagem utilizada e o envolvimento entre autor/narrador/personagem. Trata-se daquelas obras onde o “outro” aparece com as feições que a sociedade lhes atribuiu, deformadas e crivadas pelo preconceito e pelo sentimento de superioridade. Nessas obras, ocorre a marca da distância entre o intelectual e a matéria-prima humana de que se serve. O olhar que constrói essas personagens dentro da narrativa é o da elite, econômica e cultural. A subdivisão em cínico e piegas se refere à representação do “outro” na narrativa. O primeiro se utiliza do deboche para reafirmar preconceitos e marcar a diferença entre a elite e os marginalizados, que, por vezes, são representados como sendo patéticos em suas ações que condizem a certa animalidade. O termo piegas, por sua vez, remete àquele que se utiliza do sentimentalismo de classe média em relação às figuras do submundo urbano que não se apresentam como ameaça para a classe dominante. Trata-se de um olhar de fora, como afirma Dalcastagnè (2012), incapaz de representar com fidelidade a existência real daqueles que observam à distância, sem penetrar a realidade, verdadeiramente.
- 2) **Crítico:** considera o tipo de discussão interna que se estabelece na obra e sugere o questionamento da autoridade de quem fala pelo outro. Em algumas narrativas contemporâneas, os autores mostram que é possível falar do outro, do ser diferente, sem a utilização de estereótipos. Na forma explícita, o autor revela a impossibilidade de falar do outro sem deixar as marcas do seu olhar na narrativa. Desta forma, ao tentar falar sobre o outro, o autor exhibe seus preconceitos diante do objeto da escrita. Isso leva-nos “a pensar a representação literária do outro - a partir da revelação dos nossos próprios mecanismos de adesão social, que distinguem e excluem.” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 36).
- 3) **Perspectiva de dentro:** são os autores que seriam eles próprios “o outro”, ou seja, falam sobre a realidade vivenciada. O olhar é de dentro da realidade vivida, do contexto marginalizado pela elite. No entanto, o lugar de onde se fala e o lugar de onde se ouve entram em choque, no sentido de que são lugares diferentes, olhares divergentes sobre a realidade. O lugar de onde se ouve, de acordo com Dalcastagnè (2012), é o lugar de onde a literatura recebe valorização. Portanto, nem sempre a fala do

outro que ecoa sua voz da periferia é aceita e valorizada como literatura.

Aproximando-se dessa linha de pensamento exposta por Dalcastagnè (2012), Ângela Maria Dias (2008), em seu artigo intitulado *Cenas da crueldade: ficção e experiência urbana*, apresenta a hipótese de que os olhares contemporâneos sobre o outro podem revelar-se em três modalidades: a da crueldade, dolorosa e sem escapatória, a do exotismo, distante e estetizada, e a da melancolia, indiferente e narcísica.

De acordo com essa autora, a modalidade do olhar exótico é aquela que atualiza a figura da elite dominante, como exemplo estetizante na compreensão da diferença. Ocorre quando o cinismo, já referenciado por Dalcastagnè, explica a ironia, diante da alteridade, dá lugar à atual culturalização da miséria e da violência. A crueldade melancólica, por sua vez, exprime-se pela indiferença, pela incapacidade da perda e do desejo, ou seja, está fundamentado na falta de amor frente a um objeto. De acordo com a autora, o melancólico é um ser enlutado sem ter experienciado de fato o luto. Os sentimentos de remorso e de culpa ocorrem apenas por um crime que não deu certo, mas, insistentemente é recomeçado.

Sendo assim, na esteira das discussões sobre as violências, podemos percebê-las, também, na escolha do ponto de vista que vai narrar a história, uma vez que muitos outros olhares, principalmente aqueles considerados menos dignos de olhar e narrar o que veem, são deixados de lado durante esse processo. E essa escolha não é algo inocente.

Davi Arrigucci (1998), em seu texto *Teoria da Narrativa: posições do narrador*, tece reflexões sobre o ponto de vista de uma narrativa. Infere que, quando se fala em ponto de vista, entende-se uma série de questões relativas ao narrador e de sua relação com o narrado, ou seja, da articulação entre aquilo que é contado e o ato de contar. A escolha de um narrador implica a escolha de um ângulo para contar determinada história. De acordo esse autor:

A escolha da técnica, do ponto de vista, nunca é inocente. Escolher um ângulo de visão ou uma voz narrativa, ou um modo direto ou indireto, tem implicações de outra ordem, ou seja, toda técnica supõe uma visão do mundo, supõe dimensões outras, questões que são problemas do conhecimento epistemológicas, questões que podem ser também metafísicas [...] Escolher um ponto de vista é escolher um modo de transmitir valores. Isso demonstra que a técnica está articulada com a visão de mundo. Ela não é inocente e está articulada com todos os outros aspectos da narrativa, isto é, com os temas (ARRIGUCCI, 1998, p. 20).

Percy Lubbock (1976), em seu livro *A Técnica da Ficção*, baseia-se em H. James para aplicar alguns princípios fundamentais sobre a arte do romance. Os dois primeiros deles dizem respeito ao fato de que, num livro bem acabado o tema e a forma coincidem e que a melhor forma é aquela que desenvolve ao máximo as potencialidades do tema, o que tem

como consequência direta o ponto de vista, ou seja, a relação do narrador com a história que domina todo o problema do método no romance.

Lubbock cita os romances de primeira pessoa, nos quais o narrador está dramatizado e integrado à história. Nesse tipo de romance, o leitor não precisa apelar a uma autoridade exterior, pois o leitor se situa no interior do livro e vê os acontecimentos através de uma consciência no próprio momento dos acontecimentos.

Norman Friedman (apud ROSSUM-GUYON,1970), três décadas após Lubbock, classificou os possíveis pontos de vista segundo o grau de objetividade aos quais eles podem atingir. Entre esses possíveis pontos de vista, está o “eu” como o protagonista que aparece em romances de primeira pessoa nos quais o narrador é também a personagem principal.

De acordo com Friedman, a ficção tem a finalidade de produzir a ilusão da realidade. Portanto, a questão da escolha do ponto de vista está ligada ao tema tratado e ao tipo de ilusão que se pretende produzir por meio da ficção. Wayne C. Booth (apud ROSSUM-GUYON, 1970), por sua vez, enfatizando em seus estudos o efeito que os pontos de vista e a escolha do narrador produzem sobre o leitor, trata de detectar os meios pelos quais o autor consegue “controlar” seu leitor, levando-o a participar de seu sistema de valores. De acordo com Booth, o objetivo do romance não é a produção de ilusão, mas a transmissão de determinados valores.

Desta forma, as narrativas brasileiras contemporâneas, ao contarem suas histórias em que as violências estão representadas, utilizam-se de um ponto de vista nada inocente que transmite seus valores. E quando falamos em violência, fica difícil compreender quem está sendo mais violento: se aquele que narra, excluindo, ou se é aquele que é representado na narrativa, violentando.

2.1.2 Espaços e corpos: o lugar do outro

De acordo com Dalcastagnè (2012), o espaço urbano no desenvolvimento da literatura contemporânea apresenta-se com características diferentes das narrativas que contemplam o espaço do sertão. Dalcastagnè (2012) aponta que a cidade é vista como o centro de valores, tendo, na maioria das vezes, os costumes europeus como referência de modo de vida. A representação da violência, nesse espaço, adquire, também, novas nuances. A partir dos anos de 1960, destaca-se no papel de protagonista, ganhando maior espaço com a ditadura militar.

A vida, nos grandes centros, passa com a velocidade da industrialização crescente, o que dá força à ficção provinda da cidade. Nesse cenário, o espaço urbano encontra-se dividido

em centro e periferia. Os espaços centrais da cidade são reservados à elite. Aqueles que não têm espaço nos grandes centros: pobres, negros, desempregados, entre outros excluídos, estão sujeitos à periferia. Assim como nas narrativas de Aluizio de Azevedo, no século XIX, os espaços de exclusão continuam a se expandir. As favelas dos espaços urbanos e os cortiços daquela época têm em comum a função de abrigar os excluídos da sociedade.

Regina Dalcastagnè (2012) infere que a literatura contemporânea apresenta esses novos espaços, com suas novas identidades e novos problemas para a representação. A autora distingue três diferentes percursos para a representação das cidades na literatura brasileira contemporânea, cada qual com suas movimentações de personagens pelos espaços possíveis da narrativa:

- 1) A movimentação das personagens pelo cenário urbano, que desenha um mapa de deslocamentos possíveis, tendo como cenário as ruas, os bairros, praças, países, enfim, a multiplicidade de lugares que o homem moderno pode percorrer. O foco recai sobre a possibilidade de movimentação dos personagens nos espaços presentes nas narrativas;

De acordo com Dalcastagnè (2012), esse mapa urbano é um mapa masculino, ou seja, quem anda pelas ruas é, na maioria das vezes, homem, branco e da classe média. Portanto, esse espaço urbano na narrativa contemporânea é mapeado pelo olhar de quem vê e é representado pela voz de quem pode falar. Entretanto, a autora infere que é durante a leitura que esse mapa vai sendo construído e que há impossibilidade de fazer-se um mapa efetivo do espaço urbano no texto literário, pois isso significa mapear os pontos de vista sobre a cidade. E nem sempre quem olha para a cidade e seus entornos pode narrar o que está vendo, os ângulos de visão são inúmeros e as possibilidades de voz, restritas.

- 2) A atenção ao problema da segregação nas grandes cidades que, de acordo com a autora, permite discutir a forma como se dá a anulação de determinados pontos de vista a partir de seu silenciamento em espaços privados;

Para Dalcastagnè (2012), o espaço que alguns personagens ocupam na narrativa contemporânea pode revelar como a violência se movimenta por meio do discurso. A autora aponta os territórios de segregação presentes nas narrativas quando explica que os movimentos desses personagens são impedidos em determinados espaços, seus olhares são menosprezados e suas vozes silenciadas. Sobre esses espaços negados, a autora afirma que:

De modo geral, a personagem da narrativa brasileira contemporânea “sabe o seu devido lugar”. Na literatura a divisão de classes, raças e gênero é muito bem marcada: pobres e negros nas favelas e nos presídios, homens brancos de classe média e intelectuais nos espaços públicos, mulheres dentro de casa, negras na cozinha... Nas narrativas, os contatos entre os diferentes estratos são, em geral, episódicos. Quando aparecem, quase sempre, estão marcados pela violência – mas, aí, costuma-se privilegiar a violência aberta com que, por vezes, expressam-se integrantes das classes subalternas, em detrimento das violências silenciosas, estrutural, que é exercida sobre os dominados (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 49).

Pobres, negros, mulheres, crianças, adolescentes e jovens, entre outros tantos grupos segregados, têm seus passos limitados no cenário da maioria das narrativas literárias brasileiras. A mulher é condicionada à esfera privada, detida num ambiente doméstico, como se o espaço público não fosse seu lugar. Os corpos que não se movimentam pela cidade sofrem com a violência que, muitas vezes, é apoiada pela tradição e por discursos tidos como verdades. Portanto, o lugar dos corpos femininos, negros, infantis e pobres não é o mesmo que ocupa o homem branco, rico e intelectual.

- 3) Personagens que, ignorando o seu devido lugar, avançam sobre um território que não lhes é destinado.

Se o espaço constitui o personagem desse cenário urbano, então a diversidade deveria ser sua característica predominante. Essa diversidade deveria soar com certo fascínio, pois as cidades se configuram como locais em que se abrem todas as possibilidades. No entanto, o que se percebe é que nem todos os corpos têm seus espaços nesse cenário urbano. Há espaços sociais negados ao corpo do outro quando esse não representa esse contexto. Na narrativa contemporânea, de acordo com Dalcastagnè (2012), podemos perceber que alguns personagens insistem em ocupar lugares que não lhes são destinados, negando o discurso estereotipado sobre si e seu lugar no mundo.

Antonio Candido (1967) e Dalcastagnè (2012) corroboram com o fato de o ponto de vista predominante na literatura contemporânea pertencer ao homem branco, adulto, civilizado, reduzindo a realidade do mundo a esse ângulo de visão e silenciando as demais vozes e olhares. Assim, ao refletirmos sobre questões de representação e violências na literatura contemporânea, questionamos também a representação do jovem na literatura brasileira contemporânea, quando a temática predominante é a violência. Qual é o ponto de vista predominante na literatura infantojuvenil disponível nos acervos do PNBE/2013? É possível perceber nas narrativas infantojuvenis, além das violências explícitas entre personagens, também o silenciamento de vozes e olhares no modo como a realidade dessa

infância e juventude é apresentada ao leitor? Esses questionamentos exigem uma maior compreensão sobre a violência como tema na literatura infantojuvenil presente nos acervos escolares, objetivo que buscaremos no próximo subitem desta seção.

2.1.3 A violência como tema na literatura infantojuvenil

Aos leitores mais jovens, durante muito tempo, foram proibidos alguns assuntos considerados *tabus*. Esses assuntos estavam relacionados diretamente com o modo de agir dos adultos. Desta forma, refletir sobre eles implicaria, de certo modo, na ampliação da visão dos jovens em relação à figura do adulto na sociedade. Além disso, alguns temas poderiam dar ao jovem leitor a voz necessária para falar dele mesmo. No entanto, na literatura contemporânea brasileira, temas como a morte, as separações, as violências, assim como crises de identidade, escolhas e relacionamentos são cada vez mais tratados nos livros destinados ao público infantojuvenil.

Antonietta Dias de Moraes, em seu livro *Reflexos da violência na literatura infantojuvenil*, questiona sobre essas violências mostradas às crianças e aos jovens, através da literatura, o que se pode classificar, segundo a autora, de violência psicológica. Entretanto, os elementos da literatura infantojuvenil presentes nas obras são de grande importância para que as vozes e os olhares de crianças e adolescentes sejam percebidos, no que se refere à temática da busca de identidade e violências sofridas, temas antes silenciados pelo adulto opressor. O que se questiona não são as violências visíveis ao leitor, mas aquelas silenciadas ao decorrer da narrativa. Afinal, como é estabelecida, no interior da narrativa a relação entre o jovem e essas violências? Assim, não é o que está exposto, mas como isso ocorre, de acordo com qual ponto de vista esse encontro é narrado.

A escola é a principal mediadora entre a literatura infantil e juvenil e o leitor. É na escola que a criança entra em contato com o livro e lê, seja em classe ou na biblioteca escolar. Portanto, nesse contexto conhecido por seu potencial moralizador, a literatura infantil evitava abordar temas como conflitos nos relacionamentos, desigualdades: racial, de gênero e social, entre outros temas considerados polêmicos. A literatura, de acordo com essa visão,

[...] evitava o "lado podre" da sociedade, seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe) ou existenciais, faltando a apresentação de determinados problemas familiares, como a falta de dinheiro, dos pais, a morte, os tóxicos (ZILBERMAN, 1987, p. 80).

Esses assuntos polêmicos, todavia, passaram a ser abordados na segunda metade de 1970, com a produção de uma literatura direcionada ao público infantojuvenil. Obras literárias que contemplam o espaço urbano, assim como os problemas da sociedade, fizeram “submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas situações não problemáticas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 123). Por outro lado, essa representação das crises e problemas sociais na literatura para jovens não se absteve de estereótipos. Embora assuntos anteriormente silenciados na literatura infantil passem a ser discutidos nesse novo cenário, a forma como essa representação acontece ainda deixa de fora algumas reflexões importantes no que se refere à diversidade que compõe a esfera social. Um exemplo disso é a representação (ou ausência dela) que se faz de personagens negros, femininos e pobres, uma vez que, de acordo com Dalcastagnè (2008, p. 88), “o ponto de referência para a construção dessas personagens, e também para a sua leitura, é da elite, econômica e cultural. Ou seja, o que está representado ali não é o outro, mas o modo como nós queremos vê-lo”.

Leda Cláudia da Silva Ferreira, em sua dissertação de mestrado intitulada *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*, apresentada à Universidade de Brasília em 2008, analisa 104 narrativas do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) dos acervos referentes ao ano de 2005. Sua análise serviu de parâmetro para se estabelecer um perfil das personagens na narrativa brasileira voltada para o público infantojuvenil, principalmente das personagens marginalizadas.

No que tange à representação feminina, em obras do PNBE do ano 2005 voltadas ao público infantojuvenil, a autora revela a exclusão da mulher em boa parte das narrativas analisadas. De acordo com a autora, a construção dos papéis femininos ocorre através de uma visão de fora, ou seja, uma visão masculina. Isso determina pouca participação ou a ausência da personagem feminina nas tramas. Ocorre, portanto, o reforço de antigos estereótipos quanto ao lugar social da mulher também nas narrativas contemporâneas.

De acordo com a autora, embora haja uma maior consciência social na construção das personagens marginalizadas, no que se refere à diversidade, na literatura nacional para crianças e jovens,

não se pode, contudo, deixar de questionar a forma como essa representação se realiza; do contrário, os estereótipos em relação ao outro serão não apenas cristalizados, como também reproduzidos e tomados por expressão legítima da alteridade (FERREIRA, 2008, p. 94).

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1985), em seu estudo sobre a relação adulto-criança e suas implicações na literatura infantojuvenil, indaga se essa relação dentro da

literatura reflete a dominação a que essas crianças estão submetidas em outras categorias sociais. Nesse estudo é possível perceber a relação de um panorama do mercado editorial brasileiro, que demonstra que, entre 1955 e 1975, o perfil do escritor para crianças e jovens é o do homem e branco (ROSEMBERG, 1985, p. 81). A autora analisou 168 livros infantojuvenis editados entre 1955 e 1975 no que tange às personagens na ilustração e no texto e os seus comportamentos.

Assim como Regina Dalcastagnè (2012), Rosemberg também constatou com esse estudo a relação hierárquica estabelecida entre os adultos e as crianças, entre brancos e não-brancos, e entre personagens masculinos e femininos:

O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

Pesquisas como as de Rosemberg e Dalcastagnè revelam que a literatura é um instrumento de poder que pode emancipar ou alienar, uma vez que pode estar a serviço da elite dominante e não representar com legitimidade as multiplicidades de perspectivas da sociedade. Através da representação, portanto, uma realidade é trazida à tona de duas maneiras: ou ela revela a realidade que representa, ou ela distorce essa realidade de acordo com os interesses de quem domina. É importante, portanto, compreender quais são os valores que estão por trás do aprendizado configurado nas obras voltadas para o adolescente.

Os temas de todos os tempos, como a morte, o amor, a perda, são abordados a partir de um olhar do jovem. Só nos resta observar de que jovem é esse olhar: do jovem branco e de classe média ou também ocorre a possibilidade do olhar do jovem das classes menos favorecidas.

No livro *Literatura Juvenil em Questão – Aventura e desventura de heróis menores*, a escritora Malu Zoega de Souza (2003) delinea um novo percurso de reflexão sobre a relação entre literatura e escola. Para a autora, a escola representa o lugar

onde se captam as expectativas para a criação de uma literatura adequada para crianças e jovens e para onde convergem as atenções dos interessados na divulgação e manutenção dos seus próprios valores [...] (SOUZA, 2003, p. 32).

No tocante ao apagamento de outras vozes e valores na literatura catalogada como juvenil, a autora infere que:

Essas constatações adquirem relevância quando confrontadas com as advindas da leitura de livros catalogados como juvenis. Neles, como vimos, as personagens geralmente são jovens; mais precisamente, jovens escolares. As diferenças, à primeira vista muito grandes, encaminham composições ricas de sugestões e nuances; sombras e luzes, que nos remetem a outras linhas de sombra como as existentes entre os gêneros literários maiores e menores; entre literaturas maiores e menores; para leitores maiores e menores. Os caminhos claros, lineares, progressivos se fazem à custa do apagamento de uma face negra, tortuosa. Neles, a ausência de horizontes (SOUZA, 2003, p. 35).

Desta forma, como apareceria ou se mascararia a violência tão presente em nosso cotidiano? Ao analisar o livro *Infância dos mortos* (José Louzeiro), não catalogado como juvenil, a autora infere que se trata de um livro no qual o jovem aparece forte em sua esperança e desesperança. De acordo com a autora, o livro tematiza a adolescência e a juventude nada exemplar e já tipificada pela sociedade: o jovem e a criança moradora de rua, abandonados à sua própria sorte, autores e vítimas de violências. O fato do livro de Louzeiro não ser catalogado como juvenil implica em sua não recomendação como leitura adequada para jovens. Nesse sentido, a autora explica que:

Em princípio, essas relações permitem vislumbrar uma espécie de fronteira entre dois universos juvenis diferentes: o dos protagonistas pensados como heróis vencedores e o dos predestinados a perder. Esses universos, ao se fazerem perceptíveis na aventura vivida pelas personagens/jovens protagonistas das ações, parecem delinear o perfil dos virtuais leitores juvenis: os considerados predestinados a vencer (personagens catalogados como juvenis) (SOUZA, 2003, p. 35).

Assim, de acordo com a autora, os personagens considerados menores estão afastados daquilo que se espera de um protagonista jovem representado em livros indicados como leitura adequada para a juventude, uma vez que a literatura infantojuvenil encontra-se apoiada nos valores dominantes da lei e dos bons costumes. O herói, o protagonista de *Infância dos mortos*, portanto, parece situar-se fora desse modelo. Assim, podemos considerar que:

O modelo que vem sendo seguido parece não dar certo, na medida em que se confrontam, em livro *para jovens*, os jovens (protagonistas fracos) que pertencem ao mundo dos que têm família, habitam lares protegidos e frequentam as escolas (os jovens para quem os livros são escritos) e os que não têm família, vivem na rua e não frequentam escolas (antagonistas que só perdem porque é uma luta com parceiros em desigualdade de condições) (idem, ibidem, p. 176).

Então, nesse jogo de luzes e sombras, de violências explícitas e implícitas na literatura destinada para os adolescentes é que nos propomos a analisar 12 narrativas inseridas no PNBE/2013. Para essa análise, antes é necessário que se discuta o Programa Nacional

Biblioteca da Escola e a razão de o *corpus* da pesquisa ter sido estabelecido a partir dele.

2.1.4 Breve histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola

O incentivo à leitura e à formação de leitores teve impulso, como primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar, nos anos de 1980. Com o programa Salas de Leitura¹⁴, houve o atendimento restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento. A partir de então, muitos outros programas foram criados com o mesmo objetivo e milhões de livros foram adquiridos para propagar a ideia de que a leitura é essencial na formação do ser humano. A escola, desta forma, constituiu-se como um importante espaço de circulação dos livros produzidos para as crianças e jovens.

De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal, é um direito do educando o acesso ao material de apoio didático. Ao adotar tal política, o governo brasileiro investiu em compras governamentais de materiais didáticos e de literatura infantil e juvenil, a fim de ampliar a produção e a circulação de livros em nosso país, sendo este um dos fatores a tornar o Brasil o 8º mercado editorial do mundo. Em contrapartida, os investimentos governamentais em compra de livros não acarretaram uma ampliação de práticas de leitura. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁵ de 2012 informam que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com esse Programa, o país ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Nesse cenário, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, instituído em 1997, pela Portaria Ministerial nº 584, do Ministério da Educação, tem visado a promoção da leitura e a difusão do conhecimento entre alunos e professores. Trata-se de um programa governamental que distribui obras de literatura, de pesquisa, de referência e materiais de apoio à atualização do professor. Entre os principais objetivos do programa, podemos citar a democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.

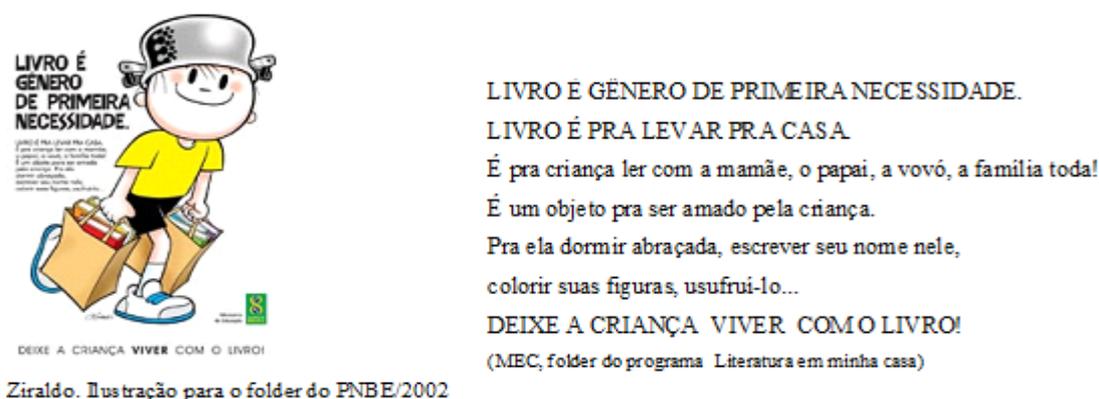
O envio de acervos às escolas pelo PNBE teve início em 1998. De acordo com dados

¹⁴O Programa Nacional Sala de leitura – PNSL – que vigorou de 1984 a 1987, foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE. Seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Nesse período, foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores.

¹⁵Refere-se a um tipo de avaliação comparada, aplicada a estudantes no final do Ensino Médio. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

fornecidos no site do Ministério da Educação, foram adquiridas mais de quatro milhões de obras e milhares de escolas públicas foram atendidas nesse ano. Como a maioria das obras selecionadas em 1998 foram consideradas inadequadas para o Ensino Fundamental, em 1999, participaram da seleção de obras a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). No ano seguinte, o PNBE enviou apenas livros pedagógicos para os professores da escola pública. O projeto *Leitura em minha casa* vigorou de 2001 a 2004, período em que o PNBE enfatizou a distribuição de obras literárias aos alunos para serem compartilhadas com a família, como podemos notar no folder do programa *Literatura em minha casa*:

Figura 2. Ilustração para o folder do PNBE



FONTE: PNBE, 2002.

Durante esse tempo do programa *Literatura em minha casa*, o PNBE enviou obras para a formação de bibliotecas itinerantes, destinadas ao uso da comunidade. Era preciso estabelecer uma cultura de leitura e essa foi a estratégia utilizada para alcançar também o jovem e o adulto fora da escola. No entanto, como os investimentos e a atenção do PNBE se voltavam ao atendimento à comunidade, a biblioteca escolar ficou desassistida. Essas ações do Programa foram seriamente criticadas, o que culminou na volta da manutenção das bibliotecas públicas escolares em 2005. As bibliotecas escolares de todo o país receberam acervos de obras literárias nesse ano. Esses acervos eram divididos entre ensino fundamental e ensino médio com uma diversidade de esferas e gêneros textuais, tais como: poema; conto; crônica; teatro; texto de tradição popular; romance; memória; diário; biografia; ensaio; obras clássicas e histórias em quadrinho.

A partir de 2008, o atendimento passou a ocorrer em anos alternados, isto é, em um ano são atendidas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de

educação de jovens e adultos. No ano seguinte, são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio.

O programa divide-se em três ações:

- a) A avaliação e distribuição de obras literárias;
- b) O PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas;
- c) E o PNBE do Professor, que avalia e distribui obras de cunho teórico e metodológico com o objetivo de apoiar a prática pedagógica dos professores;

A partir de 2005, os critérios de seleção e avaliação das obras se dividiram em três eixos: qualidade do texto; adequação temática e projeto gráfico. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os textos em prosa foram avaliados na consistência dos elementos da narrativa, na coerência textual e no discurso que emerge dos textos, evitando preconceitos, moralismos e estereótipos. A adequação da linguagem também fez parte do sistema de avaliação dos textos em versos. De acordo com os critérios de seleção apontados no edital, os livros selecionados deveriam ter um trabalho estético com a linguagem e temáticas que contemplassem diferentes contextos sociais, culturais e históricos. O projeto gráfico deveria ser adequado ao público leitor, estudantes de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio e cada obra deveria apresentar uma biografia do autor ou dos autores.

Sobre esse assunto, Célia Regina Delácio Fernandes, em seu livro *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação* (2013), infere que:

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor (FERNANDES, 2013, p. 30-31).

Em relação à qualidade temática, ocorreram mudanças significativas no edital de 2012. Verifica-se a preocupação em serem selecionadas obras que privilegiem os diferentes

contextos que constituem a sociedade brasileira, enfatizando, assim, aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos nesses contextos, com o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

2.1.5 Programa Nacional Biblioteca da Escola 2013

De acordo com o edital de convocação para a inscrição e seleção de obras de literatura para o PNBE 2013, nº 8/2011 do FNDE, as obras de literatura foram avaliadas e distribuídas pelo programa, tendo como objetivo a contribuição com a escola pública no sentido de proporcionar aos alunos o acesso a textos literários de qualidade que possibilitem maior reflexão e subsídios para a formação de leitores autônomos. De acordo com o histórico desse programa de incentivo à leitura, em 2013, 360 obras literárias foram selecionadas pelo programa, sendo que os livros foram distribuídos a 85,2 mil unidades de ensino públicas federais e das redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal. O PNBE de 2013 atendeu a 12,3 milhões de alunos do ensino fundamental e 7,4 milhões do ensino médio. Do total de instituições atendidas, 50,5 mil oferecem matrículas a estudantes dos anos finais (sexto ao nono) do ensino fundamental e 34,7 mil a alunos do ensino médio. Foram distribuídos seis acervos com 60 títulos cada um — 180 títulos no total para os anos finais do ensino fundamental e a mesma quantidade para o ensino médio, como segue no exemplo a seguir:

Tabela 4 - Dados acerca dos seis acervos distribuídos ao Ensino Fundamental e Médio

Etapas de Ensino	Quantidade de Obras	Quantidade de Obras por Acervo	Critério de Atendimento
Anos Finais do Ensino Fundamental	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas com até 250 alunos: 1 acervo Escolas com 251 a 500 alunos: 2 acervos diferentes
Ensino Médio	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 500 alunos: 3 acervos diferentes

Fonte: Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/>>

Em relação ao número de escolas atendidas e acervos distribuídos, temos as seguintes informações do FNDE:

Tabela 5 - Relação entre o número de escolas atendidas e acervos distribuídos

Segmento de Ensino	Escolas Beneficiadas	Acervos Distribuídos	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

Fonte: Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/>>

Assim como as edições anteriores, os acervos foram compostos por obras de diferentes tipos e gêneros literários e foram selecionados de acordo com critérios pré-estabelecido de qualidade do texto; adequação temática e projeto gráfico.

O PNBE 2013, de acordo com o edital de convocação para a inscrição e seleção de obras de literatura, selecionou obras:

- a) com temáticas diversificadas e adequadas à faixa etária dos leitores e de diferentes contextos sociais, culturais e históricos;
- b) que possibilitem a reflexão sobre a realidade.
- c) que não conduzem explicitamente a opinião e o comportamento do leitor por meio da apresentação de moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem.

A respeito do projeto gráfico-editorial, cobrou-se a apresentação do equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e a biografia do(s) autor(es) e as respectivas contextualizações dos autores e das obras no universo literário. Todas as obras selecionadas deveriam também ser apresentadas com base no padrão internacional Daisy¹⁶, uma ferramenta que transforma o texto escrito em áudio, com narração de textos em português.

Sabemos que a escola ainda se configura como uma instituição de reconhecimento e que, muitas vezes, o primeiro contato da criança com práticas de leitura e escrita ocorre nesse espaço. Desta forma, o PNBE considera a escola como um campo legítimo de promoção da

¹⁶O Mec Daisy permite converter qualquer texto em formato Daisy, o que possibilita manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito. O programa pode ser encontrado no site www.intervox.nce.ufjf.br/mecdaisy ou no portal do MEC, www.mec.gov.br.

leitura. Sendo assim, buscamos nesse programa governamental de incentivo à leitura o *corpus* desse estudo, pois o PNBE, ao adotar essa política de seleção e ao indicar professores universitários, por exemplo, como avaliadores das obras inscritas pelas editoras¹⁷, acaba se tornando um programa que seleciona obras que se tornam chanceladas pelas instâncias autorizadas no campo literário. Desse modo, as obras pertencentes aos acervos do PNBE tornam-se, por meio de seu processo de seleção e por sua destinação – a escola, textos que recebem uma valoração diferenciada, figurando como literatura de valor.

¹⁷As editoras selecionadas constam no anexo 1. Ver edital nº 8/2011 do FNDE sobre os critérios para o cadastramento das editoras < <http://portal.mec.gov.br>>.

3. AS VIOLÊNCIAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA – OS ACERVOS PNBE 2013

Como podemos perceber nas discussões teóricas desta dissertação, não somos afetados apenas por um tipo de violência. Ao ler as obras literárias desse *corpus*, ativemo-nos, num primeiro momento, às violências que conseguíamos perceber explicitamente - algumas violências físicas, psicológicas, sexuais. Conforme íamos percorrendo o caminho das reflexões, percebíamos, também, que essas violências nos levavam ao encontro com outras formas de violências, que, muitas vezes, silenciosas e astutas, não são percebidas como tais. Para chegarmos à percepção dessas formas de violências, foi necessária a análise dos elementos das narrativas selecionadas. Elementos como o tempo, o narrador e o ponto de vista, a linguagem, os personagens e o espaço foram analisados em cada narrativa de forma a proporcionar um olhar mais cuidadoso acerca desses aspectos.

Para melhor visualização das obras pertencentes ao nosso *corpus* de pesquisa, optamos por apresentar as capas dos livros selecionados dos acervos do Ensino Fundamental do PNBE 2013 durante a análise. No entanto, não faremos o estudo das ilustrações, embora compreendamos que as ilustrações ganham cada vez mais importância nos livros infantojuvenis contemporâneos, o que pode ser percebido e confirmado pelo mercado editorial que está cada vez mais exigente nesse aspecto. Sendo assim, esse trabalho não contemplará a análise das imagens, uma vez que nosso interesse é refletir sobre as violências presentes nessas obras do PNBE/2013 e nem todos os livros do *corpus* possuem ilustrações. Além disso, para a análise das imagens, seria necessário um estudo mais pormenorizado das teorias a respeito de ilustração e imagem no livro infantojuvenil, o que desfocaria o objetivo principal do estudo proposto.

Assim, nossa análise terá como objeto apenas os textos das obras selecionadas, a respeito dos quais serão observados os elementos composicionais da narrativa, a fim de que se possa analisar por meio deles os modos como o tema da violência se configura no *corpus*.

3.1.1 O tempo representado nas narrativas do *corpus*

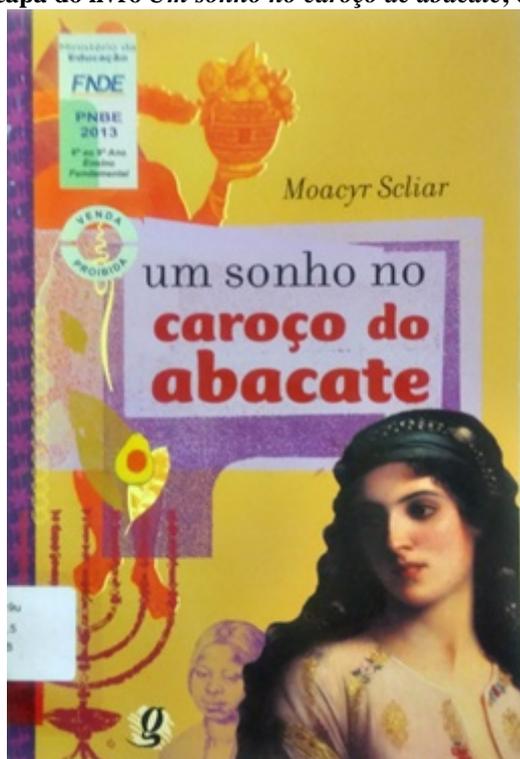
O tempo é um elemento importante no texto literário, pois ele determina o momento em que as personagens experimentam as suas experiências e vivenciam as ações no mundo narrativo. Nossa intenção não é fazer uma análise aprofundada do tempo no *corpus* desse

estudo. Objetivamos, apenas, situar as obras em seu tempo para, desta forma, contextualizar as violências.

Nas narrativas analisadas, o tempo representado abarca desde a época da Segunda Guerra Mundial, com *Um sonho no caroço do abacate* (2002), de Moacyr Scliar, passando pela década de 1950, com *Quarto de despejo* (2013), de Carolina Maria de Jesus, até os dias atuais.

Em *Um sonho no caroço do abacate* (2002), a história tem início com a vinda dos pais de Mardoqueu da Europa durante a Segunda Guerra Mundial, como podemos observar nos trechos: “Quando, porém, Hitler ascendeu ao poder, meu pai começou a achar que era hora de partir.” (SCLIAR, 2002, p. 7) e em “Saíram, por assim dizer, na última hora, em agosto de 1939; um mês depois começava a Segunda Guerra” (loc. cit.). Os acontecimentos percorrem a entrada de Mardoqueu no colégio Juvêncio, durante sua juventude, até a vida adulta dos personagens, com o ingresso na faculdade, o casamento e o nascimento dos filhos.

Figura 3. Foto capa do livro *Um sonho no caroço de abacate*, de Moacyr Scliar

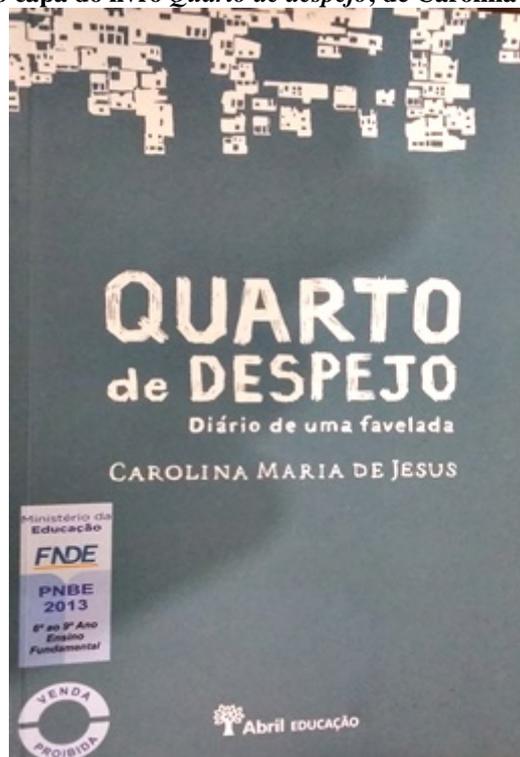


Fonte: O autor, 2016.

Moacyr Scliar escreveu vários livros destinados ao público infantojuvenil. Em *Um sonho no caroço do abacate* (2002), o autor traz à tona as discussões sobre as violências praticadas contra judeus e negros, os sujeitos “diferentes”, em uma sociedade capitalista e seletiva.

O diário *Quarto de despejo* (2013), de Carolina Maria de Jesus, inicia-se em 15 de julho de 1955. Apenas os acontecimentos referentes ao mês de julho desse ano são narrados no diário.

Figura 4. Foto capa do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus



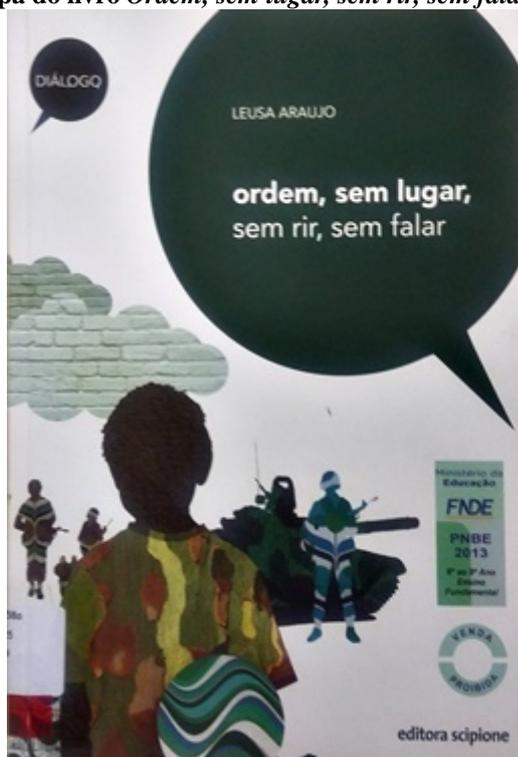
Fonte: O autor, 2016.

Depois disso, ocorre um salto para o ano de 1958, quando o diário é reiniciado no mês de maio e vai até dezembro. O diário narra os principais acontecimentos do ano de 1959, percorrendo de janeiro a dezembro, e termina em 1 de janeiro de 1960.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento (MG) e viveu grande parte de sua vida na favela de Canindé, em São Paulo, às margens do rio Tietê. Em depoimentos inseridos no final do livro *Quarto de despejo* (2013), a autora explica que a ideia para o título de seu livro veio quando começaram a demolir as casas para a construção de edifícios. De acordo com a autora, os pobres que viviam em construções coletivas foram despejados e passaram a residir em habitações precárias, conhecidas como favelas. Nesse espaço de miséria e injustiças, foi escrito o diário de Carolina. Por meio de sua voz, o mundo pode conhecer, de forma autêntica, a realidade dos favelados.

O cenário da Ditadura Militar no Brasil é apresentado em *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013), da escritora Leusa Araujo, que se passa entre os anos de 1968 e 1972.

Figura 5. Foto capa do livro *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar*, de Leusa Araujo



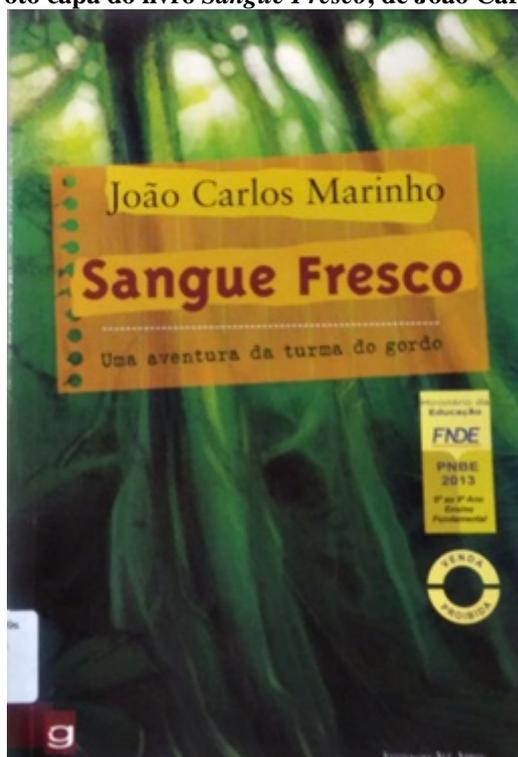
Fonte: O autor, 2016.

Instituições como a escola e a família reproduzem, durante a narrativa, as manifestações do autoritarismo, machismo e o medo. Todas essas violências são apresentadas por uma criança de dez anos de idade. A autora, em nota explicativa no início do livro, enfatiza que “a violência de repressão – ora gritante, ora silenciosa – transbordou para as ruas, invadiu nossas casas, bateu portas, sentou-se à mesa de jantar, dificultou os relacionamentos, e criou, infelizmente, maneiras de controlar o futuro”. (ARAUJO, 2010, p. 07).

Os fatos históricos da ditadura militar são mostrados de maneira sutil, por intermédio de uma família de classe média paulistana. A família é composta por Doca, o caçula, Elisa, a filha adolescente que, como qualquer menina na sua idade, luta por liberdade e enfrenta o pai dominador, a mãe oprimida, que se via infeliz e sufocada em um casamento dominado pelo medo e pelo machismo, o pai, um capitão, homem autoritário.

Sangue Fresco (2011), de João Carlos Marinho, literatura premiada e altamente recomendável para jovens pela FNLIJ, tem sua primeira edição em 1982 e ainda continua sendo selecionada como acervo da biblioteca pública. A edição selecionada para o PNBE/2013 corresponde à 26ª edição. No livro são apresentados acontecimentos entre julho a setembro do ano de 1980. O narrador deixa claro, inclusive, o tempo de um mês que as crianças vivenciaram a aventuras perdidas na floresta amazônica.

Figura 6. Foto capa do livro *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho



Fonte: O autor, 2016.

O livro, narrado em terceira pessoa, relata a história do médico norte-americano Ship O'Connors, especializado em doenças do sangue e seu sócio Schsnels, que descobrem que o sangue de crianças entre 9 e 11 anos cura qualquer doença. Porém, se a criança ultrapassar a idade de 11 anos, o sangue se torna comum, sem esses princípios curativos. O'Connors tinha a intenção de ficar milionário com essa descoberta, mesmo que isso significasse pôr fim à vida de seu sócio e de milhares de crianças sequestradas por ele e sua gangue. O médico resolve mudar-se para o Brasil, onde começa a sequestrar crianças bem nutridas das escolas particulares de São Paulo e mantê-las confinadas em uma fazenda na Amazônia.

O tempo fixado na obra *O golem do Bom Retiro* (2011), de Mario Teixeira, refere-se a novembro de 1982.

Figura 7. Foto capa do livro *O golem do Bom Retiro*, de Mário Teixeira



Fonte: O autor, 2016.

O Golem do Bom Retiro apresenta a história de violência e preconceito contra negros e judeus no bairro do Bom Retiro. O livro começa com o assassinato de um comerciante judeu. A narrativa é seguida por pichações nazistas, assassinato de mendigo, violência física e psicológica, entre outros males ocasionados pelos skinheads liderados por Laércio. Membros da gangue dos skinheads, Garrafa e seu irmão Ângelo, que seduzidos pela ideologia nazista, perseguem e agridem o menino judeu Ariel, filho do rabino Peretz.

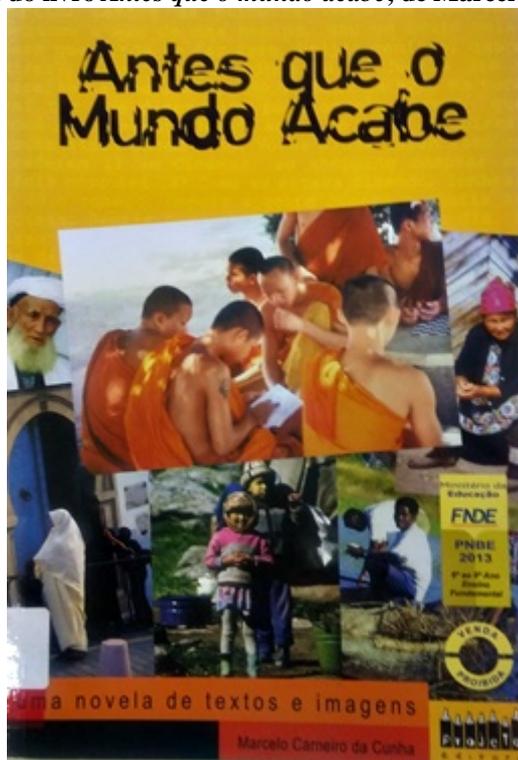
Em meio à humilhação e à perseguição, Ariel pede ao futuro cunhado cabalista Moisés para dar vida a um *golem*, o que na cultura judaica corresponde a um gigante de barro criado para defender o povo judeu.

A discriminação e o preconceito percorrem toda a narrativa, desde o modo como os ocidentais discriminam a policial Jae-Ho, inclusive pelo fato de ser mulher, em um ambiente tradicionalmente masculino, até os atos nazistas contra negros e judeus.

A história em *Antes que o mundo acabe* (2012), do escritor Marcelo Carneiro da Cunha, apresenta a predominância do tempo cronológico, meados da década de 1990, uma vez que se percebe nas cartas enviadas pelo pai de Daniel alguns acontecimentos históricos que fotografou justamente no início de sua carreira, quando o menino havia nascido. A narrativa abarca a ausência do pai nos 15 anos de vida do menino até que começa a mandar as

cartas ao filho já adolescente.

Figura 8. Foto capa do livro *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha



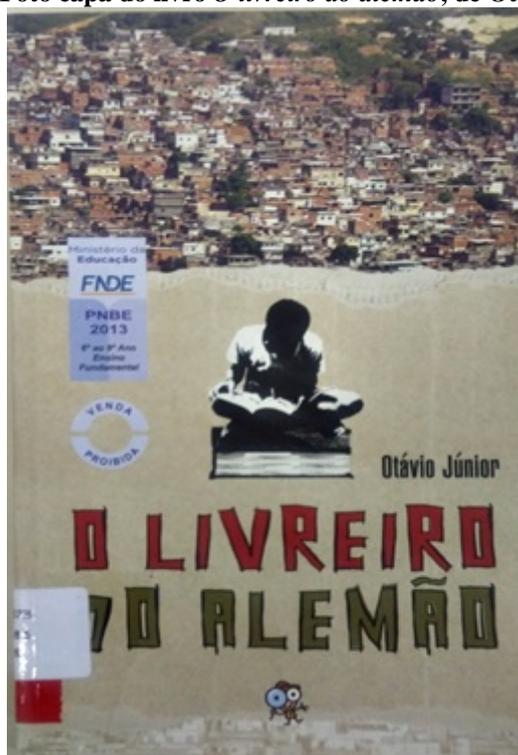
Fonte: O autor, 2016.

Narrado em primeira pessoa, o livro começa falando sobre o problema que o amigo de Daniel, o Lucas, está enfrentado. Estava sendo acusado injustamente de roubar dois microscópios da escola, uma vez que era bolsista e filho adotivo de uma família pobre.

Nesse contexto de preconceito e injustiça, Daniel vai contando suas descobertas e frustrações. O fotógrafo, também chamado de Daniel, pai biológico do menino, iniciou contato com o filho por meio de cartas enviadas da Tailândia. Ele participava de um projeto de fotografia intitulado “Antes que o mundo acabe”. A ideia era fotografar as diversidades de culturas e povos antes que os efeitos nocivos da globalização acabasse com isso.

Como se trata de uma narrativa autobiográfica, em *O livreiro do alemão* (2011), de Otávio Júnior, o tempo percorre a infância do autor, desde seus 8 anos, quando encontrou o primeiro livro e se apaixonou pela leitura. Percorre sua adolescência em 1998, quando tinha 16 anos, chegando a 2006, quando participou do programa Caldeirão do Huck, na Rede Globo, e quando, em 2008, foi ganhador do prêmio *Faz Diferença*. Sua narrativa termina em 25 de novembro 2010, quando ocorre a invasão da favela pela polícia, numa espécie de epílogo da obra.

Figura 9. Foto capa do livro *O livreiro do alemão*, de Otávio Júnior



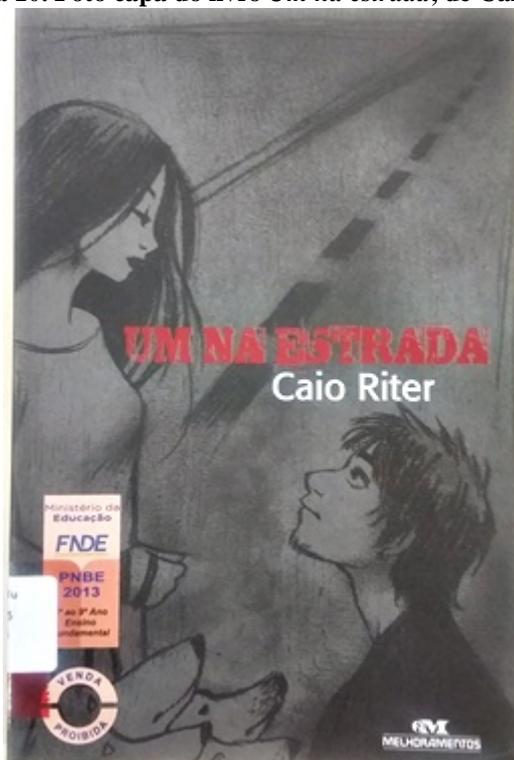
Fonte: O autor, 2016.

Otávio Junior nasceu no subúrbio do Rio de Janeiro e conviveu desde a infância com a violência, o tráfico de drogas e a escassez de recursos básicos para a sobrevivência. No entanto, o autor “escrevia para não morrer sufocado” e, desde criança, quando encontrou seu primeiro livro no lixo, via na leitura uma motivação para a liberdade. O livro revela um olhar de dentro da favela, alguém que vivenciou a desesperança, o medo, a angústia em meio a cenas cotidianas de violências e que, apesar de tudo, ainda acredita no poder transformador da leitura.

Um na estrada (2011), *O outro passo da dança* (2011), *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012) e *A distância das coisas* (2012) não marcam uma data específica dos acontecimentos, situando o ano, por exemplo, como ocorre nos livros anteriores. Sabemos que os romances se passam no tempo atual, pois todos estão inseridos no mundo da tecnologia de e-mails, telefone celular, blogs, redes sociais, entre outros aparatos tecnológicos que situam as narrativas em seu tempo. Em *Um na estrada* (2011), do escritor Caio Riter, o tempo ocorre na cronologia de uma viagem. Os acontecimentos estão bem marcados em sua forma linear: na estrada, indo para a casa da avó em Buenos Aires; no exílio, o tempo em que Davi passou na casa de Berenice e o retorno da viagem. Durante a narrativa, ocorrem reflexões do narrador protagonista, que o levam a outros momentos de sua vida, na tentativa de compreender e

justificar o estado atual dos relacionamentos na sua família.

Figura 10. Foto capa do livro *Um na estrada*, de Caio Riter

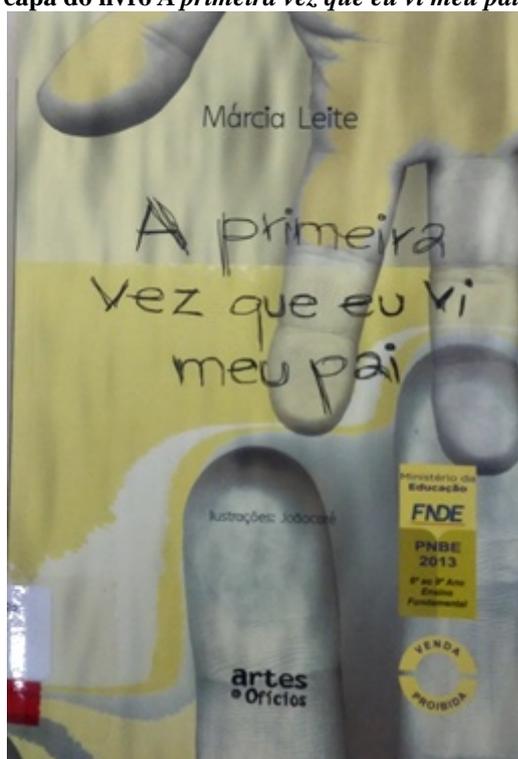


Fonte: O autor, 2016.

Davi é o narrador protagonista da história, um típico adolescente de dezesseis anos de idade. Filho de pais separados, não encontra amor e atenção dos pais. E é em busca desse carinho e compreensão que Davi, sozinho na estrada, pega um ônibus em Porto Alegre rumo a Buenos Aires, onde vai encontrar a avó, Berenice, casada com um argentino que conheceu na internet.

Em *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), de Márcia Leite, ocorrem variações temporais, uma vez que o narrador se vale de anisocronias para trazer ao discurso narrativo as lembranças da infância dolorosa dos personagens em um diálogo que, ora mergulha nas lembranças, ora retorna ao momento atual.

Figura 11. Foto capa do livro *A primeira vez que eu vi meu pai*, de Márcia Leite



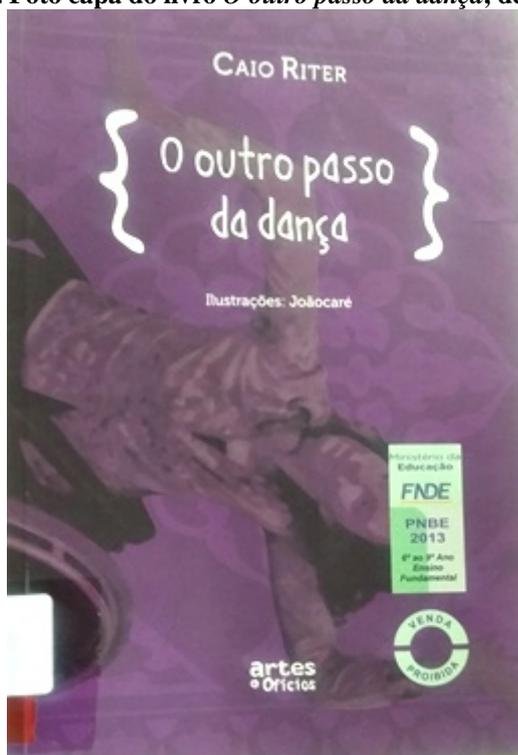
Fonte: O autor, 2016.

O livro da escritora Márcia Leite (2012) conta a história de dois adolescentes, Lucas e Daniel, que partilham algo em comum: a falta de um pai. Daniel foi abandonado pelo pai quando ainda era criança. Lucas tem seu pai dentro de casa, no entanto, não gostaria de tê-lo do jeito que ele agia com a sua família: seu pai é um alcoólatra e, na maior parte do tempo, está fora de si e agride Lucas e sua mãe. Quando o pai está muito violento, Lucas dorme na casa de seu amigo Daniel, um lugar de refúgio em meio à guerra pessoal que sua família vivencia constantemente.

Na narrativa, os meninos dialogam sobre suas vidas. Daniel, motivado pela insistência do amigo Lucas, narra a história de seu abandono e a primeira vez que conheceu o pai aos oito anos de idade.

Em *O outro passo da dança* (2011), de Caio Riter, embora haja reflexões e *flashbacks* em alguns momentos, a predominância do tempo é cronológica, pois os acontecimentos ocorrem linearmente na narrativa.

Figura 12. Foto capa do livro *O outro passo da dança*, de Caio Riter



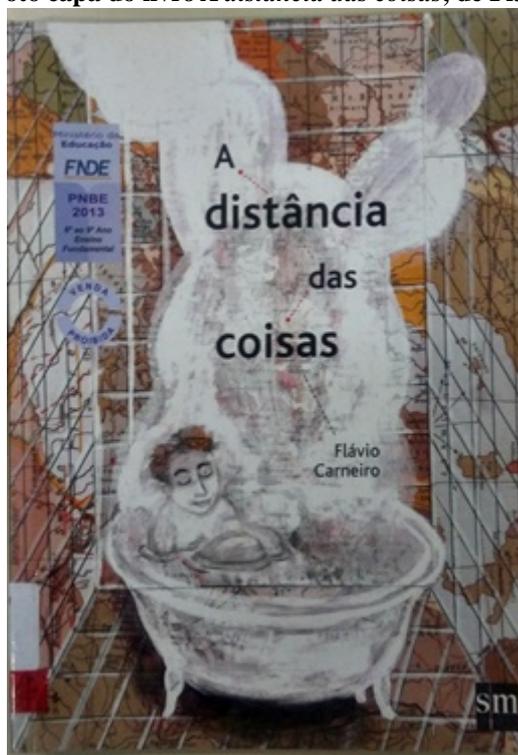
Fonte: O autor, 2016.

O livro conta a história de três adolescentes cheios de sonhos e também de sofrimentos. O trio A-Bê-Cê: Ana Lúcia, Bernardo e Celina, são grandes amigos desde a infância. Ana Lúcia, que era bailarina, foi atingida por uma bala perdida enquanto caminhava pela rua ao encontro da mãe. Essa violência urbana causou muito sofrimento à adolescente, que viu suas pernas serem substituídas por uma cadeira de rodas. Bernardo também carregava seus sofrimentos, pois era um menino bailarino que não tinha o apoio do próprio pai, que não concordava com essa escolha do filho. Além disso, outros meninos da escola também satirizavam com brincadeiras preconceituosas a escolha de Bernardo em dançar Balé. Celina, por sua vez, não conseguia se entender com a própria mãe, que não a amava como a menina gostaria, sendo muito ausente e distante da vida da adolescente.

A distância das coisas (2012), de Flávio Carneiro, apresenta um narrador que intercala sua narração às suas impressões sobre os fatos. Nesse sentido, a maioria dos capítulos se inicia com um pensamento do narrador protagonista sobre a vida, para, posteriormente, ligá-lo aos acontecimentos da trama central da história. Sendo assim, a narração é repleta de digressões que vão revelando como são alguns personagens. Por serem mais reflexivas, o tempo da narrativa se alonga, torna-se mais amplo, já que, além de apresentar os acontecimentos fabulares, também propicia aos leitores as reflexões dos personagens

protagonistas frente ao autoconhecimento e amadurecimento perante às situações da vida.

Figura 13. Foto capa do livro *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro



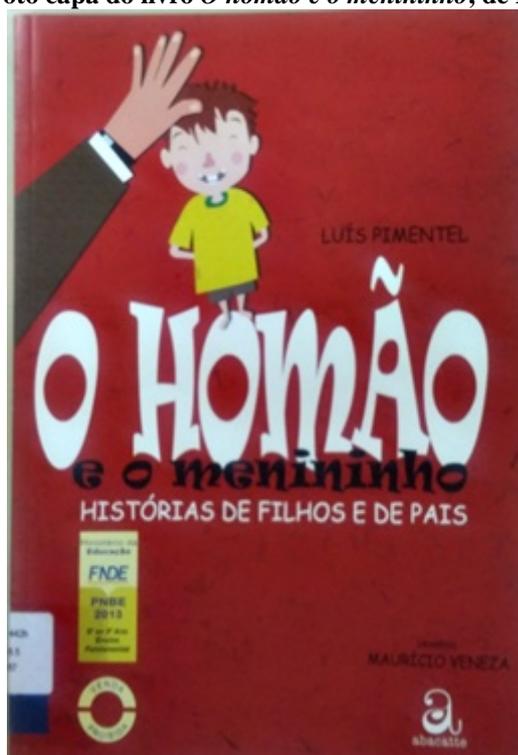
Fonte: O autor, 2016.

O livro fala sobre a história de Pedro, um adolescente de quatorze anos que perdeu o pai quando era criança e foi avisado pelo tio sobre a morte da mãe em um acidente de carro há pouco mais de um ano. O tio proíbe o menino de ir ao enterro da mãe e de visitar seu túmulo, o que causa muito sofrimento e dúvidas. O adolescente passa a morar com o tio, que viaja muito e mal tem tempo para ficar com ele.

Pedro começa, então, a desconfiar das coisas e passa a pensar que sua mãe pode estar viva. Resolve investigar a história do acidente de sua mãe em busca da verdade.

Por fim, nos cinco contos de *O Homem e o menino – Histórias de filhos e de pais* (2010), do escritor Luis Pimentel, apenas no conto *No dia em que vim embora* encontramos o tempo cronológico em tom memorialista, pois o narrador protagonista conta sua história de sofrimento e abandono, sendo obrigado a se desligar do convívio familiar e ficar em um seminário contra a sua vontade. Ficou durante muito tempo esperando a volta de seu pai para visitá-lo. No entanto, fica sabendo da morte dele durante uma visita da mãe. Tempos depois, decide abandonar o seminário, “se perder no mundo” e nunca mais retornar ao lar que lhe foi negado um dia.

Figura 14. Foto capa do livro *O homão e o menininho*, de Luis Pimentel



Fonte: O autor, 2016.

O livro é composto por 14 pequenas histórias que se tecem por meio do relacionamento entre pais e filhos. Apenas cinco contos foram escolhidos para análise, a saber: *Orgulho*, *No dia em que vim embora*, *O Homão e o menininho*, *Um dia difícil* e *O faroleiro*. Esses contos contêm violências que vão ao encontro do nosso objetivo de estudo.

Como podemos notar nas observações realizadas sobre o enredo e o tempo nas narrativas pertencentes ao *corpus* dessa pesquisa, há a predominância do tempo contemporâneo, uma vez que a maioria das narrativas remetem ao universo brasileiro a partir da década de 1980.

3.1.2 A questão da voz nas narrativas do PNBE/2013

Como vimos com Davi Arrigucci (1998), na *Seção II* deste trabalho, a escolha de um narrador implica a escolha de um ângulo para contar determinada história e essa escolha nunca é inocente, pois supõe uma visão do mundo. O foco narrativo revela ao leitor sobre essa visão, sobre o ponto de vista a partir do qual é feita a narração.

O foco narrativo é designado em primeira pessoa ou terceira pessoa do discurso. O

narrador pode ser observador ou narrador personagem. O primeiro acompanha os fatos fora da história, enquanto o segundo faz parte da trama. O narrador é considerado intruso quando faz comentários sobre qualquer aspecto da narrativa, ou neutro, quando apenas narra os fatos, sem nenhuma interferência, o que, de acordo com Davi Arrigucci (1998), não é possível, pois narrar implica a escolha de um ponto de vista e de valores.

Sendo assim, o narrador em primeira pessoa, narrador personagem, pode atuar como narrador protagonista e como testemunha ou, ainda, na acepção proposta por G. Genette (1979), como narrador autodiegético e homodiegético, respectivamente. No primeiro caso, o narrador faz parte da história que, por sua vez, é carregada de impressões pessoais e características emocionais. O ponto de vista é limitado, por isso mesmo torna a narrativa parcial. O leitor caminha ao lado do narrador personagem e durante a narrativa vão descobrindo as coisas juntos. O leitor é levado a compartilhar dos sentimentos vivenciados pelo narrador. No segundo caso, o narrador como testemunha ou narrador homodiegético é uma personagem que vive a história narrada. No entanto, não é o personagem principal. É importante ressaltar que a instância narrativa diz respeito à voz, ou seja, à instância a partir da qual a história é contada. Segundo Genette (1979), a voz não pode ser confundida com categoria “visão”, ou seja, o campo de visão, perspectiva ou focalização segundo a qual os eventos fabulares são apresentados na narrativa. Assim, o narrador é o detentor da voz enquanto a visão é privilégio do focalizador, que não necessariamente é o do narrador, já que este pode ceder o ponto de vista a outro(s) personagem(ns).

No caso do narrador em terceira pessoa ou narrador heterodiegético, temos a seguinte divisão: narrador onisciente, narrador onisciente neutro, narrador onisciente seletivo e narrador observador. Quando falamos em narrador onisciente, estamos nos referindo àquele que conhece todos os fatos da narrativa. Esse tipo de narrador pode descrever os sentimentos e pensamentos dos personagens e acontecimentos em lugares diversificados. O narrador onisciente neutro descreve as personagens e narra os fatos indispensáveis da narrativa de forma a não influenciar o leitor com suas opiniões. O narrador onisciente seletivo, por sua vez, ao narrar os fatos, expressa sua opinião e seus pensamentos, repercutindo, assim, em seu posicionamento frente aos fatos, o que, de certa forma, acaba influenciando o leitor sobre qual lado tomar partido durante a leitura. O último caso do narrador em terceira pessoa é o observador. Ele presencia a história, mas não tem a visão de tudo o que acontece. Apenas narra o que observa de acordo com seu ângulo de visão, não faz parte do mundo narrado, faltando-lhe, portanto, o conhecimento sobre os pensamentos, as emoções e a vida dos personagens que inclui em sua narrativa.

De acordo com Genette (1979), a focalização refere-se ao ponto de vista a partir do qual a história é apresentada. A focalização vai além dos aspectos da voz narrativa, ou seja, daquele que fala no discurso narrativo, pois, por meio dela, percebemos de quem é o ponto de vista que orienta o mundo narrado. Sobre o aspecto interno e externo referente à focalização, podemos dizer que a focalização interna apresenta a perspectiva de uma personagem da história, que, por sua vez, apresentará os fatos de forma parcial, apenas do seu ponto de vista. Esse tipo de focalização pode ser fixa, ou seja, restrita a apenas uma personagem, múltipla, quando a focalização está sob a ótica de mais de um personagem ou variável, quando ocorre a mudança da focalização de um personagem a outro durante a narrativa. Quando temos a focalização externa, as descrições do mundo narrativo, assim como das personagens, de suas ações e do ambiente a sua volta são apresentadas ao leitor sem as motivações interiores dos personagens. Outra forma de focalização é a interventiva, que ocorre quando o narrador faz comentários e inferências sobre os personagens e temas tratados na obra, apresentando, desta forma, posicionamento ideológico e sua opinião sobre os fatos.

Em *Sangue Fresco* (2011) o narrador é de terceira pessoa, onisciente e a focalização é heterodiegética. A narrativa é *in medias res*, pois o narrador escolhe um momento adiantado da ação para iniciar a história e regressa aos eventos anteriores logo depois. No capítulo primeiro, inicia a narrativa com o suspense: “O avião a jato voava nos céus do Brasil, a onze mil metros, levando muitos meninos e meninas, entre nove e onze anos, de pele viçosa, cara de assustados” (MARINHO, 2011, p. 7) e, adiante, no capítulo quarto, convida o leitor a recuar no tempo para entender o início da história: “Vamos recuar um tempo e contar como nasceu a *Fresh Blood Corporation*” (idem, *ibidem*, p. 16).

O narrador de *Sangue Fresco* (2011) expressa sua opinião sobre os personagens: “A Berenice chegou, furiosamente bonita, a pele morena, o corpo esguio[...]” (id., *ibid.*, p. 19) e “A expedição de nossos heróis caminha pela floresta, contentes [...]” (id., *ibid.*, p. 93). Ele sabe o que pensam: “Todo mundo na festa olhava o balão, Ship O`Connors esqueceu que era um bandido senvergonho (sic) e de sua cabeça começaram a sair pensamentos puros” (id., *ibid.*, p. 24). Expressa, também, seu ponto de vista, sua opinião sobre a sociedade, principalmente em relação à figura da mulher de forma irônica e por meio do humor, tentando induzir o leitor a participar dessa perspectiva, o que podemos considerar como focalização interventiva:

Vocês sabem, vocês já viram, reunião de pais e mestres, com duas mães presentes, ninguém aguenta, imagina aquela, com quarenta mil – o desgraçado que inventou a Reunião de Pais e Mestres deu uma contribuição inestimável para a discórdia humana; das ofensas passaram às bolsadas, uma mãe dando bolsada na outra, o Shopping Center Iguatemi instalou uma barraca para ir vendendo bolsas. Quando

uma mãe esfrangalhava a sua bolsa na cabeça de outra, ia na barraca, assinava um Cheque Especial Banespa, comprava outra bolsa e voltava para a batalha. (MARINHO, 2011, p. 43-44).

Em *O golem do Bom Retiro* (2011), há um narrador heterodiegético, que tende para a onisciência, pois sabe o que os personagens sentem: “Riri tinha razão. Nico estava mesmo com fome. Não tinha nem tomado café” (TEIXEIRA, 2011, p. 18). A focalização interna é variável, pois o agente focalizador ora é Nico, ora é Riri ou Ariel. Por meio da linguagem, o narrador expressa seu ponto de vista sobre a juventude:

Enxugou o suor do rosto. A juventude se dividia em facções. Os moleques eram *punks* ou *skins*, *new waves* ou adeptos do *heavy metal*, qualquer coisa que os unisse em bando. E brigavam uns contra os outros como se não tivessem mais nada para fazer na vida” (TEIXEIRA, 2011, p. 52-53).

O outro passo da dança (2011) também apresenta o narrador heterodiegético com focalização interna variável, pois a história é narrada sob três pontos de vista: a de Celina, Bernardo e Ana Lúcia, adolescentes cheios de sonhos e também de sofrimentos. O trio A-Bê-Cê: Ana Lúcia, Bernardo e Celina, são grandes amigos desde a infância e demonstram, ao decorrer da história, a força dessa amizade. Ana Lúcia, que era bailarina, foi atingida por uma bala perdida enquanto caminhava pela rua ao encontro da mãe. Bernardo também carregava seus sofrimentos, pois era um menino bailarino que não tinha o apoio do próprio pai, que não concordava com essa escolha do filho. Além disso, outros meninos da escola também satirizavam com brincadeiras preconceituosas a escolha de Bernardo em dançar Balé. Celina, por sua vez, não conseguia se entender com a própria mãe, que não a amava como a menina gostaria, sendo muito ausente e distante da vida da adolescente. Conforme a história vai sendo apresentada ao leitor, a focalização varia entre um personagem ao outro, como podemos observar no início da narrativa, ao apresentar as três personagens e suas respectivas realidades:

1. Fim

Ana Lúcia poderia não estar ali naquele exato momento. Poderia, caso o motorista da lotação tivesse parado, caso ele não estivesse olhando para o lado no justo momento em que ela estendeu a mão.
[...]

2. Voo

O corpo de Bernardo prepara-se para o voo. Um rodopio, na ponta dos pés. Nos ouvidos, os acordes soam mais fortes, violentos, viris. Corpo leve na malha escura, passos firmes o colocam no centro do palco. Ponta de pé. Braços que se estendem para o alto, para os lados, quase um salvador na cruz.
[...]

3. Caixa Postal

Celina olha-se no espelho. A espinha na ponta do nariz teima em confirmar o que a mãe sempre lhe diz. Teima. Os seios miúdos, a pele muito branca, cheia de pequenas veias azuis que dão conta do tanto de sangue, e de raiva, que vai por dentro de si [...]. (RITER, 2011, p. 9).

Em *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012) temos um narrador onisciente. A narração é feita em terceira pessoa. No entanto, a maior parte da história trata-se do diálogo entre os amigos adolescentes e com ênfase para as falas de Daniel, que conta a sua história. Desta forma, embora o texto seja heterodiegético, o narrador cede a voz aos personagens de modo que a focalização se torna variável, pois ocorre a mudança da focalização do personagem Daniel ao personagem Lucas durante a narrativa com ênfase para o ponto de vista do adolescente Daniel. Em uma dessas noites de insônia e pensamentos inquietantes, os meninos dialogam sobre suas vidas:

- Lucas, eu acho que consigo contar pra você. Se você quiser, acho que posso falar um pouco sobre ele. Sobre o meu pai. Sobre a primeira vez que eu vi meu pai. É uma história meio comprida. Quer mesmo ouvir? - perguntou, inseguro.
 - Quero. Se não, nem tinha perguntado - Lucas respondeu, enquanto devolvia o aparelho para a caixinha.
 - A primeira vez que vi meu pai eu tinha oito anos. Oito anos de vontade de ver meu pai. Acho que você não vai me entender, mas oito anos não são oito anos, parecem oitenta quando a gente quer muito alguma coisa. Nunca chega. Nunca é hora. Nunca é agora. Só que um dia foi. (LEITE, 2012, p. 16).

Daniel, motivado pela insistência do amigo Lucas, narra a história de seu abandono e a primeira vez que conheceu o pai aos oito anos, quando seu pai bateu à sua porta, depois de tê-lo abandonado por muitos anos. A conversa entre os dois adolescentes vai revelando os sentimentos mais escondidos dos meninos que vivem as dores ocasionadas pela ausência paterna.

Em *O Homão e o menininho – Histórias de filhos e de pais* (2010), a predominância é do narrador onisciente, heterodiegético, em quatro contos. Apenas no conto *No dia em que vim embora* temos um narrador autodiegético. No conto *Orgulho*, a focalização interna revela os sentimentos do menino, como podemos ver no excerto:

De segunda a sábado o carrinho era o ganha-pão de Bidu, com ele fazendo carretos nas feiras-livres, transportando frutas, legumes, folhas e até peixes para os moradores das imediações. *Gostava. Só não gostava da sujeita que ficava na carroceria de seu carrinho*". (PIMENTEL, 2010, p.7, grifo nosso).

Em *O Homão e o menininho*, conto que dá nome ao livro, temos um narrador observador que tece comentários sobre aquilo que vê, de forma a evidenciar a focalização interventiva. O modo como o narrador emprega a linguagem, no diminutivo, quando se refere ao garoto e no aumentativo quando se trata do adulto, expressa sua opinião de como a

realidade social é desigual, como se nota no excerto abaixo:

Um dia, o menininho vinha distraído por uma calçada, contando as moedas e planejando as futuras investidas no sinal, quando deu de cara com um homão grandalhão. Um homão grandalhão e gordão, bem barrigudão, com os dentes todos na boca. Passou a mão enorme na cabeça sujinha do menininho e perguntou:
- Garoto, quem é teu pai? (PIMENTEL, 2010, p. 23).

Em *Um dia difícil* e *O faroleiro* temos o narrador onisciente, heterodiegético, que, no caso do primeiro conto, segue a menina em seu trajeto de ida e volta da cidade grande, sem fazer muitos comentários, mas revelando saber o que se passa no interior da personagem, como podemos notar no excerto:

A primeira freguesa comprou três unidades, disse "meus filhos adoram" e perguntou "que idade você tem, menina bonita?". Ela respondeu "tenho doze", mas a mulher nem ouviu porque já seguia em frente. Ainda bem, porque ela estava mentindo: tinha dez. (PIMENTEL, 2010, p.25).

Podemos notar um narrador que sabe até quando a personagem está mentindo.

Em *Um sonho no caroço do abacate* (2002), a focalização autodiegética ocorre por meio do ponto de vista do protagonista da história: Mardoqueu. A história tem início apresentando a realidade de seus pais judeus que, com dificuldades financeiras, viajam da Europa para o Brasil fugindo das violências ocasionadas pelo nazismo. Mardo tinha duas irmãs, que quase não aparecem na narrativa, e um irmão mais velho (Dado), considerado como um baderneiro, rebelde e fonte de desgosto permanente para os pais. O leitor vai conhecendo a história de acordo com o ponto de vista do narrador protagonista. As impressões sobre o colégio Padre Juvêncio, onde era o único aluno judeu estudando com rapazes de famílias ricas e católicas, são as piores: "Colégio quase centenário, funcionava num prédio maciço, cinzento, reformado várias vezes (e ficando mais feio a cada reforma)" (SCLIAR, 2002, p.15). O narrador vai deixando seus preconceitos visíveis diante do leitor, como podemos notar no momento em que é apresentado à Ana Lúcia, irmã de Carlos, seu amigo negro: "Da irmã, dois anos mais velha que ele, Carlos não tinha me falado muito. Mesmo porque eu não perguntava: por alguma razão, não tinha curiosidade em conhecê-la" (idem, ibidem, p. 34). No entanto, quando a encontra, percebe sua beleza e se apaixona, envolvendo-se num processo de amadurecimento frente à vida, pois no momento que assume o que sente, acaba enfrentando situações de preconceito pelas diferenças visíveis entre os dois: "Um jovem judeu do Bom Retiro, uma jovem mulata baiana: não é um par que deixe de chamar a atenção" (id., ibid., p. 43). Porém, o narrador deixa claro que, embora tivesse a consciência dessa diferença, o fato de estarem apaixonados era maior do que qualquer preconceito: "Mas

nós nada víamos de estranho, um no outro? A cor da pele? Há coisas que os olhos apaixonados não vêem, e aquela era uma delas (SCLIAR, 2002, p. 43).

O diário *Quarto de despejo* (2013) apresenta um narrador autodiegético. Na voz e no olhar de Carolina Maria de Jesus, mulher negra que viveu na favela de Canindé, na beira do Rio Tietê por volta da década de 1950, a história nos mostra a real situação dos despejados de nosso país que, sempre à sombra da violência e da fome, subsistem ao desenvolvimento, relegados à própria sorte. O duro cotidiano dos favelados e a luta pela sobrevivência são narrados no diário da catadora de papel. Assim, Carolina deu voz aos outros miseráveis da favela como ela e nos revelou em seus relatos a cor amarela da fome que está intimamente relacionada à cor da morte e do medo:

Dizem que o Brasil está bom. Mas eu não sou da época do Brasil bom... Hoje eu fui me olhar no espelho. Fiquei horrorizada. O meu rosto é quase igual ao da minha saudosa mãe. E estou sem dente. Magra. Pudera! O medo de morrer de fome. (JESUS, 2013, p. 175).

A narrativa de *Quarto de despejo* é uma narrativa da fome, pois a preocupação com a comida é o alicerce da história, que se estende para as brigas entre vizinhos, preconceito, promiscuidade, bebedeira, roubos, suicídios, a dificuldade de deixar as crianças trancadas em casa para ir trabalhar catando papel e receber uns trocados que nunca eram suficientes para comprar a comida. Podemos notar na fala de Carolina Maria de Jesus no diário do dia 28 de maio a miséria e a humilhação de viver em um lugar que a narradora denominava de inferno, lugar de sofrimento e preconceito:

28 de maio ...A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (idem, ibidem, p. 167).

Na narrativa *O livreiro do Alemão* (2011), por sua vez, temos um narrador autodiegético, que também conhece os espaços da favela e é sob seu ponto de vista que a narrativa vai sendo construída, pois trata-se de uma narrativa autobiográfica de um morador de uma das favelas mais violentas do Rio de Janeiro. O livro inicia *in media res*, em 2007, com os tiros de traficantes em uma guerra do tráfico de drogas no Complexo do Alemão, enquanto ocorria sua oficina de leitura: “Tinha acabado de contar uma história para as crianças e agora todas estavam entretidas com os livros distribuídos para a leitura. Acho que poucos ouviram o primeiro tiro. [...] Os confrontos foram se repetindo naquele ano de 2007” (JÚNIOR, 2011, p. 10). Assim como a narrativa de Carolina Maria de Jesus, o livro de Otávio

Júnior revela um olhar de dentro da favela, alguém que vivenciou a desesperança, o medo, a angústia em meio a cenas cotidianas de violências e que, apesar de tudo, ainda acredita no poder transformador da leitura.

Em *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013), o narrador também é autodiegético, pois cenários como a escola e a família, com manifestações do autoritarismo, machismo, pedagogia do medo e portões fechados são mostrados ao leitor por meio dos olhos de um garoto de dez anos de idade. A história de Doca, um menino frágil e dependente de medicamentos contínuos para disritmia cerebral e epilepsia, vai sendo narrada em meio a esse contexto e a uma brincadeira infantil muito popular nos anos de 1960, *ordem, sem lugar, sem rir, sem falar*, que consiste em jogar a bola na parede e pegar de volta, cumprindo uma série de quatorze ordens, sem deixar a bola cair.

Em *Antes que o mundo acabe* (2012), *Um na estrada* e na narrativa *A distância das coisas* (2012) (2011), temos o narrador protagonista, autodiegético. As histórias são narradas sob o ponto de vista de três jovens: Daniel, Davi e Pedro. Na primeira narrativa, Daniel, um adolescente de 15 anos, começa a receber cartas de seu pai biológico. O livro inicia falando sobre o problema que o amigo de Daniel, o Lucas, está enfrentando: estava sendo acusado de roubar dois microscópios da escola. Conforme o protagonista vai se lançando na busca pela resolução de seus problemas, ele vai amadurecendo frente a esses desafios. Quando começa a receber cartas de seu pai biológico, inicia sua pesquisa sobre fatos históricos que marcaram a vida de seu pai como fotógrafo, o que o faz ver de outra forma, menos vitimizada, o fato de seu pai ter ido embora e não tê-lo criado. Além disso, quando pensa sobre a injustiça cometida contra seu amigo, lança-se em busca de provas para inocentá-lo.

O narrador estabelece um jogo de cumplicidade com o leitor, pois almeja alguém que compartilhe da sua visão de mundo. Essa interação estabelecida com o leitor pode ser percebida nos excertos abaixo:

Não sei se vocês entendem o que eu quero dizer. O que eu quero dizer? Que as coisas são muito, muito mais complicadas do que elas parecem e é isso. Talvez pra vocês não pareça assim. Quero dizer, talvez vocês são do tipo que gosta de padre metido a roqueiro, ou de alguma religião, ou vocês acreditam em astrologia, em homeopatia, em numerologia e em todo tipo de besteira que anda por aí e explica tudo. Bom, nesse caso a gente nem tem muito pra conversar, porque o mundo de vocês deve ser muito, muito simples, não é mesmo? (CUNHA, 2013, p. 8).

[...] Bom, espero que entendam, senão a gente não vai se entender direito, mesmo, vocês e eu, quero dizer. (idem, ibidem, p. 18).

Na segunda narrativa, Davi é o narrador protagonista da história, um típico adolescente de dezesseis anos de idade. Filho de pais separados, vive com sua mãe ausente,

que não tem tempo para ele, uma vez que vive para o trabalho. O pai, tendo constituído outra família, também não encontra tempo para dar atenção ao filho, tendo duas filhas no novo casamento. Com a ausência da figura paterna em seu cotidiano, Davi se sentia cada vez menos parte da vida do pai. O narrador encontra na amizade de Glauco, Luli e Lorde e na vó Berenice o carinho e a compreensão que não consegue compartilhar com os pais. E é em busca desse carinho e compreensão que Davi, sozinho na estrada, pega um ônibus em Porto Alegre rumo a Buenos Aires, onde vai encontrar a avó. O protagonista vai amadurecendo diante dos olhos do leitor. Seu exílio é necessário para sua autodescoberta.

Em *A distância das coisas*, Pedro, de quatorze anos, em meio à sua solidão, começa a desconfiar que sua mãe pode estar viva. Resolve investigar a história do acidente de sua mãe em busca da verdade. O narrador protagonista se utiliza da linguagem para expressar seu sofrimento e sua solidão e, dessa forma, tenta fazer com que o leitor compartilhe de seus pensamentos, pois ele conversa com o leitor, apresenta os fatos reais e o faz duvidar da morte de sua mãe:

Veja se não tenho razão.

Fato real número um: logo depois da morte da minha mãe, quando me encontrava com alguns dos meus parentes não via ninguém vestido de preto. [...]

Fato real número dois: ninguém nunca veio me dar os pêsames [...]

Fato real número três: meu tio nunca me deixava visitar o túmulo da minha mãe nem me dizia em qual cemitério ela estava [...] (CARNEIRO, 2012, p. 13).

De acordo com a análise dos textos, podemos perceber que, do ponto de vista da construção narrativa, os livros parecem querer se distanciar de um ponto de vista preconceituoso e tentam dialogar de modo mais próximo com o leitor jovem. Pensando dessa forma, podemos até perceber o distanciamento de uma postura mais autoritária e, portanto, violenta, tal como se observa na literatura infantil de cunho pedagógico que vigorou no Brasil no final do século XIX e início do século XX. No entanto, quando se questionam os silenciamentos de vozes e olhares na representação do outro no *corpus* em análise, percebemos que o ponto de vista ainda é restrito àquele que pode transitar pelas esferas sociais, sendo, muitas vezes, inverossímil com a realidade que tenta representar. Na maioria das narrativas, a voz é do jovem branco de classe média e do sexo masculino. A realidade retratada pertence, portanto, ao ângulo de visão desses personagens. Quando ocorre o olhar para os espaços de exclusão, com exceção do *Quarto de despejo* e *O livreiro do Alemão*, aquele que olha para esses espaços não é excluído. A focalização ocorre de fora do espaço de exclusão, de modo que tal focalização não permite um conhecimento mais aprofundado da realidade representada.

Percebe-se, portanto, que as violências continuam a existir na literatura brasileira

destinada para a juventude, ao menos ao que se refere ao ponto de vista retratado nas narrativas analisadas. Quando uma realidade é silenciada ou simplesmente apagada da representação literária, temos um processo violento de exclusão de pontos de vistas e vozes que se mantêm à margem da sociedade que chancela o que deve ser representado na literatura que será lida por estudantes de escola pública.

3.1.3 A linguagem e suas peculiaridades

A linguagem é um elemento imprescindível no texto literário. É por meio dela que elementos como a originalidade e a verossimilhança se destacam no texto. Além disso, no que tange à literatura destinada ao público infantojuvenil, a linguagem é um instrumento indispensável utilizado pelo autor para retratar e atrair seu público. Desta forma, além das funções de sugerir os sentimentos dos protagonistas e estabelecer a intertextualidade, a linguagem pode aproximar o leitor do universo narrado.

O romance *O Golem do Bom Retiro* (2011) apresenta muitos termos comuns à cultura judaica, o que conferiu a essa obra originalidade. É disponibilizado no final do livro um glossário para auxiliar o leitor na compreensão desses vocabulários. Esses termos aparecem em diversos momentos da narrativa. Alguns exemplos ocorrem nos seguintes excertos: “- Meu filho, você não é covarde. Você é bondoso. A Torá manda amar o próximo como a si mesmo. Eu tenho orgulho por você ser assim.” (TEIXEIRA, 2011, p. 180) e “- Rabi, o Talmud diz que aquele que oferece a outra face é culpado pelo outro golpe. É conivente com a violência... (loc. cit.). Além dos vocabulários típicos da cultura judaica, o humor também é uma estratégia de linguagem recorrente durante a narrativa: “Na sala de estudos, Moisés tirou uma meleca do nariz, enrolou uma bolota e a grudou sob a mesa” (idem, ibidem, p. 66).

Outro recurso de linguagem utilizado durante a narrativa é o discurso direto com muitos diálogos entre os personagens, o que confere à narrativa mais fluidez durante a leitura. A linguagem que faz menção a fatos históricos também pode ser notada no seguinte excerto:

Era a segunda vez, em apenas uma semana, que Ariel deparava com a cruz gamada. Nazistas.
Hitler. “Que seu nome seja esquecido”, dizia a avó.
“O que está havendo?”, perguntava-se o menino. Seria um ataque antissemita? Os nazistas instalariam novos campos de concentração? Seu pai escapara de Auschwitz, tinha até um número tatuado no braço. (TEIXEIRA, 2011, p. 45).

Em *Sangue fresco* (2011), a presença do humor também é evidente. Podemos notar

essa linguagem mais humorada quando o narrador se refere ao Gordo, que sentia ciúmes de Berenice, durante a festa junina em sua casa: “Para distrair a raiva o gordo comeu paçoca, coca-cola, canjica, espiga de milho, churrasco, linguiça, bolo de fubá, pé de moleque, doce de abóbora, doce de batata-doce, doce de batata-roxa, pinhão, arroz doce, pipoca, tomou garapa e tomou quentão.” (MARINHO, 2011, p.20) ou também quando as mães iniciam uma guerra de bolsas na reunião de pais e mestres, ou até mesmo quando a cobra sucuri se torna obcecada pelo Gordo, rejeitando todos os outros aperitivos.

Entretanto, em *Sangue fresco*, a linguagem também marca alguns estereótipos preconceituosos. Pudemos perceber isso na cena das mulheres retratadas como histéricas na reunião de pais e mestres, também com o exemplo da professora Jandira, moça bonita, retratada como interesseira ou como o caso do cozinheiro baiano, no seguinte excerto:

Dali a pouco o cozinheiro baiano entrava, desdentado, pachola e sestroso, cheirando cebola.
[...]
_ Baiano fedido! Não admito! Não admito! Jegue! Jabá! Baiano esquistossomoso! Baiano retirante! Mondrongo! Pau de arara! (MARINHO, 2011, p. 81).

A posição social também é bem marcada pela linguagem na narrativa. Além de apresentar o Gordo como um personagem comilão, com bastante comida à sua disposição, o narrador deixa clara a sua condição social no seguinte trecho:

Levantou, escovou os dentes, massageou a gengiva com Water Pik, perfumou-se, passou desodorante no axila, escolheu a roupa do dia, pôs a cueca descartável, jeans Fiorucci, meia Hang Ten, camisa Lacoste, corrente no pescoço Cartier, relógio Rolex aço e ouro, calçou o tênis Tiger, desceu para o andar térreo e comeu a refeição matinal [...]. (idem, ibidem, p. 28).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a linguagem utilizada marca essa condição social favorecida do personagem, ele também é apresentado como “gordo”, o que implica em preconceito, em um estereótipo negativo.

Situação bem diferente é demonstrada em *Quarto de despejo* (2013), cuja linguagem expressa o dia-a-dia de uma catadora de papel, favelada, atormentada pela fome. Essa narrativa se difere de todas as outras apresentadas nesse *corpus* justamente por conta da linguagem autêntica que respeita a forma de escrever de Carolina Maria de Jesus, que estudou até o segundo ano da escola primária de Sacramento, Minas Gerais. Em nota, os editores enfatizam esse aspecto:

Nota dos editores:
Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, incluindo a grafia e a acentuação das palavras, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo.

A linguagem de Carolina revela não só quem fala, mas, principalmente, o acesso à voz que é conferido a uma favelada com pouca instrução. A voz e o olhar de Carolina trouxeram à literatura brasileira certa inovação e libertação. Ela abriu caminho para outras vozes ecoadas desses espaços de opressão. Em *O livreiro do Alemão* (2011), no entanto, essa linguagem original não é percebida. O que temos nessa obra é uma linguagem na norma padrão, que relata a realidade da favela do Alemão. Não há muitas marcas de oralidade e o vocabulário da favela não é enfatizado.

Em *Um sonho no caroço do abacate* (2002), a linguagem retoma fatos bíblicos que tentam justificar a terrível intolerância contra o judeu na obra:

[...] constantemente eu era lembrado de que meus antepassados tinham acusado Cristo, que meus antepassados tinham pedido a morte de Cristo. Uma culpa que insensivelmente eu ia assumindo – e ampliando: eu era o réu. Eu tinha vendido Jesus por trinta moedas, eu o tinha conduzido preso, eu o havia crucificado. (SCLIAR, 2002, p. 24).

Nessa obra, a linguagem também marca a posição social dos personagens e a diferença entre eles:

- Nossos alunos são todos filhos da classe alta. Fazendeiros, industriais, a nobreza do país. Está na hora de a gente abrir o colégio, foi o que eu disse na reunião da direção. Estes meninos só convivem entre si, não conhecem outras pessoas. Concordaram a contragosto. E acho que você terá problemas. Vão gozar com a sua cara, vão lhe hostilizar, talvez tentem até bater em você. Uma coisa eu lhe peço: agüente. Não é só por você. É pelo colégio. E até por essa rapaziada, para que eles melhorem como pessoas. Você promete? Promete que vai ficar firme? (idem, ibidem, p. 19).

No conto *O Homão e o menininho*, o humor e a ironia, enfatizados pelo uso de palavras no diminutivo e no aumentativo, expressam a separação de classes entre os personagens.

A intertextualidade também ocorre em alguns livros como recurso de linguagem interessante, uma vez que supõe um conhecimento de mundo do leitor acerca da obra referenciada. No conto *Orgulho* há intertextualidade com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, quando o narrador se refere à relação existente entre o pai e o menino: “Porque o menino é o pai do homem, como alguém dissera, mas ele ainda não sabia quem [...]” (PIMENTEL, 2010, p. 7). Em *Um na estrada* (2011), a intertextualidade com os contos de Edgar Allan Poe, com seu ambiente sombrio, enaltecendo os sentimentos de remorso e sofrimento humano, conferem à narrativa uma aproximação com o estado de espírito do adolescente, como ele enfatiza no excerto abaixo:

Dos muitos livros e autores que fui lendo nesses meus 16 anos de vida, um se entranhou em mim. Histórias sobrenaturais, irônicas. Contos certos, que mexem com os sentimentos da gente, que fazem a gente ficar pensando se a vida é mesmo tão simples como muitos adultos querem tentar mostrar pra gente. O autor: Edgar Allan Poe. Cenários lúgubres, atmosfera de medo, de doença. Um tanto de pânico, um outro tanto de tormento, de sofrimento. Bah, O gato Negro e sua capacidade de enlouquecer o personagem até fazê-lo cometer a maior atrocidade de sua vida. (RITER, 2011, p. 113).

Durante sua estadia na casa de Berenice, fragmentos de *O corvo* de Poe aparecem durante a narrativa, pois o adolescente iria declamá-lo no sarau na casa da avó. Cada fragmento ia sendo encaixado no decorrer da narrativa de acordo com o estado de espírito do jovem:

No entanto, o corvo solitário
 Não teve outro vocabulário,
 Como se essa palavra escassa que ali disse
 Toda a sua alma resumisse.
 Nenhuma outra proferiu, nenhuma,
 Não chegou a mexer uma só pluma... (idem, ibidem, p.78).

O discurso direto consiste em uma característica de linguagem bem presente nas narrativas analisadas. *No dia em que vim embora*, por exemplo, a linguagem direta é marcada por meio do diálogo entre pai e filho. Na narrativa *A primeira vez que eu vi meu pai*, o uso do discurso direto, em grande parte da narrativa, estabelece o diálogo entre os amigos sobre o sofrimento compartilhado entre eles. Esse tipo de linguagem favoreceu, nessa obra, a predominância do ponto de vista de Daniel sobre os acontecimentos por ele relatados. A alternância do ponto de vista também ocorre por meio do diálogo estabelecido entre eles, uma vez que Lucas também expressa seus sentimentos perante o amigo.

A linguagem próxima do mundo do adolescente e do jovem é comum nas narrativas contemporâneas que visam atingir o público infantojuvenil. Um exemplo disso ocorre em *Um na estrada* (2011), quando o narrador protagonista utiliza-se de aparatos tecnológicos, pertencentes ao seu mundo, para expressar seus pensamentos. No perfil de seu blog, vai construindo sua identidade e ressaltando a importância de Poe para essa construção:

Perfil
 Quem sou eu
 DAVI PRATES
 PORTO ALEGRE, RS,
 BRAZIL

Nasci assim, meio ao acaso,
 meio sem eira nem beira, e fui
 me construindo através dos
 livros lidos e dos amigos (pou-
 cos) conquistados. Dizem que

sou esquisito, que grito. Vou
sendo apenas um cara à procura
de si. E me encontro nas páginas
do maior entre os maiores: Poe. (RITER, 2011, p. 110).

Blog Palavras Davidosas

Quinta-feira, 16 de abril de 2009

Dúvidas

Palavras duvidosas que brotem de um Davi serão duvidosas? Davidosas. Tudo o que existe em mim é dúvida. Davi venceu o Gigante, dizem. E eu vencerei quem? Aquela que me olha com seus olhos verdes? Aquela que me lança olhares ríspidos? E eu sem nada entender. Mas querendo.

Postado por Davi Prates às 20:54 0 comentários

Marcadores: Palavras Davidosas (idem, ibidem, p. 111).

Nas narrativas *O outro passo da dança* (2011), *Antes que o mundo acabe* (2012) e *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), o uso das tecnologias para a comunicação é recurso importante utilizado para agradar o leitor jovem e tentar representar o seu mundo. O uso de e-mails, telefone, celulares e suas mensagens, acesso à internet, enfim, esses novos suportes conferem à comunicação uma nova forma com abreviações, gírias, entre outras peculiaridades. Em *O outro passo da dança* (2011), os adolescentes se utilizam constantemente de celulares e redes sociais para se comunicarem, como percebemos nos seguintes excertos: “A Celina telefona, manda torpedo pelo celular, deixa srap no Orkut” (RITER, 2014, p. 32) e “Tantos são os sofrimentos; tantas, as dores, pensa Bernardo, corpo estendido sobre a cama, o dedo na pressão de teclas do celular. Digita a mensagem que sabe que não enviará” (idem, ibidem, p.133). O personagem protagonista, Daniel, de *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), também estabelece uma relação à distância com seu pai Artur, nos Estados Unidos, por meio das tecnologias de informação. Isso fica evidente quando Lucas questiona sobre o relacionamento dos dois depois daquele primeiro encontro:

_ Vocês nunca mais se viram? _ Lucas quis saber.

_ Não. Agora a gente se fala por telefone, ou pela internet. (LEITE, 2012, p. 90).

Em *O outro passo da dança* (2011), o ambiente da dança clássica, o balé percorre toda a narrativa. Esse movimento se dá por meio da linguagem, como percebemos nas citações abaixo:

_ Essa cadeira, Aninha, agora, são as suas pernas.

Minhas pernas, pensa Ana Lúcia. Os olhos correm até a cadeira, ao lado da cama. Depois, ergue a manta. Suas pernas estão ali, esticadas, imóveis, quase parte morta de si. Pernas que giravam em deboulés, agora não mais. Ana já não tem o ar, já não

tem os saltos, a dança. Olha para Nijinski. O pequeno animal, cabeça entre as patas, parece perceber sua dor.

_ Estou à terre, Nijinski. À terre. (RITER, 2014, p. 48).

_ Arrière, Bernardo. En arrière. Depois, um assemblé.

Bernardo consente com um sinal de cabeça. Inicia novamente a sequência dos passos. A cabeça longe, sabe, prejudica a necessária atenção. (idem, ibidem, p. 49).

Assim como em *O Golem do Bom Retiro* (2011), que apresenta muitos termos comuns à cultura judaica, *O outro passo da dança* (2011) também traz muitos vocabulários próprios do balé. Dessa forma, para auxiliar o leitor na compreensão da obra, podem ser encontradas, no final do livro, as informações sobre a violência urbana, o mundo da dança e a estética, num tópico denominado *Nos passos da informação*, além de sugestões de filmes que tratam dos temas reiterados pela narrativa.

Nos livros destinados ao público infantojuvenil é comum encontrarmos a linguagem que expressa os sentimentos do jovem. Assim, o amor e a desilusão amorosa são percebidos na grande maioria das narrativas em análise como tramas paralelas à trama principal de cada obra. Em *O outro passo da dança* (2011), Celina se apaixona por seu professor de natação, um homem mais velho que nem sequer imagina seus sentimentos. Através da linguagem, o narrador exterioriza esse sentimento da adolescente:

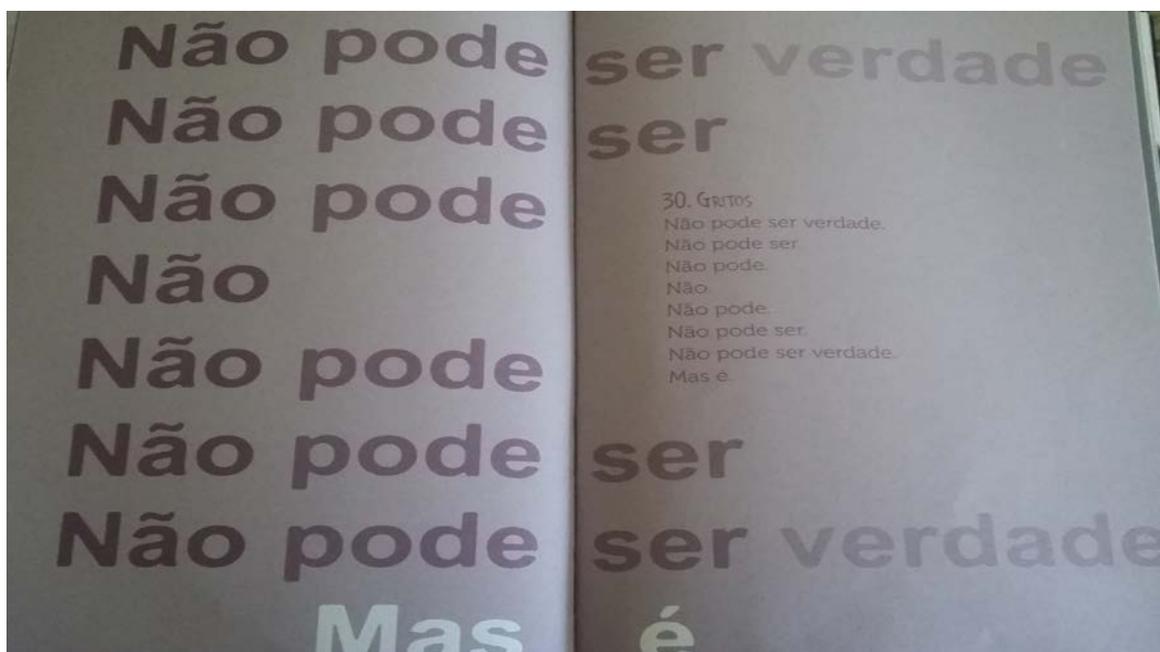
Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo.
 Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo. Rômulo.

A mão de Celina nada mais saber traçar. O nome do professor se impõe sobre as fórmulas químicas. Nada mais quer escrever, nada mais quer pensar, nada mais quer desejar. (id., ibid., p. 124).

Ao ver sua mãe namorando com Rômulo, o homem por quem ela estava apaixonada, a garota não consegue controlar sua frustração que pode ser percebida por meio da linguagem utilizada. A decepção amorosa da adolescente é expressa em duas páginas:

Não pode ser verdade.
 Não pode ser.
 Não pode.
 Não.

Não pode.
 Não pode ser.
 Não pode ser verdade.
 Mas é. (RITER, 2014, p. 140-141).



(RITER, 2014, p. 140-141).

A linguagem encontrada nos textos pertencentes ao *corpus* é próxima do mundo do adolescente e do jovem na maioria das narrativas. Sabemos que é um importante instrumento utilizado pelo autor para retratar e atrair seu público. No entanto, basta saber qual é o leitor jovem que se pretende atrair. Dependendo da realidade representada pela linguagem, esse público não é retratado e nem atraído. Na maioria das narrativas analisadas, a linguagem retrata o universo e o interesse do jovem de classe média, com seus problemas familiares, preconceitos sofridos, violências que atingem esse cenário, por isso, tão visíveis aos olhos do leitor almejado, com suas tecnologias de informação e peculiaridades do dia-a-dia. O “outro”, o jovem pobre, negro, aquele que a sociedade não quer ver, não possui protagonismo e nem olhar na maioria das narrativas analisadas. Apenas em um livro pudemos ver esse jovem como protagonista: nos contos de *O Homem e o menininho*, mesmo assim, sob o olhar de um adulto branco, masculino e de classe média. Na maioria das narrativas, portanto, o “outro” aparece representado através de um olhar de fora, com as feições que a sociedade lhes atribuiu, deformadas e crivadas pelo preconceito e pelo sentimento de superioridade, sendo o olhar que constrói essas personagens dentro da narrativa, o da elite, econômica e cultural. Esse fato marca a diferença entre a elite e os marginalizados.

Em *O livreiro do Alemão* e *Quarto de despejo* temos adultos protagonizando. Entretanto, nesse último livro, mesmo com a ausência do jovem pobre como protagonista, temos a linguagem que espelha uma realidade diferente daquela costumeiramente encontrada em livros destinados para a leitura escolar. A mulher pobre e negra tem voz, por meio de uma linguagem autêntica e, muitas vezes, fugindo às normas da linguagem padrão, e sua visão de mundo é exposta aos leitores do lugar de onde vive: o lugar de exclusão.

3.1.4 Os espaços e as personagens no *corpus* de pesquisa

A faixa etária das personagens em *Sangue Fresco* (2011) varia entre adultos e crianças. A personagem protagonista é uma criança de dez anos de idade, o Bolachão. Por outro lado, o vilão da história é um adulto, Ship O`Connors, um sequestrador de crianças. Compõem a turma do Gordo nessa narrativa as seguintes crianças: o Edmundo, o Pituca, o Biquinha, o Godofredo, a Mariazinha, a Sílvia, a Vera Xavier, o Zé Tavares e a Berenice, namorada do Gordo. Todas as crianças sequestradas na narrativa são de famílias ricas, na faixa etária dos nove aos onze anos de idade, pois o sequestrador “escolhia crianças de família rica, bem alimentadas, levando-as para a Amazônia, de onde o sangue infantil era transportado para a Europa e daí para o mundo (MARINHO, 2011, p. 18). Não há, no decorrer da narrativa, a presença de personagens negros.

É interessante notar que a maioria dos adultos presentes no texto está ligada à quadrilha de Ship O`Connors. Podemos citar os capangas do sequestrador, assim como os médicos que trabalhavam para ele no acampamento. Dentre eles estão o Dr. Woodward, o Dr. Fritz Von Kramer e o Dr. Karl Hans. A professora Jandira, única mulher adulta do acampamento, é a esposa de Ship O`Connors, deixando evidente uma relação de interesse com o malfeitor. Por conta de seu casamento relâmpago, ela é vista como mulher fútil por alguns personagens:

Seus alunos da escola Três Bandeiras a cercaram.

- Tia - falou a Silvinha - você não acha enjoativo dormir com um velho feio?

- Quem ama o feio, bonito lhe parece - respondeu Jandira. - E o Shipinho é líder, tem magnetismo.

- Quando você dava aula para a gente você já conhecia o Shipo? - perguntou Berenice.

- Não. Só conhecia a fama dele, as fotos nos jornais. Sexta-feira passada vi o Shipinho andando na rua Augusta, corri atrás dele, perguntei se queria casar comigo, ele me olhou e disse que sim. (MARINHO, 2011, p. 67-68).

A professora Jandira veio para a piscina, uma corrente de ouro no tornozelo e o enorme anel de rubi no dedo.

- Credo - falou a Berenice - A tia Jandira está muito cheguei, vir nadar com o rubi.

- Deslumbramento de novo-rico - falou a Mariazinha - Sabe o que ela é? Uma suburbana, uma periférica. (MARINHO, 2011, p. 75).

Nessa narrativa, observamos a predominância do sexo masculino. Entre os adultos, apenas a professora Jandira como mulher no acampamento e entre as crianças a presença de meninos era superior a de meninas. Quando a turma do gordo escapa pela floresta, apenas Berenice participa da aventura na mata. A função social da mulher adulta, em *Sangue Fresco* (2011), pode ser percebida como mãe, professora ou prestadora de serviços domésticos. Os homens são médicos, empresários, capangas e religiosos. No que se refere à religião, nota-se que os meninos, no final da história, são ajudados por frades capuchinhos que, com o auxílio da cruz de Cristo, destroem os sequestradores e salvam as crianças.

O espaço em *Sangue Fresco* (2011) oscila entre a cidade de São Paulo, de onde são as crianças sequestradas da turma do Gordo, estudantes de colégios particulares, e se expande até a floresta Amazônica. No entanto, até mesmo no acampamento, no meio da mata, o ambiente que acolhe as crianças é aconchegante, com piscinas e quadras esportivas, aproximando-se do ambiente de escola particular, como se nota na seguinte citação: “No pátio, nas outras piscinas e nos campos de esporte, quatro mil crianças corriam, falavam, gritavam, igual o recreio de uma escola imensa” (idem, *ibidem*, p.50). Assim, mantém, mesmo na situação de sequestro, a relação entre classes privilegiadas e espaços de conforto e bem estar, fato que, certamente, compromete a verossimilhança da obra.

Em *Quarto de despejo* (2013), a personagem protagonista é uma mulher adulta, negra, pobre e mãe de três crianças: José Carlos, 9 anos, João José, de 6 anos, e Vera Eunice, a caçula. De acordo com a narradora, o futuro das meninas e meninos que moram na favela não é dos melhores. Isso porque “... Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que elas querem. Mescla-se com as meretrizes [...]” (JESUS, 2013, p. 19) e “... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo” (idem, *ibidem*, p. 22). A maioria dos personagens que são apresentados pela narradora são negros e pobres, sendo grande parte deles mulheres com muitos filhos. Muitos dos personagens masculinos que transitam pela favela são bêbados, mendigos, desempregados e alguns comerciantes. As personagens femininas, por sua vez, são alcoólatras, prostitutas, mãe de família, catadoras de papel e lixo.

Durante a narrativa de Carolina Maria de Jesus, podemos notar menção a três religiões, mesmo que indiretamente: os espíritas, os evangélicos e os católicos. O dono do centro espírita é mencionado como aquele que dava alimentos aos favelados, como podemos ver no seguinte excerto: “O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espírita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão” (JESUS, 2013, p. 12). O crente era aquele que entoava hinos como os anjos do céu:

A D. Maria era crente e dizia que os crentes antes de morrer já estão no céu. O enterro é as três da tarde. Os crentes estão entoando um hino. As vozes são afinadas. Tenho a impressão que são anjos que cantam. Não vejo ninguém bebado. Talvez seja por respeito a extinta. Mas duvido. Acho que é porque eles não tem dinheiro. (idem, *ibidem*, p. 34).

A fé católica é percebida na fala do filho de Carolina, quando se refere à Nossa Senhora Aparecida como misericordiosa:

Tem a Maria José, mais conhecida por Zefa, que reside no barracão da Rua B numero 9. É uma alcoolatra. Quando esta gestante bebe demais. E as crianças nascem e morrem antes dos doze meses. Ela odeia-me porque os meus filhos vingam e por eu ter radio. Um dia ela pediu-me o radio emprestado. Disse-lhe que não podia emprestar. Que ela não tinha filhos que podia trabalhar e comprar. [...] Ela as vezes joga agua nos meus filhos. Ela alude que eu não expanco os meus filhos. Não sou dada a violência. O José Carlos disse:

_ Não fique triste mamãe! Nossa Senhora Aparecida há de ter dó da senhora. Quando eu crescer eu compro uma casa de tijolos para a senhora. (id., *ibid.*, p. 17).

O espaço em *Quarto de despejo* (2013) é o espaço de exclusão. A narrativa ocorre na favela do Canindé, periferia de São Paulo, onde moravam a Carolina e seus filhos. Assim como em *Quarto de despejo* (2013), *O livreiro do Alemão* (2011) também tem como espaço da narrativa a favela, mas desta vez no Rio de Janeiro. O personagem protagonista também é um adulto, homem, negro e pobre morador do Complexo da Penha, vizinha do Complexo do Alemão, contando sobre sua infância, sua juventude e sobre seu projeto de incentivo à leitura quando já adulto. Além da mãe do narrador, citada algumas vezes na história, não há a participação significativa de personagens femininos.

Além da linguagem utilizada, o que difere esses dois livros, que tem como espaço a favela, é a densidade de um e de outro ao abordar a realidade e a perspectiva de classes não privilegiadas. Enquanto em *Quarto de despejo* (2013) temos um livro mais denso, rico em detalhes, que nos faz mergulhar no mundo dos excluídos, ou por meio da linguagem utilizada, ou através dos detalhes apresentados (detalhes e acontecimentos que apenas quem vive nesse espaço seria capaz de descrever), em *O livreiro do Alemão* (2011) temos uma narrativa mais fluída, menos detalhista, ancorada na linguagem padrão, que repete aquilo que vemos diariamente na televisão e noticiários sobre a violência na favela.

Em *Um sonho no caroço do abacate* (2002), o protagonista é um jovem de classe média, branco, filho de um comerciante e de uma dona-de-casa judia. Mardoqueu tem duas irmãs e um irmão mais velho. Os adultos da narrativa sempre aparecem opinando sobre a vida do protagonista. Primeiro foi o Seu França, o gerente do banco e conselheiro do pai de Mardoqueu que sugeriu a entrada do rapaz no colégio católico para adquirir disciplina.

Depois, o padre Otero orientando o estudante a ter calma e ser compreensivo com os outros rapazes, pois eles eram preconceituosos, mas não por culpa deles e sim por falta de interação com as diferenças. Doutor Antônio Vieira, pai de Carlos, também aconselha o final do relacionamento de Mardo com sua filha, a mulata baiana Ana Lúcia, dizendo ser muito difícil enfrentar o preconceito. O protagonista tem um amigo negro chamado Carlos, que também sofre preconceito no colégio Juvêncio.

Os personagens da narrativa são predominantemente de classe média e alta e do sexo masculino. A maioria são brancos; apenas Carlos e sua família são negros. Os homens têm suas funções destacadas na narrativa, pois são professores, religiosos, gerente de banco, advogado e comerciante. Por outro lado, a figura da mulher retratada na narrativa quase não aparece, uma vez que são coadjuvantes, caladas e submissas; aparecem como a figura de dona de casa, prostituta, estudante. Ocorre, na narrativa, a mistura das religiões católica e judaica com a entrada do estudante judeu no colégio católico.

O espaço em *Um sonho no carço do abacate* (2002) é a cidade de São Paulo, deslocando-se, através do olhar, da voz e dos passos de Mardoqueu, do Bom Retiro, ao Bairro Higienópolis e ao Pinheiro. O espaço destinado ao homem, portanto, é a cidade, o espaço público, as ruas. À mulher, o espaço destinado é a casa, um espaço privado de relacionamentos da esfera comercial, cultural, econômica.

Os espaços também marcavam a classe social e os papéis sociais dos personagens na narrativa. O bairro em que o colégio Padre Juvêncio era localizado era rodeado por antigas mansões. O apartamento grande e decorado dos pais de Carlos enfatizava que, embora fosse negro e sofresse preconceito, não se tratava de um garoto qualquer. O poder econômico da família o colocava em outro espaço: o da elite. No entanto, os papéis sociais daquilo que se espera do homem e da mulher ainda permanecem tradicionais na narrativa, delegando à mulher a função de mãe, que tricota em silêncio, e ao pai a função de advogado, aquele a quem interessam as notícias, como podemos notar nos excertos abaixo:

O Colégio Padre Juvêncio, o Juva, como era conhecido entre seus alunos, ficava em Higienópolis, entre antigas mansões. Colégio quase centenário funcionava num prédio maciço, cinzento, reformado várias vezes (e ficando mais feio a cada reforma). (SCLIAR, 2003, p. 15).

A família morava num apartamento em Pinheiros. Edifício antigo, mas bem conservado. O apartamento era grande, e todo decorado com objetos do folclore baiano, estatuetas, quadros, e até uma foto impressionante, mostrando uma moça em transe. (SCLIAR, 2003, p. 33).

O pai e a mãe estavam no *living*, o pai lendo jornal, a mãe tricotando. (loc. cit.).

A primeira vez que eu vi meu pai (2012) apresenta dois adolescentes em um diálogo sobre suas vidas. Daniel tem 14 anos e Lucas, 13. Alguns adultos são citados na narrativa, como os pais e mães desses personagens. No entanto, os pais aparecem como causadores do sofrimento desses garotos. O pai de Lucas porque é alcoólatra e o pai de Daniel porque abandonou sua mãe e ele quando era criança.

De acordo com as fotos, que servem como ilustração do livro, o personagem protagonista é branco e de classe média. O espaço da narrativa é privado, o quarto de Daniel, onde ocorre o diálogo entre os amigos. No entanto, podemos perceber que o homem adulto, o pai de Daniel, pode viajar de um espaço ao outro sem se sentir aprisionado em nenhum. Artur viaja para os Estados Unidos, constitui uma nova família. Depois de anos, retorna ao Brasil, invade o espaço do filho de oito anos para revê-lo e, em questão de dias, viaja novamente aos Estados Unidos. Assim, o livro representa um aspecto importante da violência infringida ao adolescente e à criança, que é sua falta de mobilidade em face aos adultos. Esses podem locomover-se, escolher onde ficar, ao passo que as crianças são restritas a alguns espaços, normalmente, os fechados, familiares, o que reafirma sua condição de minoridade e dependência.

Nas narrativas *Antes que o mundo acabe* (2012) e *Um na estrada* (2011), temos, também, a figura da mulher abandonada pelo marido. Na primeira, o protagonista de 15 anos, Daniel, branco, de classe média, vive com o padrasto Antônio e com a sua mãe. Seu pai biológico deixou sua mãe grávida e viajou pelo mundo como fotógrafo. Nessa narrativa temos a personagem Mim, namorada de Daniel, e Lucas, seu amigo, que é expulso da escola particular que estudava, acusado de roubo. O sofrimento dos adolescentes na narrativa é ocasionado pelos adultos. Os personagens masculinos são engenheiro, fotógrafo, diretor de escola, estudante e as personagens femininas têm suas funções de estudante e arquiteta. O espaço é predominantemente masculino, sendo o homem aquele que sai para desbravar o mundo e deixa a mulher a cuidar dos filhos, como o caso do pai do protagonista. Um dos espaços privilegiados da narrativa é o colégio jesuíta onde Daniel, Mim e Lucas estudam e que é chamado pelo narrador de “antro de mauricinhos”. Assim como o pai, Daniel, circula pela cidade de São Paulo e também desperta seu gosto pela fotografia.

Os personagens em *Um na estrada* (2011) são jovens estudantes. O protagonista Davi tem dezesseis anos e mantém uma relação conflituosa com a mãe. Nessa narrativa, mais uma vez, o adulto é a causa do sofrimento juvenil. Os adultos na narrativa ou interrogam, como no caso da psicóloga Helena, ou criticam, como a mãe de Davi, ou abandonam, como o pai do protagonista. Com exceção da avó Berenice, o relacionamento com os adultos é carregado de

violências. O protagonista dessa narrativa é branco, de classe média e estudante. As personagens femininas desempenham o papel de avó, mãe divorciada que cuida sozinho do filho, psicóloga e estudante. Os homens na narrativa são relatados como pai de família e estudante. No caso de Davi, seu pai é ausente, na maioria das vezes. O lugar da narrativa é a cidade, sendo o espaço público. O protagonista da história viaja de Porto Alegre para Buenos Aires para a casa da avó. Desta forma, percebemos uma personagem que transita de um lugar ao outro em virtude de uma condição social que permite seu deslocamento.

O outro passo da dança (2011) é apresentado sob três pontos de vista: Ana Lúcia, Bernardo e Celina. Três adolescentes de classe média, brancos e estudantes de uma escola particular. Seus amigos: Nando, Murilo, Marília, Filósofo e Elisa Ventura também são brancos e de classe média. Apenas Danilo é apresentado como bolsista e negro na história. Os adultos na narrativa desempenham os papéis de pai, mãe e professor, sendo que algumas relações entre adultos e adolescentes também causam sofrimento juvenil. Um exemplo disso é a relação conflituosa entre Celina e sua mãe e Bernardo e seu pai. O espaço da narrativa é a cidade grande, um espaço de violências. A casa é o espaço privado da dona de casa submissa, como o exemplo da mãe de Bernardo, da avó que conta histórias e da vítima da violência.

Em *A distância das coisas* (2012) temos um narrador protagonista de 14 anos de idade que também sofre com as atitudes dos adultos. A mãe de Pedro, Sofia, professora e escritora, sofre um acidente de carro e é enganada pelo namorado Tiago. O tio de Pedro passa a tomar conta do adolescente após esse fato e mente para o rapaz sobre o que realmente aconteceu com sua mãe. Assim como nas demais narrativas para jovens, o protagonista possui uma amiga adolescente com quem gosta de conversar. O protagonista é de classe média, estudante e sofre com o abandono e as mentiras do tio. Os personagens são predominantemente masculinos: o tio, o ex-namorado da mãe, Tiago e o protagonista, Pedro. Esses personagens transitam pelo espaço urbano sem impedimentos. Pedro, por exemplo, com apenas 14 anos, viaja sozinho do Rio de Janeiro, onde mora com o tio, até Petrópolis. O tio, por outro lado, viaja pelo mundo a trabalho e sem hora para retornar. Pedro fica aos cuidados de uma mulher, assim como a casa do tio. Outra mulher confinada no espaço privado é a mãe de Pedro, pois, depois do acidente, quando já não era mais a mesma, foi internada num hospital psiquiátrico, escondida dos olhares e visitas. Nesta narrativa, o papel do desequilíbrio emocional e psíquico é reservado à mulher.

No conto *Orgulho*, de *O Homão e o menino – Histórias de filhos e de pais* (2010), temos um criança como protagonista. O menino, como é chamado pelo narrador, era pobre e tinha que ajudar o pai deficiente. No que se refere à religião, nota-se a presença da fé católica

no seguinte excerto: “[...] O mundo era muito injusto: como faria agora para levar o pai à missa no domingo?” (PIMENTEL, 2010, p. 9). Nesse conto, os personagens transitam pelo espaço público da periferia da cidade. O carrinho de rolimã e os braços do filho levavam o pai até esse espaço, como podemos notar no excerto abaixo:

Como o pai perdera os movimentos, mas não a alegria, aceitava as caronas e até se divertia muito, sentado no burro-sem-rabo de madeira, que o transportava para pegar sol na beira da praia, acompanhar a missa, assistir às partidas de futebol no campinho do bairro, ir até a agência bancária onde recebia a aposentadoria por invalidez, mirradinha, e parando na volta para tomar refresco na calçada perto de casa. (loc. cit).

Em *No dia em que vim embora*, o narrador protagonista conta sua história de infância, quando foi obrigado a estudar em um seminário contra sua vontade e como isso repercutiu em sua escolha de não mais retornar para casa quando adulto. A relação entre pai, mãe e criança é mais uma vez a desencadeadora do sofrimento. A família era pobre, pois o seminário serviria para o garoto comer e estudar, como justifica o pai:

- Vai ser bom para você – ele disse.
Fingi que não ouvi e tentei me distrair contando as árvores que passavam correndo na estrada, na direção à do caminhão.
- Você vai aprender a ler, conhecer todas as histórias bonitas que existem nos livros, e vai ter comida nas horas certas. (idem, ibidem, p. 17).

A criança é confinada em um espaço privado, o seminário. O pai, mais uma vez, tenta justificar essa separação: “_ Você não vai para não sei onde. Vai para um seminário, estudar para se tornar um homem sabido e temente a Deus”. (id., ibid., p. 16).

Em *O Homão e o menino* temos uma criança pequena como personagem protagonista. Ela é chamada pelo narrador de “meninho”, pois era pequeno e pobre. A narrativa gira em torno do seu encontro com o “homão”, um adulto rico. O espaço onde ocorre esse encontro é espaço urbano, a rua e o sinaleiro, tão comum no dia-a-dia do menino. Tanto o adulto como a criança transitam por esse espaço, mas em situações diferentes de existência. Em *Um dia difícil*, por outro lado, a personagem protagonista é uma menina pobre, também sem nome, de dez anos de idade, vendedora de doces, que tem uma difícil relação de exploração e violência com os fregueses adultos: a cobradora, o motorista, o moço da segurança, o homem que a assedia sexualmente, o guarda que cuidava do ponto. No texto, o narrador não menciona a cor da menina, mas na ilustração a menina é negra. A única personagem na história que tem um nome é a boneca de pano encardida: Lilica. O espaço da cidade grande, definitivamente, não era o lugar da menina. Nos sinaleiros de Botafogo a realidade era muito difícil para a criança. Percebe-se que há mais personagens masculinos que

femininos pela cidade durante a narrativa. No quinto conto escolhido para a análise, *O faroleiro*, percebemos que o protagonista é um menino que presencia o rapto de seu pai. A família é de classe média baixa, constituída pela estrutura tradicional de família: pai, mãe, avó, tia e filho. Os personagens masculinos desempenham as ações mais importantes na narrativa. Os homens estranhos entram na casa, o pai é sequestrado e o filho assiste a tudo e torna-se o faroleiro. O espaço é privado, pois tudo ocorre na casa da família. As mulheres da narrativa apenas esperam, rezam e choram o sumiço do pai, como se pode notar nessa citação:

E daí para a frente foram noites e noites e dias escuros. O pai que saiu sem despedir, que cruzou a porta, desceu as escadas e embarcou no carro mais negro que a noite, sem olhar para trás, nunca mais deu notícias. O menino sabe que a mãe, a tia e a avó procuraram por muitos dias, rezaram por muitas tardes, choraram por muitas noites. A mãe dizia “ele volta”, a tia mais fria repetia “mataram ele”, a avó gemia e chorava num vale de lágrimas. (PIMENTEL, 2010, p. 37).

Os personagens em *O golem do Bom Retiro* (2011) são adolescentes, jovens e adultos. De um lado, temos o adolescente judeu Ariel e sua família: a irmã Taibele, noiva de Moisés, seu pai, o Rabino Isaac Peretz, dona Rute, mulher do rabino. De outro, temos Garrafa, Ângelo e os *skinheads*. Na periferia, mais precisamente nas ruas e esgotos, temos o mendigo Nereu e o menino de 11 anos chamado Nico, ambos negros. A menina Riri constitui, também, uma importante personagem na narrativa. Alguns personagens adultos ajudam no desenrolar da trama, como o caso da policial Jae, uma investigadora coreana que prende Garrafa e sua turma. O vilão nessa história também é o adulto: Laércio, líder dos *skinheads*, que manipula Garrafa e seu bando a realizar os crimes. O golem trata-se de um importante personagem na história, um protetor do povo judeu, uma espécie de justiceiro. Os personagens dessa narrativa pertencem predominantemente à classe média baixa. Pelo que se pode notar, apenas Nico, sua avó e Nereu eram pobres. Em relação à estrutura familiar, Nico era órfão, morava mais na rua do que na casa de sua avó, que já estava superlotada de crianças, os demais adolescentes ou tinham pai e mãe, ou pai e irmãos, assim como uma casa. Os personagens masculinos se destacam nas funções de delegado, rabino, investigador, *skinhead* e estudante.

No que se refere ao papel da mulher na sociedade, na narrativa em análise, são representadas como noiva, dona de casa, avó, com a função de cuidar dos netos. Duas personagens, porém, fogem desse perfil: menina Riri, que joga futebol melhor do que um menino e a investigadora Jae. Essas personagens invadem o espaço tradicionalmente ocupado pelo homem: o campinho de futebol e a delegacia de polícia. Assim, embora esta narrativa trabalhe com uma distribuição bastante uniforme dos personagens no espaço, abre possibilidades novas, sobretudo com relação aos espaços ocupados por mulheres. Além disso,

a narrativa também se mostra singular ao realizar uma representação dos espaços de exclusão (ruas, esgotos, periferias) nos quais seus personagens também atuam.

O bairro do Bom Retiro, em São Paulo, é o espaço da narrativa *O golem do Bom Retiro* (2011). O colégio de judeus, a rua Mauá ou Brigadeiro Tobias, com marquises espaçosas, as casas de família e o esgoto marcam os lugares dos personagens. O espaço da exclusão, para personagens como Nereu e Nico, são as ruas, as marquises e o esgoto. Em relação à religião, observa-se que a avó de Nico é denominada como mãe de santo, como podemos notar na citação seguinte: “Nico beijou a guia que trazia no pescoço. Presente da vó Totinha, mãe de santo e babalaô. As contas eram vermelhas, a cor de Iansã” (TEIXEIRA, 2011, p. 134). O judaísmo, no entanto, predomina na narrativa com a criação do golem pelos garotos judeus.

No livro *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013) temos um protagonista de dez anos de idade, Doca. O menino convive em uma família tradicional de classe média, composta pela mãe, pelo pai e pela irmã Elisa. O pai era capitão autoritário e machista e a mãe, dona de casa. Por um tempo, até conseguira permissão para trabalhar, mas, depois, acabou silenciosamente se submetendo ao papel de esposa, mãe e avó. A irmã, adolescente, engravidou cedo e foi morar com o namorado. Sendo assim, as funções sociais referentes ao homem correspondiam ao serviço militar, à direção e inspeção de escola. Ele estava à frente das famílias, da sociedade, das instituições. Dentro das famílias, o filho homem era o preferido. No que se refere à religião, a fé cristã está presente na família do narrador, como notamos na citação seguinte:

Fiquei com a cabeça dentro da água, vendo o sangue escorrer no bebedouro de azulejos brancos. Pensei no Cristo crucificado. Mamãe, de joelhos do lado de minha cama, chora só de lembrar que Cristo aguentou prego nos pés, prego nas mãos. Aguentou coroa de espinhos na cabeça. Dá aquele maldito nó na garganta quando mamãe diz que Cristo aguentou até ver, lá do alto da cruz, a mãezinha dele, largada, em prantos, olhando, desamparada [...]. (ARAUJO, 2010, p. 11).

Nessa narrativa, temos o espaço privado, destinado às mulheres e às crianças, e o espaço público, transitado pelos homens. Os espaços de opressão podem ser percebidos nos lugares ocupados pelo menino Doca. Tanto a escola quanto sua casa seguiam o modelo da Ditadura Militar.

Desta forma, com base na análise dos personagens e espaços presentes nas narrativas, percebemos que os livros, de modo geral, apresentam espaços de exclusão bem delimitados para alguns personagens femininos, pobres, negros e pueris. O homem branco e de classe média tem maior mobilidade pelo espaço urbano na maioria das narrativas. É ele quem viaja,

trabalha, enfim, é seu o ponto de vista que constrói o espaço na história. As crianças e adolescentes, na maioria das vezes, têm seus passos delimitados ao ambiente escolar e à casa. À mulher, sem nenhum papel de protagonismo para vencer nas narrativas analisadas, cabe a função de mãe, dona de casa, vítima de abandono do homem, enfim, tem seus passos restritos ao ambiente familiar. Essa reflexão ganha maior consistência quando paramos para pensar nos espaços reservados ao pobre e ao negro nas narrativas analisadas. Não há protagonismo do jovem negro e pobre destinado para vencer. O que ocorre, quando temos um protagonista jovem nessa situação, é um olhar exótico sobre essa personagem, o que Dalcastagnè (2012) denominada de “olhar de fora”, uma vez que esse personagem, na maioria das vezes, não é representado em sua realidade autêntica, mas sob a ótica de um adulto de classe média.

A questão da violência está estritamente relacionada ao aspecto da representação desses personagens e espaços, uma vez que as representações de espaço não corroboram uma construção mais plural da realidade e da diversidade, pois, em muitos momentos, são estereotipadas, negando, desta forma, ao leitor, uma perspectiva mais rica e verossimilhante da vida e da sociedade. O silêncio e a ausência que são impingidos a esses personagens menos favorecidos enfatizam o fato de que as violências, nas narrativas infantojuvenis brasileiras analisadas, têm disfarces que precisam ser desmistificados também no âmbito do fazer literário. Ou seja, observa-se que a violência acontece não apenas no plano do mundo representado, mas também no modo de construção do próprio discurso literário.

3.2 AS VIOLÊNCIAS NAS NARRATIVAS INFANTOJUVENIS DO *CORPUS*

Das 14 narrativas que compõem o livro *O Homão e o menininho – Histórias de filhos e de pais*, do escritor Luís Pimentel (2010), selecionamos para a análise cinco contos que nos revelam as violências em suas várias formas. Os demais contos não apresentam cenas de violências que poderiam servir para nossa reflexão.

No conto *Orgulho*, Bidu vivia com o pai, deficiente físico, por conta de um derrame. O menino deixara a escola para poder trabalhar com seu carrinho de rolimã fazendo carretos nas feiras-livres, transportando frutas, legumes, folhas e até peixes para os moradores das imediações. De segunda a sábado, o carrinho era o ganha-pão do menino. Esse mesmo carrinho também era o meio de transporte do pai de Bidu, que era constantemente carregado pelo filho. Quando o menino decide retornar à escola, começa também a carregar seus livros no carrinho. Até que um dia, percebe-se vítima de um roubo. Seu carrinho fora roubado e com

ele os seus livros e tudo aquilo que tinha aprendido.

Podemos perceber nesse conto algumas faces das violências. Em um primeiro momento, temos uma criança que é obrigada a decidir entre ficar com o pai ou com a mãe. Ocorre, portanto, de acordo com o narrador em terceira pessoa, uma opção infantil, que foi a salvação do pai, pois pouco tempo depois, ele teve o derrame, foi levado pelo filho ao hospital e teve de ficar em cima da cama, sendo cuidado constantemente pelo filho. A criança passa a ser “o pai do homem” e começa a assumir responsabilidades de um adulto, pois trabalhava a semana inteira. Por causa disso, provavelmente, teve que interromper seus estudos, uma vez que era responsável pelo pai doente.

O pai nutria um orgulho do filho que, sem ter outra opção, teve que encarar a responsabilidade de crescer. Para o pai, o menino era a única tábua de segurança, pois a mulher foi embora de casa, levando com ela o casal de filhos mais novos e deixando Bidu.

Entre o abandono da mãe e a pressão de ser responsável por um adulto, Bidu caminhava com seu carrinho pelas ruas da cidade. Até que esse carrinho também lhe foi roubado. Como ainda era uma criança, não tinha forças suficientes para carregar o pai em seus braços infantis. O carrinho era uma espécie de braço forte para o menino que era obrigado a ser forte em um mundo tão injusto. Enquanto para a maioria dos meninos um carrinho de rolimã significava diversão, para Bidu era mais do que isso, era uma forma de levar o pai à missa no domingo, de trabalhar e ganhar o sustento para ajudar seu pai, era o meio de transporte para os livros da escola, enfim, era como se fosse as pernas e a força do pai, que já não podia ajudá-lo a ser criança.

De acordo com Odalia (1983), o viver em sociedade foi sempre um viver violento. É uma forma de considerar a violência é sob a ótica da privação. Privamos alguém de alguma coisa quando tiramos dele os direitos legalmente constituídos, ou quando impedimos sua realização enquanto ser humano. Desta forma, Bidu foi privado do direito de ser criança, de brincar, de ir à escola. Foi privado dos cuidados necessários para sua formação humana.

Para Bonamigo (2008), há a ocorrência de um dano em comum nas práticas destacadas como violentas. Esse dano extrapola o plano do dano físico, implicando também sentimentos, posses, distribuição de recursos, direitos entre outros aspectos considerados violentos. No caso do conto em análise, o dano contra o menino foi maior do que o roubo de seu carrinho de rolimã. Podemos estender esse dano ao plano de sua infância, ao direito que todo ser humano tem de ser criança. No caso de Bidu, houve o dano sentimental, uma vez que sua mãe não voltou para cuidar dele. Houve, também, o dano de distribuição de recursos básicos para viver com dignidade, pois tinha que trabalhar para que seu pai e ele não morressem de fome. Essa

situação é considerada pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a paz como uma forma de violência estrutural.

O conto *No dia em que vim embora* mostra como pode ser violenta a relação de submissão nas relações com o outro. Narrado em primeira pessoa, pelo menino que foi arrancado de sua casa, da convivência com sua família e enviado a um seminário pelos pais, o conto é marcado pela imagem inicial do menino aprisionado à espera da visita do pai que nunca aconteceu.

O narrador-personagem inicia falando sobre o que constitui a vida de um homem: “A vida de um homem se borda no amor ou no desamor. No afeto ou na indiferença. Pode ser a soma de todas as sobras, de tudo aquilo que não teve, da indelicadeza da mãe, o bigode de um pai, a ausência de um cachorro” (PIMENTEL, 2010, p. 16).

Percebemos, portanto, a vida de uma criança sendo bordada pelo controle dos adultos. O diálogo abaixo exemplifica a concepção adultocêntrica que baliza a violência, pois tem como centro a atitude e os interesses do adulto. A criança, nesse caso, é silenciada em suas vontades e predestinada a um futuro de abandono e solidão:

- E desmonta essa cara de tristeza. Parece um bezerro a caminho da castração. Não é o fim do mundo, menino.
- Porque não é o senhor deixando sua casa para ir não sei para onde.
- Você não vai para não sei onde. Vai para um seminário, estudar para se tornar um homem sabido e temente a Deus.
- Grande coisa!
- Você está sendo mal agradecido.
- Eu não queria, pai.
- Sua mãe decidiu.
- Eu sei.
- Tá decidido.
- Eu sei.
- É assim que a banda toca. São assim as coisas nesse mundo. (loc. cit.).

O menino é deixado no seminário contra a sua vontade. Daquele dia em diante ele passou a contar os dias até a chegada das férias, ficava parado por horas no portão esperando o pai chegar para visitá-lo. E nessa espera, o tempo foi passando e suas calças foram ficando cada vez mais curtas. O menino ia crescendo, assim como sua saudade.

Muito tempo se passou até a visita da mãe. Com ela veio a notícia da morte do pai do menino pouco tempo depois de deixá-lo no seminário. Não avisaram para evitar sofrimentos desnecessários. Mal sabiam dos sofrimentos do menino. Privado da convivência familiar, do amor de seu pai, subjugado pelos interesses do adulto opressor, nesse caso, sua própria mãe, vivia com o dano permanente do abandono, da falta que o pai lhe fazia, da esperança pelo encontro que nunca aconteceria. O menino, agora homem, cumpriu orgulhosamente sua

promessa de não voltar nunca mais a sua casa de infância, de onde lhe tiraram os sonhos de criança. Deixou o seminário e se perdeu no mundo, carregando consigo as sombras dessa época. Trata-se, portanto, de uma narrativa na qual a violência se constrói por meio da privação do afeto e das relações familiares tão necessárias à formação das crianças e adolescentes.

O Homão e o menino também mostra as várias faces da violência contra a criança. Nesse conto, encontramos o menino sendo caracterizado pelo narrador com palavras no diminutivo, expressando a condição de inferioridade em que se encontrava a criança mediante o adulto, denominado de Homão, por apresentar características tão diferentes da realidade social daquela criança. O “menino” é apresentado como “pobrezinho”, por isso trabalhava no sinaleiro com suas bolas de tênis encontradas no lixo. A narrativa traz à tona a realidade de muitos outros “meninhos” que andam perdidos pelas ruas das grandes cidades. A condição de miséria em que o “menino” vivia é evidenciada pelos “dentinhas” esburacados e em péssimo estado de conservação, somados à forma como andava e como era visto pelas pessoas: feinho, magrinho, pobrezinho e desdentadinho. Andava “esculhambadinho”, com suas “roupinhas” esfarrapadas, com uns remendos na “bundinha” e nas costas.

Por outro lado, o “homão, grandalhão e gordão, bem barrigudão”, com os “dentões” todos na boca, passou a mão enorme na cabeça suja do menino e perguntou:

- Garoto, quem é teu pai?
- O moleque abriu um sorrisinho bem safado e respondeu:
- O senhor! (PIMENTEL, 2010, p. 23).

Assim, temos a realidade social de um menino pobre, sem as condições necessárias para se tornar um cidadão de direitos respeitados e é privado de seus direitos básicos, o direito de ser criança, de não trabalhar, de estudar e ter uma família que empregue os cuidados necessários para que ela cresça com saúde.

Os danos ocasionados pela violência não são apenas manifestados de forma física, mas também há as violências que se manifestam de forma mais silenciosa e camuflada nos sentimentos de “bondade”. O homão que passa a mão grande na cabeça do menino camufla um sentimento de bondade, de compaixão pela situação em que o outro, nesse caso, uma criança, se encontra na sociedade. No entanto, o que sobra em seu corpo, o que o diferencia do menino, enfim, suas diferenças são resultado da violência estrutural, uma vez que a desigualdade social é representada marcadamente na narrativa. De acordo com Odalia (1983), as diferenças econômicas entre os homens é uma violência, pois permite que alguns usufruam em sociedade o que à maioria das pessoas é negado. E no caso da narrativa em

análise, nega-se à criança o direito básico de cidadania. O que assusta, portanto, é a naturalidade com que essa desigualdade ocorre em nossos dias e é representada na narrativa, de modo que se nota o trabalho do autor em evidenciá-la ao apresentá-la com um olhar desnaturalizado.

O conto *Um dia difícil* traz à tona a realidade de uma menina negra, filha de um biscateiro e de uma empregada doméstica. Com apenas dez anos de idade, tem contato com várias formas de violências: a exploração de seu trabalho, o assédio sexual, a desigualdade social, a violência física. Desta forma, a menina é duplamente silenciada, seja em sua condição de mulher, seja na cor negra de sua pele. De acordo com Bourdieu (2005), o ser feminino passa pela ótica do outro e se configura como ser-percebido, que é duplamente determinado como um produto social e dependente da posição ocupada no espaço social. Portanto, a representação social do próprio corpo passa pelo crivo do olhar do outro. O olhar, nesse caso, “é um poder simbólico cuja eficácia depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido” (idem, *ibidem*, p.80). De acordo com o autor,

Tudo, na gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros. (loc. cit.).

Assim, percebemos que a menina sofre diversas violências relativas à condição pueril, ao seu pertencimento em termos de gênero e classe social. Desde os desfalques em seus doces para agradar aos adultos a sua volta, até ao assédio sexual do homem que pergunta sua idade e, mesmo sabendo se tratar de uma criança, fixa os olhos em seus pequeninos seios e comenta que ela é “bem gostosinha”.

O quinto e último conto a ser analisado do livro *O Homão e o menininho – Histórias de filhos e de pais* trata-se de *O Faroleiro*. Nesse conto, o menino presencia uma violência contra sua família. Seu pai é arrancado de sua casa por pessoas estranhas e nunca mais retorna:

No meio da noite mais negra, entre o despertar e o pesadelo, o menino entendeu apenas, do pouco que pôde entender, que a casa fora invadida por homens desconhecidos que reviravam gavetas, rasgavam colchões, davam socos na mesa, atiravam livros no chão e tratavam aos gritos todos os moradores. (PIMENTEL, 2010, p. 37).

O menino foi separado de seu pai. E a cena de violência ficou marcada em sua memória. Nesse excerto, podemos perceber a insegurança das relações, os estranhos que invadem a sua casa e levam embora a parte boa de sua infância. A família, agora, amedrontada, sentia a ausência do pai:

E ainda era noite quando o menino viu que aqueles homens vieram buscar seu pai. Saíram carregando seu pai pela sala em direção à porta, cruzando a porta em direção à escada, empurrando seu pai degrau por degrau até a porta da rua, onde o atiraram dentro de um carro mais negro que o negrume daquela noite. (PIMENTEL, 2010, p. 37).

O menino jamais se esqueceu daquela noite escura de violência. De acordo com a narrativa, o menino aprendeu que a vida pode ser muito dura e cresceu. Foi apenas se acostumando com a saudade, que foi virando lembrança e desesperança. O menino entendeu que sabia lutar com as palavras e começou a construir faróis para iluminar a vida.

Podemos compreender que essa violência sofrida pelo menino despertou seu amadurecimento frente à vida. Construir faróis era como trabalhar com as palavras, no sentido de iluminar a vida por meio de uma luta contra a violência. Como afirma Pino (2007), podemos escolher entre praticar ou não a violência e isso é passível de educação. O menino desse conto poderia ter se tornado alguém também violento, desiludido com a vida, buscando vingança e movido pelas lembranças daquela noite escura de sua infância. No entanto, preferiu lutar com as palavras e construir essa luta por meio de sua busca pela paz.

Também no livro *Sangue Fresco* (2011), João Carlos Marinho nos apresenta um leque de violências: sequestro, assassinato, agressões, xingamentos e roubo são escancaradas ao leitor conforme a leitura vai fluindo. Esse contexto de violências envolve adultos e crianças num jogo de aventura.

A narrativa aborda o sequestro de crianças com sangue bom para ser exportado. As crianças deveriam ter entre nove e onze anos, já que, aos onze anos, o sangue das crianças deixa de ter efeito curativo. Eram escolhidas crianças bem alimentadas e de famílias ricas.

Cenas de violências permeiam a narrativa do começo ao fim. As crianças manifestam fúria e violência ao serem raptadas, numa mistura de desespero e raiva, como quando “Ricardinho, furioso, levantou, deu uma cabeçada no estômago do holandês e quando o holandês caiu, pisou-lhe na cara, arrancando os dois dentes da frente.” (MARINHO, 2011, p. 10). Como punição, no entanto, mais violência, quando o menino foi jogado vivo para ser devorado pela enorme sucuri em uma jaula no meio do pátio: “Foi coisa de um instante, enlaçou-se no menino, envolveu com os anéis, que foram apertando, quebrando as costelas, Ricardinho ficou azul e ia se transformando numa pasta mole, o bicho verde abraçando ele.” (MARINHO, 2011, p. 10). Os resultados desses acontecimentos deixaram as crianças pasmas, umas tremiam, outras queriam atacar e libertar Ricardinho, mas um medo as paralisou. E paralisadas assistiam a cena de crueldade contra o menino:

A sucuri esmagou o crânio de Ricardinho e, depois que o menino virou pasta, ela foi soltando baba lubrificante sobre ele, a baba escorrendo da boca horrenda, às vezes parava um pouco e esticava o pescoço, em seguida babava de novo: quando Ricardinho estava bem babado, a sucuri engoliu tudo, em espasmos, a gente via o diâmetro dela estufar.

Ficaram de fora da boca os pés de Ricardinho calçando os dois tênis verticais e paralelos como se o menino estivesse dormindo num vagão leito. A sucuri se alongou e dormiu. (MARINHO, 2011, p. 10 -11).

Essa cena inicial marcou o silêncio e a submissão das outras crianças sequestradas. Estavam numa relação de mando e obediência. Seus sangues eram roubados e junto com eles, suas vidas.

Uma passagem interessante nessa narrativa ocorre quando a família do Gordo deu uma festa de São Pedro em sua casa e decidiram soltar balão. Gordo, uma criança de dez anos, soltou o balão, o que era proibido. A polícia invadiu a mansão do menino, deu voz de prisão, mas o pai do gordo deu um “quentão” para os guardas e tudo se resolveu. Nesse momento, temos a marca do suborno, reforçando a ideia de que quem tem dinheiro não é punido por seus crimes em nosso país.

Outra cena de violência e muito sangue é a cena do barco. Nela, narra-se a tentativa frustrada de sequestro de Gordo e de Berenice, sua namorada:

Berenice foi agarrada por Angelo Fabrizio, que lhe borrifou um spray de clorofórmio no nariz, fazendo-a dormir. Huang ia agarrar e borrifar o gordo, nisso o Pirata, que achava ruim até quando a Berenice encostava a mão no gordo, pulou no pescoço do chinês e deu uma dentada de tigre: separou o chinês em dois, a cabeça de Huang rolou na lona do Catamaran e o corpo descabeçado caiu no mar, junto com o Pirata.

[...] Mão de Onça nadava contente, ele gostava duma guerra, acertou um tiro no coração de Angelo Fabrizio: o italiano morreu e caiu no mar. (idem, ibidem, p. 38).

Teng veio lá de dentro com uma metralhadora portátil, apoiou-se na amurada da lancha e começou a matraquear tiro n’água, tentando atingir Mão de Onça (id., ibid., p. 39).

Nesse momento, o guarda-costas é ferido e morto e o cachorro também. O gordo abaixou-se e pegou o revólver que caíra da mão de Huang ao ser descabeçado por Pirata. Atira e erra. O chinês perde a memória por causa da bala que tirara uma lasca de sua cabeça e Bolachão se aproveita disso para matá-lo. A morte do chinês se dá com sua própria metralhadora acionada pelo garoto. “Pulou miolo da cabeça de Teng que dava para fazer uma fritada completa. O chinês caiu no mar.” (id., ibid., p. 40). Era o batismo de sangue do menino de dez anos de idade. Seu primeiro homicídio dentro da narrativa:

Era uma sangueira no oceano, boiavam os cadáveres de Angelo Fabrizio, de um chinês sem cabeça, de Mão de Onça e de Teng, tudo furado de bala; na lancha, o Pirata, ainda vivo, sangrava muito, e na lona do Catamaran, conforme as marolas, a cabeça de Huang ia pra lá e pra cá, feito um mamão: uma cena como o diabo gosta, pior que briga de marido e mulher. (MARINHO, 2011, p. 40).

Em outra tentativa, no entanto, o Gordo e sua turma finalmente são sequestrados. No alojamento, na floresta amazônica, Gordo é conhecido pelo assassinato do chinês. Muitas crianças já estavam chegando à idade em que o sangue já não serviria para os efeitos curativos. Aos onze anos, o sangue das crianças deixava de ter esse efeito, então, com a finalidade de manter a esperança, Ship engana as crianças. Espalha que quando completassem essa idade as levaria de volta para casa. O plano era embarcarm-nas no Boeing de domingo e, no caminho, jogá-las no meio do oceano Atlântico. Ou seja, as crianças não teriam escapatória. Os adultos já haviam traçado seu destino: a morte.

No meio desse contexto de violência, havia um menino, o Alcides, que não queria ir embora. Por isso, trai os planos de fuga da turma do gordo devido à sua situação em casa e, arrependido, tenta se enforcar no campo de futebol:

- Eu não queria voltar para casa. Se o plano desse certo eu voltaria. Meu pai e minha mãe são bêbados, vivem batendo em mim, fazendo maldades, me judiando. Só gostam de meu irmão, que também é ruim, não me dá sossego. Meu lar é um inferno, sem descanso, a cada minuto. E isso é um resumo, se eu contasse os detalhes vocês teriam pena de mim. (idem, *ibidem*, p. 77).

A casa de Alcides era tão violenta quanto o alojamento onde lhe roubavam o sangue. A violência individual, de acordo com o Centro Internacional de Investigação e Informações para a Paz (CIIP, 2002), ocorre geralmente entre pessoas em uma relação mais direta. É o caso da violência doméstica sofrida por Alcides. Para a Secretaria de Direitos Humanos - SDH¹⁸, a maioria dos casos de violência contra crianças e adolescentes no Brasil acontecem em residências, sendo os pais e mães os principais acusados. De acordo com a SDH, as denúncias revelam violências físicas, psicológicas e sexuais contra crianças e adolescentes em todo o país. Essa violência praticada tão frequentemente no espaço privado, como a casa, por exemplo, pode ser percebida como um aspecto da cultura brasileira que, desde o início, é conivente com uma educação baseada na violência, o que pode explicar esse comportamento nocivo dos pais contra crianças e adolescentes.

A narrativa de violência e aventura se estende para a mata, quando a turma do gordo consegue fugir do alojamento dos sequestradores. No entanto, foram perseguidos e a ordem era matá-los. Os capangas de Ship estavam “equipados para a matança sem perdão; cada um trazia uma carabina Remington e um revólver Smith and Wesson, além de uma vontade selvagem de acabar com a vida dos fugitivos”. (MARINHO, 2011, p. 96). O que ocorre, entretanto, é que os fugitivos acabam matando os capangas, com o auxílio de uma armadilha

¹⁸Ver em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: jan. 2015.

improvisada na floresta: “Os que não tinham morrido direito foram rapidamente degolados por Edmundo e Bolachão, que surgiram da floresta, enfiando faca no que sobrava dos russos” (MARINHO, 1997, p. 94). Esse excerto pertence à 20ª edição de *Sangue Fresco*, de 1997. No entanto, na edição para o PNBE/2013, a 26ª edição, essa cena é suprimida da narrativa. O fato de crianças de dez anos serem capazes de degolarem e enfiarem a faca em seres humanos, de certa forma, fez com que os adultos repensassem sobre essa cena e ocultassem esse fato nessa edição para o PNBE.

O que se percebe é que as crianças continuaram com sua aventura, mas, agora, levavam consigo as armas dos russos. “As crianças aproveitaram os despojos do combate: quatro carabinas Remington e bastante munição, uma boa ajuda para caçar e matar a fome dali para frente” (MARINHO, 2011, p. 98). Na edição de 1997, essa informação sobre o uso das armas para caçar e matar a fome não aparece. Essa justificativa foi criada para as edições posteriores numa tentativa de validar o uso de armas de fogo por essas crianças. Após o êxito no combate com os russos, as crianças comemoraram tomando a vodka que trouxeram dos despojos dos russos. Assim, seguiam as crianças pela floresta, com armas de fogo, bebidas alcoólicas e sangue nas mãos. Navegaram em um barco improvisado até encontrarem o Rio Amazonas que os levaria à civilização. Após um mês na mata, encontraram um povoado que era habitado por frades capuchinhos. O frade João os ajudou, matando os capangas de Ship O’Connors com uma cruz de madeira.

As crianças, em *Sangue Fresco*, não são somente vítimas das violências cometidas por adultos. A partir da inteligência, são capazes de pensar e por meio da violência são capazes de reagir. De acordo com Dadoum (1998), na definição de *homo violens*, a violência é intrínseca ao ser humano e vai sendo reforçada por práticas sociais em um contexto cultural. Desta forma, as crianças conseguem usar de violência para a destruição daqueles que os ameaçam constantemente. As crianças não precisariam destruir totalmente seus agressores; bastaria imobilizá-los. No entanto, há a aniquilação do outro, daquele que ameaça e violenta.

A atitude dos personagens infantis da narrativa em análise, ao utilizarem de violência para com seus algozes, pode ser interpretada também como a “destruição útil” da violência enfatizada pelo sociólogo Michel Maffesoli (1987). A atitude de rejeição seria uma forma de as crianças recusarem a submissão e a violência a que eram submetidas.

Um sonho no caroço do abacate, do escritor gaúcho Moacyr Scliar (2002), nos apresenta, também, as muitas faces das violências. O próprio autor, na apresentação da obra, faz inferência sobre como a intolerância pode ser violenta nas relações sociais: “Porque a tragédia da intolerância é esta: ela faz com que os perseguidos, pelo medo, se fechem em seu

pequeno círculo. A intolerância gera mais intolerância.” (idem, *ibidem*, p. 08).

Podemos perceber as marcas das violências sofridas pelos pais do personagem protagonista Mardoqueu, judeus russos que fugiram para o Brasil antes da Segunda Guerra mundial: a fome, a pobreza, a humilhação. Ao mudarem para o Brasil, almejavam uma vida melhor para os filhos. No entanto, não conseguiram escapar da discriminação racial e religiosa, assim como da intolerância, que fazia parte de suas vidas.

Com sua decisão de trocar o filho de colégio, o pai coloca Mardo num contexto de intolerância religiosa e racial. No colégio Padre Juvêncio, Mardo era o único aluno judeu estudando com rapazes de famílias ricas e católicas. Essa situação alimentada por preconceito e discriminação, numa sufocante onda de violência psicológica contra o menino, acabou desaguando em agressões. No entanto, percebe-se que o *bullying* e os xingamentos sofridos pelo menino aconteciam aos olhos dos professores e da direção do colégio. A negligência dos adultos em relação às violências praticadas no ambiente escolar soavam como convivência. Podemos perceber essa constatação da diferença nas recomendações do padre Otero, diretor do colégio, ao novo aluno:

- Antes de você ir para a aula tenho uma coisa a lhe dizer.

Hesitou um instante, e continuou:

- Não sei se você sabe, mas você é o primeiro israelita a cursar este colégio, desde que ele foi fundado. Isto vai lhe causar problemas; aliás, discutimos muito na direção por causa de você. Alguns achavam que deveríamos aconselhar você a procurar outra escola. Eu lutei para que você fosse aceito.

Nova pausa. Olhou pela janela, de onde se via o pátio.

- Nossos alunos são todos filhos da classe alta. Fazendeiros, industriais, a nobreza do país. Está na hora de a gente abrir o colégio, foi o que eu disse na reunião da direção. Estes meninos só convivem entre si, não conhecem outras pessoas. Concordaram a contragosto. E acho que você terá problemas. Vão gozar com a sua cara, vão lhe hostilizar, talvez tentem até bater em você. Uma coisa eu lhe peço: agente. Não é só por você. É pelo colégio. E até por essa rapaziada, para que eles melhorem como pessoas. Você promete? Promete que vai ficar firme? (id., *ibid.*, p. 19).

De acordo com Sousa (2002), quando o sujeito é submetido às situações de domínio e controle, num processo que produz sua desorganização emocional, pelo estereótipo que é construído e que o tipifica, temos a violência. O adolescente Mardoqueu foi orientado a aguentar as agressões, como se a culpa fosse dele, como se não houvesse outra forma de aceitar e conviver com as diferenças. As práticas de discriminação utilizadas pelos outros garotos do colégio para marcar a diferença entre eles e o judeu e menosprezá-lo e inferiorizá-lo, denomina-se violência cultural, de acordo com o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz. Os estudantes e, também, os professores e a direção do colégio Juva agem de maneira direta e indireta causando danos a Mardo. Esses danos podem ser percebidos

pelas diversas agressões que comprometeram sua integridade física e moral, assim como suas participações simbólicas e culturais no contexto educacional. Essas violências definem lugares sociais, que, muitas vezes, desencadeiam manifestações de intolerância ancoradas em padrões normalizadores que justificam o preconceito, como podemos notar na voz de Felipe, o líder do grupo da elite do colégio: “Não queremos judeus neste colégio. Você tem uma semana para desaparecer. Senão – fez um gesto significativo – vamos te capturar.” (SCLIAR, 2002, p. 23).

Mardo, no entanto, decidiu enfrentar aquela situação. Embora sentisse medo e vergonha, optou pela rejeição da situação de violência. Esse posicionamento de Mardo frente aos violentadores desencadeou mais violência: livros rasgados, cadernos rabiscados, lagartixa e camundongo na pasta, canelas como alvo predileto no futebol, cotoveladas que quebravam as costelas. Sua decisão em permanecer no colégio e não falar nada ao pai sobre o que estava acontecendo com ele pode ser considerado uma forma de resistência do menino. Durante muito tempo, aguentou firme, assim como havia pedido o padre Otero. O silenciamento do garoto perante os atos de violências é nutrido pela concepção adultocêntrica, que tem como centro o interesse dos adultos, com a justificativa de que os meninos pudessem melhorar como pessoas, uma vez que não conviviam com a diferença em seu colégio. No entanto, as violências não cessavam. As práticas de segregação eram mais evidentes a cada dia, pois isolavam o garoto, enfatizando sua inferioridade e colocando em evidência a superioridade da elite dominante no contexto escolar do Juvêncio.

A chegada de Carlos ao Juva revela-se um acontecimento marcante na narrativa. Até aquele momento apenas as diferenças do judeu estavam sob os holofotes do preconceito. No entanto, com a vinda de Carlos, o adolescente negro, Mardo já não era o único a escancarar suas diferenças naquele espaço dominado pela elite. Carlos e Mardo tornaram-se amigos e uniram suas diferenças para lutar e sobreviver naquele lugar de discriminações e intolerâncias. A situação de violências contra Mardo piorou quando ele inicia seu namoro com Ana Lúcia, uma bela mulata, o que incomodou os outros estudantes do colégio que revidaram com bilhetinhos e insultos. Tudo isso acontecia mediante os olhares do padre Otero. Ele estava ciente de toda a situação e nada fazia para amenizar o sofrimento dos meninos, a não ser pedir calma e que não revidassem às provocações.

Numa tentativa de cessar a violência, Carlos utiliza-se dela para sobreviver. Ele não conseguiu mais ficar escondido dentro da sala de aula, enquanto seus agressores desfilavam sorridentes pelo pátio no intervalo. Decidiu sair, armado com uma faca:

- Vou lá fora.
 - Você está louco? – eu, alarmado.
 - Louco porra nenhuma. Eu vou lá fora.
 - Mas o padre Otero...
 - O padre Otero não tem nada a ver com isso. A decisão é minha. Vou lá fora. Você fica, se quiser. Eu vou.
 - Mas os caras...
 - Os caras que se fodam. Se pensam que vou passar o resto de minha vida me escondendo, estão enganados. Vou lá fora. Você vem?
 Não pensei duas vezes:
 - Vou.
 E de repente me deu uma alegria selvagem, uma espécie de vertigem, a vertigem que deve preceder o salto do pára-quadista no vazio. Nós íamos lá enfrentar as feras – e agora que tínhamos resolvido, não tínhamos mais nada a perder, a não ser o medo. Foi o que eu disse ao Carlos. Ele riu, aprovador:
 - Isto: nada a perder, a não ser o medo.
 Abriu a porta. (SCLIAR, 2002, p. 67).

Numa mistura de euforia e coragem, Carlos, o negro de óculos, abriu a porta e saiu do ambiente que o subjugava. Saiu do lugar de vítima e passou a requerer seu direito à liberdade de ser quem ele era sem ser punido por isso. Temos nessa atitude um misto de violência no sentido de rejeição e atração, pois, ao mesmo tempo em que Carlos rejeita aquela situação de humilhação e preconceito através da atitude de enfrentamento, ou seja, de violência; ele também se vê em meio a um contexto em que não há como fugir dessa atitude. Em outras palavras, a violência de Carlos agiu como fator estruturante num movimento de mão dupla: como destruição e construção. Em um primeiro momento, destruiu aquele contexto de intolerância e preconceito, dor e sofrimento a que era submetido no colégio. Para isso, foi necessário atrair a violência (usaria uma faca se fosse preciso) e sair da “caverna” para se mostrar aos outros. Então, após essa destruição da violência, por meio da própria violência que quase o levou à morte, foi possível a construção de uma nova realidade para os meninos. Isso se justifica com a construção de um desfecho feliz para a história. Carlos se recuperou sem sequelas, não sentia raiva de seus agressores. Os pais de Mardo aceitaram seu namoro com Ana Lúcia e passaram a frequentar o belo apartamento dos pais de Carlos. Os amigos continuaram no colégio e se formaram em Direito e arquitetura. Mardo e Ana Lúcia se casaram.

No livro *O livreiro do Alemão*, de Otávio Júnior (2011), percebemos a violência que amedronta e cerca os moradores da favela. Podemos dizer que há a violência coletiva, pois há a participação coletiva numa guerra constante dentro da favela. Como afirma Otávio Júnior: “Só quem vive uma guerra sabe o que ela é” (JÚNIOR, 2011, p. 77). Os traficantes que dominam essa área, dominam também toda a sua população. Aqueles que não participam diretamente da guerra, nos embates diretos contra a polícia e a sociedade, participam

indiretamente, pois acabam ocultando o que veem acontecendo dentro da favela por medo do que a delação possa ocasionar. E por ser um cenário de guerra civil, em que o tráfico de drogas ganhou terreno fértil, ocorre também a violência institucional, que é tida como a prática em que o uso da força é legitimado. Isso ocorre, por exemplo, quando a polícia invade a favela e mata homens, mulheres e crianças envolvidas com o tráfico de drogas ou não. Nesse contexto, o uso da violência é permitido. O autor Otávio Júnior inicia e finaliza sua história envolvido por essas violências. Logo no início, temos o cenário de guerra sendo narrado:

Tinha acabado de contar uma história para as crianças e agora todas estavam entretidas com os livros distribuídos para a leitura. Acho que poucos ouviram o primeiro tiro. Mas o estampido me deixou preocupado. Os tiros foram se sucedendo e as crianças começaram a ficar apavoradas. Olhavam, assustadas, para os lados e pela janela.

- Olha o caveirão! - Alguém gritou lá de fora.

Era o carro blindado da PM que estava se aproximando. Tive que interromper a leitura e levei as crianças para um lugar mais seguro. Nem deu tempo de recolher os livros. (idem, *ibidem*, p. 10).

O autor deixa claro para o leitor que o livro foi escrito nesse cenário: “Estava em casa pensando no projeto deste livro quando os primeiros tiros foram disparados. No começo, o barulho vinha de longe, mas a intensidade foi mostrando que eles ficavam cada vez mais próximos de meus ouvidos” (id., *ibid.*, p. 76). E em sua preocupação com os acontecimentos da tomada do Alemão pela polícia, por meio de muita violência, surgem as dúvidas sobre uma nova realidade:

Escrevo isso apenas um dia depois da tomada do Alemão. Em lugar do alívio, tenho dúvidas. Como mostrar agora para esses jovens que vivem aliciados pelo crime organizado, que passam o dia desocupados, que se sentem excluídos pela sociedade, que há esperanças de mudanças na vida de todos? Como abrir os olhos para que eles não se iludam mais com o glamour do poder paralelo? (id. *ibid.*, p. 78-79).

No excerto acima, podemos notar a situação de exclusão social dos jovens aliciados pelo crime. Nesse cenário, temos a violência estrutural que, segundo o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz, refere-se às práticas de desigualdade social. Isso permite que alguns usufruam, no convívio social, o que à grande maioria é negado - nesse caso, os direitos básicos que garantam a cidadania. Neste cenário em que a cidadania é negada, resta, apenas, o tráfico de drogas como referência de mundo adulto para a maioria dos jovens que moram nos morros:

Geralmente são menores que vendem a droga no varejo. É assim que eles ganham dinheiro para ajudar a mãe (é incrível o número de mulheres abandonadas pelos parceiros), para comprar roupas de grifes famosas e sair com as “tchutchucas” (como são chamadas as garotas que usam roupas sensuais e dançam de forma

provocante nos bailes funks), para ganhar respeito e para sustentar o próprio vício. No começo, ganham a droga porque trabalham de madrugada e precisam ficar ligados. [...] Todos se sentem mais poderosos porque desfilam pela comunidade com armas potentes. Estão ali dispostos a tudo. Já nem sei dizer quantos garotos que conheci na minha infância e adolescência estão presos ou foram mortos. Eles fizeram as suas próprias escolhas... (JÚNIOR, 2011, p. 37-38).

Esse tipo de violência propicia terreno fértil para o desencadeamento de outras violências contra o outro, pois quando há a institucionalização da miséria, do sofrimento, da dor, da indiferença pelos outros, o que se percebe é a proliferação da violência em suas faces mais sombrias. A falta de recursos é enfatizada nesse contexto: “De todos os morros do Rio, o Alemão era considerado aquele com maior ausência do poder público” (idem, ibidem, p. 11). E a naturalidade com que o tráfico de drogas é visto na comunidade chega a assustar, naturalizando o que deveria ser abolido: “É como se a droga já fizesse parte do nosso cotidiano desde sempre. Nasci com ela disseminada por todos os cantos” (id., ibid., p. 12-13).

E nesse cenário de violência estrutural, em que a desigualdade social é tão latente, o poder paralelo “conquista” adeptos num jogo de assistencialismo e troca de favores:

Dentro das comunidades, alguns traficantes mantêm certo assistencialismo em troca de respeito. Dão presentes para as crianças (nunca livros!), compram botijões de gás para famílias, ajudam com material de construção para os barracos. Por isso, a delação é o maior dos pecados que um morador pode cometer. (id., ibid., p. 13).

A violência cultural também ganha seu espaço no cenário da favela, pois como o próprio narrador diz: “Quem mora ali no morro sabe que há medo, há angústia, há desespero. Mas também há um desejo enorme de superação. Superar a violência, superar o preconceito de morar num dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, superar a falta de perspectivas” (id., ibid., p. 11). As práticas de discriminação contra os moradores da favela causam danos que vão além do corpo, implicando também sentimentos, distribuição de recursos, direito de pertencimento e construção de identidade.

A violência individual, por sua vez, nas práticas constantes de violência doméstica, por exemplo, chega a ser alarmante. Esse fator desencadeia conflitos maiores no ser humano, direcionando-o para a prática de outras violências:

A violência doméstica é o que mais faz as crianças procurarem a rua. Tive muitos amigos que viveram essa situação. Elas apanham e querem ficar longe de casa. Começam a alternar a escola com a rua. Depois abandonam a escola e ficam só na rua. São presas fáceis, ainda mais porque a ausência da figura paterna é muito grande. (JÚNIOR, 2011, p. 31).

A violência doméstica, ocasionada pelo uso de bebida alcoólica, foi uma fase difícil

para o narrador que, dos 12 aos 18, ausentava-se de casa e, por vezes, refugiava-se em bibliotecas, sebos ou livrarias para não ver o pai embriagado:

Meu pai tinha virado um alcoólatra. Vivi dias e dias de pesadelo. Várias vezes tivemos que sair às 11 da noite, meia-noite, para ir procurá-lo em algum bar. Tratava minha mãe e a mim com agressões verbais e físicas. Mandou que eu jogasse fora todos os livros que eu havia juntado. Só aliviava com minha irmã. Comecei a “fugir” de casa. Saía às oito da manhã para treinar e fazia de tudo para voltar o mais tarde que pudesse. (loc. cit.).

Contando sobre as próprias violências, como quando afirma que “saber brigar é uma autodefesa de quem vive numa comunidade” (idem, *ibidem*, p. 25), ou sobre as violências sofridas e vivenciadas ao seu redor, o livreiro do alemão “escrevia para não morrer sufocado” (id., *ibid.*, p. 11) e via na literatura a possibilidade de ser livre. Como Otávio Júnior explica na apresentação do livro, *O Livreiro do Alemão* é “uma história que começa no meio de um monte de sacos de lixo” (id., *ibid.*, p.15), quando um menino de oito anos encontra um livro e começa a disseminar ideias e acreditar no poder transformador da literatura.

O livro *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha (2012), por meio da narração do adolescente Daniel, revela-nos, também, algumas dessas violências. Os efeitos negativos da globalização e as atrocidades das guerras pelo mundo são narrados pelo pai biológico do garoto através de cartas:

No delta do Mekong, conheci uma aldeia onde todos, todos, cada um daqueles sujeitos, tinha perdido parte ou toda a família em bombardeios dos americanos. Você sabe que houve uma guerra, que chamaram de guerra do Vietnã, e a gente fica assistindo a todos aqueles filmes e vendo como os pobres dos americanos sofreram na guerra? Bom, acredite em mim, os vietnamitas sofreram muito, muito mais. E nessa vila de Mekong, um arrozal sem fim, eu conheci essas pessoas que tinham perdido tantos amigos, parentes, tudo na guerra. (CUNHA, 2012, p. 63).

Como vimos em *O livreiro do Alemão*, a guerra pode ser considerada como violência coletiva. Os americanos, na narrativa em análise, têm o monopólio da violência, uma vez que sua ação é legitimada por meio de força física dentro do território devastado pela guerra. A violência *institucional* ou *estatal* é tida como a prática em que o uso da força é legitimada. Para Odalia (1983), legitimar a violência é considerar normal uma situação que deveria ser condenada. Em um território de guerra, as violências revelam suas mil faces, alcançando níveis assustadores de destruição da vida e da paz. Na narrativa, o pai biológico de Daniel constata que toda essa violência fotografada por ele nos campos de refugiados do Líbano, o que foi considerado pela ONU como genocídio, foi praticado por seres humanos e esse fato o envergonhava por pertencer a essa espécie:

Eu estava lá, e fiz as fotos que mais me envergonham, antes de Ruanda. Não me envergonham de mim. Me envergonham da nossa espécie, de todos os seres humanos. Gente, Daniel. Qual o mal que não foi inventado, planejado, executado por gente? (CUNHA, 2012, p. 82).

Nesse sentido, Dadoun (1998) explica que a violência envolve nossa vida desde que nascemos e nos acompanha por toda a nossa existência. Somos, portanto, seres capazes de violentar e, ao mesmo tempo, somos vítimas das violências.

Nos territórios da violência, a narrativa vai apresentando ao leitor as atrocidades cometidas ao redor do mundo que, muitas vezes, não nos são reveladas:

Em Angola, Daniel, eu vi escolas onde apenas duas ou três crianças tinham as duas pernas inteiras. Todas as outras crianças tinham pernas amputadas por uma mina, daquelas que explodem quando a gente pisa. Aquelas pessoas não aprenderam a levitar, ainda, Daniel. Para ir e vir, para irem à escola, ao campo, onde quer que seja, elas precisam caminhar. Para caminhar elas precisam pisar no chão. E quando pisam no chão, Daniel, qualquer chão, em qualquer lugar, elas simplesmente explodem. Que você acha disso? Você vai jogar bola, vai ao supermercado buscar leite, vai até a casa da namorada, e dá azar, pisa onde não deveria jamais colocar o pé, e pronto, lá foi mais uma estatística pro espaço. Dizem que o Brasil não fabrica mais minas. Você sabe quem fabrica, Daniel? Sabe por que fabricam? O que e o quanto você sabe, Daniel? (idem, ibidem, p. 83-84).

Daniel, um garoto de 15 anos de idade, estudante de uma escola católica, começa a amadurecer com as cartas do pai. O garoto não culpa o pai por ter ido embora, e numa relação à distância, através de cartas e fotos, eles falam dos seus mundos, cada qual com suas particularidades. O adolescente se lança na busca por respostas aos questionamentos do pai sobre o mundo. Os fatos históricos e os dados da realidade violenta, vivenciados e fotografados pelo pai, são compreendidos pelo garoto que começa a pensar um mundo totalmente diferente daquele que vivera até o momento. E as descobertas sobre esse mundo são compartilhadas com a sua namorada Mim:

A gente ficou ali se falando. Conte pra ela que os americanos, os chineses, os russos, todos eles fabricavam minas para explodir gente. Não para explodir na Rússia, na China, nos Estados Unidos, claro que não. Para explodir na Coréia, no Iraque, em Angola. Eles fabricam, vendem pra qualquer um. Os malucos dos africanos espalham minas por tudo quanto é lado. Nunca fazem nem um mapa, pra depois ser possível retirar as minas se a guerra acaba. Nunca. Simplesmente deixam lá, e as pessoas, gente que não tem nada com aquilo, elas pisam nas minas e se explodem todas. (id., ibid., p. 88-89).

O garoto descobre um mundo de guerras, que são alimentadas pelas grandes potências fabricantes de armamento bélico responsáveis por violências cometidas contra inocentes. O que chama a atenção nesse fato é que os países fabricantes dessas armas utilizadas em guerras, que ceifaram e ceifarão as vidas de milhões de pessoas, são apontados, durante a

narrativa, como responsáveis por esses genocídios. De acordo com o que é apresentado pela narrativa, essas grandes potências, servindo-se do monopólio da violência, por meio da concentração de poder militar, econômico e em posse de um arsenal nuclear, não são tocadas pela violência que fabricam, nas proporções que violentam e ameaçam o mundo.

De acordo com as reflexões tecidas pelo filósofo francês Michel Maffesoli (1987), a violência é um elemento estruturante do fato social e é necessário pensar em como ela atua na constância das histórias humanas, uma vez que, para o autor, a violência se configura como uma herança comum às civilizações. Sendo assim, mesmo que de maneira paradoxal, a violência estrutura constantemente o fenômeno humano e representa uma atuação fundamental na vida em sociedade. De acordo com o autor, os conflitos sociais pertencem a um duplo movimento de destruição e construção, ou seja, “é reveladora de uma desestruturação social relativamente manifestada, que continuamente invoca uma nova construção” (idem, *ibidem*, p. 21), o que pode ser compreendida como uma violência fundadora que estabelece uma dinâmica própria entre destruição e construção por meio da violência com a finalidade de obter o equilíbrio.

Na narrativa em análise, observa-se nos relatos do pai do garoto que os países que conheceu e as guerras que fotografou manifestam essa desestruturação social que invoca uma nova construção para a manutenção do equilíbrio global. Patrocinada pelas grandes potências mundiais, ocorre a destruição do estado em conflito por meio da guerra para que uma realidade, moldada pelos interesses das grandes economias globais, seja estabelecida. A violência, desta forma, destrói, desequilibra e impõe a reorganização de uma nova ordem das coisas. O equilíbrio global, no entanto, não tem ocorrido e a globalização é criticada como uma forma violenta de apagamento de culturas:

Eu tinha ouvido falar nesse projeto internacional que se preocupa em registrar tudo o que acontece no mundo. Um amigo de Hamburgo tinha me falado desse projeto, fotógrafos do mundo todo trabalhando juntos, para registrar o mundo como ele é, antes que ele acabe. Antes que a globalização faça tudo virar um shopping. E quando o mundo virar um shopping, um plantador de arroz no Mekong, um garoto do subúrbio em Shangai ou em São Paulo, uma dona de casa no México, em Los Angeles ou na Malásia, todo mundo vai vestir a mesma coisa, comer o mesmo tipo de *fast food*, chorar vendo o DiCaprio afundar com o Titanic. E antes que o mundo como ele era, de gente diferente, de culturas diferentes, histórias próprias, antes que esse mundo acabe, um grupo de fotógrafos, de vários países, de várias culturas, vai fotografar esse mundo, pra que a gente possa se lembrar como ele era, um dia, quando ele tiver acabado. (CUNHA, 2012, p. 63-64).

Com a globalização, houve grande abertura comercial entre os países, o que propagou o crescimento do capitalismo, pautado na ideologia econômica do liberalismo. No entanto, esse novo cenário econômico não trouxe a diminuição da pobreza no mundo. Na narrativa em

análise, a fotografia era a maneira de preservar a história e cultura dos locais, antes que essas desapareçam, devido à modernidade e aos tentáculos da globalização.

A narrativa *Antes que o mundo acabe* mostra-nos, também, as violências como forma de discriminação e preconceito. Ao descortinar a história de Lucas, o narrador Daniel revela as múltiplas violências que o menino vinha sofrendo desde seu nascimento. Lucas era filho de um ladrão que ficou durante muito tempo preso em uma cidade do interior, era espancado por ele, assim como sua mãe e os irmãos menores. O pai de Lucas morreu de tanto beber e a mãe fugiu para algum lugar com um caminhoneiro e deixou os filhos em um orfanato. Os irmãos dele foram adotados por pessoas estrangeiras e Lucas, como era maior, ficou muito tempo no orfanato à espera de uma família. Foi adotado, depois de muita espera por uma família de pessoas simples que se esforçavam para dar uma boa educação para o garoto, como explica Daniel no excerto abaixo:

Bom, o pessoal ficou mesmo com o Lucas, e eles foram super legais, e ele começou a ir pra escola e depois a família conseguiu essa bolsa na minha escola para os garotos mais carentes, porque a família que adotou o Lucas é muito legal mas não tem grana como o pessoal daqui tem, mas acho que o pai dele, o pai adotivo, quero dizer, era ligado nesse negócio de igreja, e os jesuítas deram a bolsa de estudos pro Lucas, pra catequizar ele, sei lá, e ele veio parar aqui, nesse antro de mauricinho e Sandy que é o meu colégio. (CUNHA, 2012, p. 38).

No entanto, nesse ambiente de estudantes ricos, o menino pobre, adotado e bolsista não iria sobreviver por muito tempo. Não demorou muito para ele ser acusado do roubo de dois microscópios do colégio. Como ele não se defendeu, logo foi expulso, pois o colégio retirou a bolsa de estudos que garantia a permanência do garoto na instituição. Daniel, abismado com a situação do amigo, questiona o porquê de o menino não ter se defendido perante essa injustiça:

- Lucas.
 - Hum?
 - Por que você não disse nada, cara?
 - Ia adiantar?
 - Não ia adiantar?

-No orfanato, a gente nunca explicava nada. Se uma coisa acontecia, acontecia e pronto. Ninguém ia ficar falando, eu não fiz isso, não fiz aquilo. A gente nunca delata, nem a gente mesmo. A gente não se desculpa. É assim que a gente aprende, tomando porrada dos mais velhos, dando porrada nos mais pequenos. (idem, ibidem, p. 59-60).

O abandono que o menino sofreu na infância, quando sua mãe foi embora, repercutiu em sofrimento constante. A violência doméstica, o pai alcoólatra, a separação dos irmãos, todas essas violências fizeram com que Lucas aprendesse que a criança e o adolescente, em

uma situação de abandono e desigualdade social, não tem voz, pouco adianta dizer que não cometeu o roubo, se ele já estava condenado por sua situação social. O fato de ser pobre, filho de um adulto que já fora preso por roubo, de ter vivido anos no orfanato e convivido com os menores abandonados, impulsionou os julgamentos exteriores e a construção de estereótipo que tipificou o garoto como o possível ladrão dos microscópios do abastado e religioso colégio que o aceitou como bolsista.

O colégio, mesmo sem ter provas suficientes e sem a confissão de Lucas, resolveu cortar a bolsa de estudos do garoto, o que culminou numa atitude de expulsão, uma vez que a família não teria condições financeiras de pagar as mensalidades. Podemos perceber nessa atitude que um dano foi causado ao menino por meio da violência institucional, pois, apoiados numa prática de discriminação, em que o uso da força, nesse caso, a punição, é declarada legítima, por se tratar de um roubo. No entanto, como explica Pino (2007), o indivíduo é considerado como a causa das desordens na sociedade contemporânea, mas isso não se aplica a todos, senão aos indivíduos pobres, às pessoas de classes menos favorecidas que são vistas como a causa da criminalidade e da violência. Sendo assim, a sociedade tem que se proteger desse sujeito violento e pobre e retirá-lo do convívio com os demais, como foi feito com o estudante Lucas na narrativa em análise. Se olharmos atentamente para a história de Lucas, podemos perceber que o garoto foi discriminado por sua origem social (violência cultural), sofreu com a desigualdade e a pobreza (violência estrutural), foi vitimado pela violência doméstica e pelo abandono (violência individual).

De acordo com Sousa (2010), as concepções adultocêntrica e segregacionista balizam as violências e tem como centro os interesses dos adultos. No caso do menino Lucas, as suas vontades e a sua voz são sufocadas. Isso ocorre numa relação de discriminação e inferioridade, com objetivo de evidenciar o “outro” privilegiado. As marcas de inferioridade de Lucas são tão visíveis para todos os outros estudantes do colégio particular que sua inclusão naquele contexto passa a ser duvidosa.

As fotografias tiradas por Daniel acabaram servindo como provas para descobrir o verdadeiro culpado pelo roubo no colégio. O roubo foi praticado por um estudante de classe média alta, o Strosman, que nem sequer foi cogitado como suspeito pelos adultos, que justificou sua atitude pelo fato de estar viciado em crack: “Eu sou vítima, cara. Me vicie e preciso de grana. O meu velho andou cortando a minha grana e eu fiquei desesperado.” (CUNHA, 2012, p. 128). Desta forma, uma outra realidade social é colocada em cena: a assustadora realidade dos usuários de drogas, principalmente do crack, que destrói famílias pelo mundo afora, sem fazer distinção de origem ou posição social.

Após a verdade sobre o roubo ser revelada, o diretor do colégio, por meio da insistência e indignação do Daniel, é levado a reconsiderar sua atitude de discriminação:

Me fizeram esperar um tempo, e ninguém ali parecia muito feliz comigo. Eu disse pra eles que tudo bem, que eu tinha um conhecido que era jornalista, que ia adorar saber das coisas que aconteciam nas escolas da tal de elite. Por mim, tudo bem. [...]

- Dizem que você ajudou a resolver esse incidente?

[...]

- Um garoto inocente foi chamado de ladrão. Isso não é um incidente.

- Eu sei que você deve se sentir muito envolvido por isso tudo.

- Envolvido? Envolvido? Ele é meu amigo. E vocês tratam ele como lixo. Ele era um aluno da escola. Era responsabilidade de vocês também. Só não era rico. Esse era o único problema.

[...]

- Daniel. Eu agora sei que uma injustiça foi cometida, e sinto muito.

- Sente mesmo? Isso é pouco. Um cara inocente foi chamado de ladrão. Expulso da escola. O que adianta sentir muito?

- O Lucas foi chamado de ladrão. Eu não posso deixar isso assim.

- Eu entendo. Eu concordo. Todos concordamos. O que você acha que deve ser feito? (idem, *ibidem*, p. 129).

Foi realizada uma assembleia no auditório do colégio com todos os participantes da instituição de ensino para relatar tudo o que tinha acontecido e se desculpar com o aluno Lucas. O diretor inicia seu discurso falando sobre a injustiça cometida:

Devemos agora imaginar como nos sentiríamos, sendo inocentes e injustamente acusados de algo que não fizemos, que nunca fizemos, que não pensamos em fazer. Nossa vida transformada, todos nos olhando com suspeita. Sendo condenados pelo que não cometemos. (id., *ibid.*, p. 126).

Toda a situação foi exposta para a comunidade escolar. E pela primeira vez na narrativa, Lucas falou sobre a violência que sofreu naquele lugar. No entanto, seu discurso não era centrado em sua própria vida: ele utilizou aquele momento, aquele pequeno espaço de tempo, para falar em nome de outras vítimas das violências, as crianças e adolescentes abandonados que moram em casas para menores, a Febem, que, assim como ele, estavam sendo discriminadas:

- Essas crianças, elas não cometeram nenhum crime. Elas não roubaram, não fizeram nada. E mesmo assim não querem elas por perto. Mas por quê? O único crime delas é terem sido abandonadas pelo pai, pela mãe. Ou serem filhas de gente que está presa, ou doente, ou coisa pior. E eles precisam de cuidado, precisam de um pai, de uma mãe. Precisam ter a mesma sorte que eu tive. E ninguém quer saber deles, não querem eles na cidade, no bairro. (id., *ibid.*, p. 131).

O choro e o silêncio tomaram conta do auditório. Lucas, agora visto como um injustiçado, comovia a todos com suas palavras. Muitas atitudes mudaram depois daquela assembleia. Os estudantes do colégio de Daniel formaram uma ONG para ajudar a combater o

preconceito contra crianças da Febem. No entanto, Lucas não retornou mais àquele colégio. Sabia o seu devido lugar.

A narrativa *O golem do Bom Retiro* (2011), de Mario Teixeira, passa-se no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, na década de 1980. No entanto, como enfatiza Moacyr Scliar: “Mario conseguiu a proeza de unir a tradição judaica à conjuntura brasileira para criar uma história que empolga e emociona. O Brasil de nossos dias está aqui: a violência, o preconceito dos skinheads, os menores de rua, a pobreza.” (TEIXEIRA, 2011, p. 08). Sendo assim, as violências noticiadas diariamente em nosso tempo fazem parte da obra de Mario Teixeira. Podemos perceber que a discriminação, os assaltos, as agressões e os assassinatos que nos rodeiam diariamente estão presentes no livro *O golem do Bom Retiro*. Essas violências são tão fortes na obra que é iniciada com uma cena completa de horrores:

- ASSALTO!

O comerciante estava para fechar a loja. Quando baixava a porta de aço, escutou o grito.

- Assalto, fecha a porta, depressa!

- Anda logo!

- Mão na cabeça, velho!

Joel Fraiman tinha setenta e quatro anos. Sobrevivera ao campo de concentração de Dachau. A mulher e as três filhas pequenas morreram queimadas. “Viraram nuvens no céu”, costumava dizer.

- O dinheiro do caixa, depressa!

Ele sabia exatamente quanto havia sido a fêria do dia. Havia na gaveta de madeira dois mil e duzentos cruzeiros, e algumas moedas. Algumas, de tão antigas, nem valiam mais. Ele as guardava só por guardar. Não gostava de jogar nada fora.

Eram dois os bandidos, usando capuz de motoqueiro. Um deles, o chefe, tinha um canivete na mão.

- Só isso?

O alto mostrou as notas amassadas.

- Cadê os dólares?

- Dólar? Não tenho.

- Velho mentiroso!

O mais baixo começou a chutar tudo o que via pela frente. As peças de tecido rolavam pelo chão.

O alto agarrou Fraiman pelo colarinho.

- Os dólares, judeu!

Ele sentiu uma tontura.

- O velho tá passando mal!

Foi instintivo: ao cair, agarrou-se a um dos bandidos.

O mascarado reagiu como sabia: esfaqueou o comerciante duas vezes.

- Você apagou o velho!

- Vamos sair daqui!

Antes de sair, o assassino arrancou a corrente do pescoço de Joel Fraiman.

Os dois encapuzados ganharam a rua.

Seu Fraiman colocou a mão no peito e sentiu que o coração tinha parado de bater.

- Judite...

Judite era o nome de sua primeira esposa, a quem pertencera a medalhinha: uma estrela de seis pontas. (TEIXEIRA, 2011, p. 13-14).

O ódio gratuito pelo outro e suas diferenças vão ganhando espaço na narrativa, à medida que Garrafa, com apenas 18 anos de idade, vai impondo, pelo uso de agressões físicas e preconceitos, sua superioridade. Negro, pobres, crianças e adolescentes, mulheres e judeus são as vítimas preferenciais da narrativa *O golem do Bom Retiro*, que revela as violências cometidas contra eles.

Nico é um garoto negro, de dez anos de idade, que vivia mais nas ruas que em casa e, por isso mesmo, tinha muita fome. O menino tinha seis irmãos órfãos de mãe e abandonados na casa da avó pelo pai. A avó se desdobrava para colocar comida dentro de casa. Vendo toda essa situação, Nico preferia se virar sozinho. Seu encontro com Garrafa, que fora “contratado por alguns comerciantes da rua, para manter os trombadinhas afastados” (TEIXEIRA, 2011, p. 18) revela seu lugar na sociedade, como era visto e tratado com preconceito e violência:

- Tô indo almoçar.
 Garrafa riu. O dente marrom.
 - Almoçar onde? Em qual lata de lixo?
 [...]
 - Não quero favelado aqui no Centro Comercial – disse Garrafa.
 - A rua é pública.
 Garrafa agarrou a orelha de Nico.
 - Escutei alguma coisa?
 Nico achou melhor ficar calado.
 “Ai, minha orelha!”
 - Macaco não fala.
 Nico tentou correr. Garrafa passou-lhe uma rasteira.
 - Pretinho nojento!
 Nico foi erguido pelos cabelos. (idem, ibidem, p. 19).

Após ser agredido pelo grandalhão, Nico foi para a casa de Riri, uma amiga que jogava futebol com ele, para almoçar e dormir. No entanto, nesse ambiente também sofria preconceito: “Dona Zilmara não tinha coragem de dizer, mas temia que Nico roubasse alguma coisa. Era um menino de rua! O pior de tudo é que era obrigada a lidar sozinha com aquilo. O marido vivia trabalhando.” (id., ibid., p. 23).

Ao sair correndo para fugir das agressões de Garrafa, Nico esbarra em Ariel, um garoto judeu de onze anos que sofre agressões dos skinheads, como podemos perceber no excerto abaixo:

O menino loiro deixa cair os livros. Começou a recolher as suas coisas.
 - Judeu!
 Ele se levantou.
 - Judeu!
 Era o grandalhão que agredira o menino preto.
 [...]
 Apesar da pouca idade, da inexperiência, entendeu que o sujeito estava drogado.
 [...]
 - Como é seu nome, moleque?

- Ariel.
 - Ariel. Isso é nome de gente.
 [...]
 O grandalhão rasgou o livro em dois.
 Ariel deu um pulo.
 - Não!
 Pegou as duas metades do livro. A costura da lombada se desfez. As folhas se espalharam pela rua.
 O careca deu uma gargalhada.
 - Ele tá chorando! Bu, bu, o filhinho da mamãe! Buuuuuu! (TEIXEIRA, 2011, p. 20-21).

Ariel sentiu medo, mas preferiu não falar nada aos pais. Ele “não queria mais ter medo de sair à rua. Não queria viver em guetos, como aqueles em que os judeus foram tantas vezes confinados” (idem, *ibidem*, p. 75). Por isso, pediu ao cunhado, Moisés, de 19 anos, filho de um rabino norte-americano muito importante e com conhecimentos a respeito dos segredos de Cabala (de acordo com o glossário no final do livro, trata-se da principal corrente do misticismo judaico) que o ajudasse a construir um golem para protegê-los das agressões dos skinheads.

A índole de Garrafa era das piores. Ele foi capaz de roubar o próprio pai: “Mais que depressa, o filho correu para a prateleira e destampou o pote de café. Tirou de lá dez mil cruzeiros. Eram as economias do velho, que ele guardava para alguma emergência. Escutou o barulho e embolsou depressa o dinheiro” (id. *ibid.*, p.49).

Em mais uma agressão sofrida por Ariel, Garrafa puxou os cachinhos do menino e acabou por cortá-los, o que significava um desrespeito ao costume religioso ancestral do judaísmo. “Anos de fé cortados à tesoura” (id. *ibid.*, p. 83). Nada de mais grave aconteceu, pois Riri e Nico atiraram uma pedra na cabeça de Garrafa, o que permitiu que Ariel saísse correndo e se safasse do criminoso. No entanto, algo mais grave iria acontecer com Nico. Depois da pedrada em Garrafa, ele corria perigo. Riri não era a única que sabia para onde ele sempre ia: “rua Mauá ou Brigadeiro Tobias. As marquises, amplas e espaçosas, eram disputadas pelos mendigos” (id. *ibid.*, p. 88). Logo os skinheads encontraram Nico, com uma vontade violenta de vingança:

O agressor olhou para trás.
 Nico estava a caminho. Quando viu os carecas, era tarde demais. Tentou correr, mas um deles o alcançou.
 Garrafa se aproximou.
 - Preto nojento!
 - Eu não fiz nada!
 O careca mostrou o curativo na testa.
 - Olha aqui!
 Arrancou a gaze manchada de sangue. Nico pôde ver os pontos brilhando no escuro. Depois, alguma coisa o acertou e ele não enxergou mais nada. (id., *ibid.*, p. 90).

Era tanta violência usada para acabar com o garoto que este só não morreu porque Ângelo, um adolescente, recentemente iniciado no grupo dos skinheads e irmão de Garrafa, pediu que jogassem Nico no esgoto. Nico, entregue à miséria, é a personagem infantil que mais sofre violência física na narrativa. Em outro momento, Nico e o golem encontram o corpo do mendigo Nereu também no esgoto:

O golem encostou delicadamente o corpo de Nereu na parede. A cara do defunto estava pavorosa. Os ratos tinham devorado o nariz e mordiscado o rosto inteiro. Uma das orelhas pendia por um fiapo de pele. Nico desviou o rosto. (TEIXEIRA, 2011, p. 249-250).

Agachado, descalço, Nico estava com medo. Em sua frente, o cadáver do mendigo Nereu, seu amigo, o mendigo de gravata vermelha que avisou a polícia sobre o sumiço de Nicolau e, por isso, foi assassinado por Garrafa a mando do chefe dos skinheads, o Laércio. O esgoto era o lugar dos corpos pobres, negros e sujos, aqueles que não tinham ninguém por si. Como Laércio sempre dizia aos jovens: lugar de preto é no esgoto.

Ângelo entrou para o grupo incentivado pelo irmão mais velho e, como ritual de iniciação, fez a pichação no colégio dos judeus para mostrar que servia para pertencer ao grupo. “No início tinha gostado da ideia. Era fácil culpar os outros por suas desgraças. Na vida dele, nada dava certo. Ia mal na escola, apanhava do pai e a mãe tinha se mandado” (idem, *ibidem*, p. 120). Seu batismo foi uma série de agressões, pois para ser aceito no grupo dos skinheads, os novatos tinham que aguentar firme uma série de socos e agressões:

O primeiro tapa estalou na orelha. Ângelo cambaleou, mas, impelido por outro tabefe, não caiu. Foi jogado para o outro lado. Choveram pancadas sobre seus ombros. Seu próprio irmão era o mais impiedoso.
 - Na mão limpa!
 - Sem chutar! - orienta o chefe da gangue.
 Ângelo perdia o prumo. Cada sopapo!
 - Chute só em cachorro!
 - Chute só em judeus e preto! (id., *ibid.*, p. 37).

Abandonado pela mãe, constantemente surrado pelo pai e tendo o irmão Garrafa como exemplo, Ângelo acaba encontrando no grupo dos skinheads uma válvula de escape para a própria violência. Um preço que teria que ser pago por meio de mais violência.

Outra personagem na narrativa que é discriminada e tem a consciência disso trata-se da policial coreana: “Jae estava furiosa. Não era a primeira vez que o delegado fazia pouco do trabalho dela. Sentia-se discriminada. Primeiro, por ser mulher. Segundo, por ser coreana. Quantas vezes tinha escutado os colegas se referindo a ela como ‘japa’ ... Perdera a conta” (id. *ibid.*, p. 55). Em seu trabalho como policial, consegue chegar até o líder dos skinheads, prendê-los e solucionar os demais crimes cometidos por eles nas imediações. No entanto, é

baleada por ele quando impede o roubo à sinagoga do pai de Ariel.

Garrafa e os outros jovens e adolescentes que pertenciam ao grupo dos skinheads estavam sendo manipulados por Laércio, que objetivava tirar proveito dos jovens, jogando a culpa de todas as violências neles, como massas de manobras em suas investidas ilegais para ganhar dinheiro:

Laércio estava satisfeitiíssimo. Agora era só arregimentar a massa de manobra. Como é mesmo que chama a tropa de choque no exército? Bucha de canhão. Os que morriam primeiro. Aqueles moleques eram sua bucha de canhão. Só eram bons para se ferrar! (TEIXEIRA, 2011, p. 158).

Ele manipulava os meninos na prática de roubos, agressões e assassinatos e alimentava a ignorância deles. Quase nunca aparecia. Ninguém o conhecia de verdade, até o nome que ele usava era falso.

Na narrativa *Quarto de Despejo – Diário de uma favela* (2013), escrita por Carolina Maria de Jesus, as violências mostram sua face mais cruel: a fome. A luta pela liberdade na época da escravidão foi substituída pela luta constante da narradora por comida: “Assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 2013, p. 32). De acordo com o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (2002), a violência estrutural é compreendida como práticas marcantes de desigualdade social em que os recursos produzidos pela sociedade são distribuídos de forma desigual. Enquanto uns têm muito, outros, senão a maioria, são obrigados a sobreviver com o pouco. Nesse contexto, institui-se a situação de miséria, ao ponto de um ser humano ter que comer os restos que são jogados em latões de lixo. Em seus diários, Carolina Maria de Jesus expõe as condições desumanas às quais é submetida juntamente com seus filhos:

30 de maio... Troquei a Vera e saímos. Ia pensando: será que Deus vai ter pena de mim? Será que eu arranjo dinheiro hoje? Será que Deus sabe que existe as favelas e que os favelados passam fome? (idem, ibidem, p. 46).

Quando eu fui catar papel encontrei um preto. Estava rasgado e sujo que dava pena. Nos seus trajes rotos ele podia representar-se como diretor do sindicato dos miseráveis. O seu olhar era um olhar angustiado como se olhasse o mundo com desprezo. Indigno para um ser humano. Estava comendo uns doces que a fabrica havia jogado na lama. Ele limpava o barro e comia os doces. Não estava embriagado, mas vacilava no andar. Cambaleava. Estava tonto de fome! (id., ibid., p. 54).

24 de julho Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome. (id., ibid., p. 99).

A realidade da fome permeia todos os dias do diário de Carolina. Além desse fato angustiante, a favela do Canindé era habitada por muitas crianças, assim como afirma a

narradora: “Na favela tem muitas crianças. As crianças são sempre em maior número. Um casal tem 8 filhos, outro tem 6 e daí por diante” (JESUS, 2013, p. 74). Nesse contexto, as violências contra crianças e adolescentes eram práticas comuns, como podemos notar abaixo:

[...] Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espanca-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com uma criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. (idem, ibidem, p. 15-16).

[...] E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua para a rua. (id., ibid., p. 45).

[...] Tem barracões de meretrizes que praticam suas cenas amorosas na presença das crianças. (loc. cit.).

[...] Chegou a Radio Patrulha, que veio trazer dois negrinhos que estavam vagando na Estação da Luz. 4 e 6 anos. É fácil perceber que eles são da favela. São os mais maltrapilhos da cidade. O que vão encontrando pelas ruas vão comendo. Cascas de banana, casca de melancia e até casca de abacaxi, que é tão rustica, eles trituram. (loc. cit.).

Assustei quando ouvi meus filhos gritar. Conheci a voz de Vera. Vim ver o que havia. Era o Joãozinho, filho da Deolinda, que estava com um chicote na mão e atirando pedra nas crianças. Corri e arrebatei-lhes o chicote das mãos. Senti o cheiro de álcool. Pensei: ele está bêbado porque ele nunca fez isto. Um menino de 9 anos. O padrasto bebe, a mãe bebe e a avó bebe. Ele é quem vai comprar pinga. E vem bebendo pelo caminho. (id., ibid., p. 109).

As pessoas mais prejudicadas pelas violências, de fato, eram as crianças. Eram vítimas de agressões físicas, abandonos e negligência, desamparo, forçadas a iniciar suas vidas em um ambiente violento e desumano, minado pela fome e pela falta de cidadania. Além disso, ainda eram violentadas em seus corpos, por meio da prostituição ou da violência sexual, uma vez que esta era corriqueira aos olhos de toda a comunidade da favela:

17 de novembro... A I. e a C. estão começando a prostituir-se. Com os jovens de 16 anos. É uma folia. Mais de 20 homens atrás delas. (id., ibid., p. 137).

28 de novembro Fui carregar agua. Não tinha ninguém. Só eu e a filha do T., a mulher que fica grávida e ninguém sabe quem é o pai de seus filhos. Ela diz que os seus filhos são filhos de seu pai. (id., ibid., p. 141).

Falamos do J.P., que quer amasiar-se com a sua filha I. (...) Ele mostra para a filha e convida...

- Vem minha filha! Dá para o seu papaizinho! Dá... só um pouquinho.

Eu já estou cansada de ouvir isto, porque infelizmente eu sou vizinha do J.P. (...) É um homem que não pode ser admitido numa casa onde tem crianças. (id., ibid., p. 179).

A situação na qual as crianças e adolescentes da favela se encontravam refletia todo

um sistema injusto da própria sociedade. A favela com “suas lamas e suas crianças paupérrimas” não permitia mais criar ilusões sobre a vida. As dificuldades e necessidades não saciadas empurravam muitas dessas crianças e adolescentes a práticas de crimes. Somando-se a isso, as violências permitidas nas esferas sociais que deveriam ajudar esses adolescentes e crianças em conflito com a lei, desencadeavam fugas constantes do juizado de menores. Esse fato foi observado pela narradora quando dois meninos em fuga foram encontrados vagando pela favela: “Um era mulato claro. Um rosto feio. Um narigão. O outro era branco bonito. Contaram-me os horrores do juizado. Que passam fome, frio e que apanham ininterruptamente.” (JESUS, 2013, p. 88). O juizado de menores não era o lugar para a ressocialização e proteção dos sujeitos menores de idade. Era como o próprio juiz havia dito à Carolina: uma escola do crime. Se os filhos dela ingressassem no juizado, iriam sair ladrões.

A favela trazia tantas amarguras e sofrimento que a prática do suicídio era frequente entre seus moradores. A ideia de morte como encerramento desse sofrimento faz com que a narradora do *Quarto de Despejo* cogite essa possibilidade. No entanto, não a pratica:

Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia do suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima. (idem, ibidem, p. 61).

28 de julho ... Deixei o João e levei só a Vera e o José Carlos. Eu estava tão triste! Com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado herói. (id., ibid., p. 102).

29 de abril Hoje eu estou disposta. O que me entristece é o suicídio do senhor Tomás. Coitado. Suicidou-se porque cansou de sofrer com o custo da vida. (id., ibid., p. 161).

Em um contexto em que as múltiplas faces das violências são atuantes, a discriminação e o preconceito ganham tons mais fortes e visíveis e causam indignação:

11 de agosto ... Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata? (id., ibid., p. 108).

28 de maio... A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (id., ibid., p. 167).

A violência considerada como um dano, de acordo com Bonamigo (2008), pode ir além do dano ao corpo, afetando também a distribuição de recursos, a restrição de direitos, como o pertencimento à determinada etnia sem sofrer discriminação por isso. Sendo assim, a violência se configura como qualquer processo que produz a desorganização emocional do

ser, por meio de situações em que esse sujeito é submetido à relação de domínio e controle (SOUSA, 2002). A narradora do *Quarto de Despejo* observa e transmite ao leitor esse processo violento de marginalização do pobre, do negro e da mulher e da criança, em uma sociedade em que aquele que não atende aos requisitos capitalistas é mantido à margem da cidade, dos grandes centros, numa espécie de assepsia social, ou seja, num claro e desumano processo de exclusão.

Caio Riter, em *O outro passo da dança* (2011), apresenta-nos as violências sofridas pelo trio A-Bê-Cê: Ana Lúcia, Bernardo e Celina, adolescentes de classe média e estudantes que encontram na amizade a força necessária para a superação. Ana Lúcia era bailarina. No entanto, é atingida por uma bala perdida e se vê presa em uma cadeira de rodas. Bernardo é rodeado pelo preconceito. Ele deseja ser bailarino, mas seu próprio pai rejeita essa ideia, assim como os garotos do colégio, que vivem praticando discriminação contra ele. Celina, por sua vez, sente-se abandonada pela mãe e sofre com sua negligência. Enfim, são violências diferentes que desorganizam emocionalmente cada um desses sujeitos.

Ana Lúcia foi mais uma vítima da violência urbana, a denominada violência individual pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (2002), em que o dano ocorrido se estende além do corpo da adolescente, pois daquele momento em diante não poderia mais andar, e percorre as dimensões emocionais e de construção de identidade, uma vez que Ana Lúcia sonhava em ser bailarina e terá que aprender a se construir novamente perante essa nova realidade. A forma com que essa violência é narrada faz com que o leitor se movimente pelos locais dos acontecimentos e sinta a dor da nova descoberta:

O celular aguarda dentro da bolsa, enquanto Ana Lúcia observa os desconhecidos rostos que se voltam para ela e dizem palavras meio desconexas; Ana captando aqui ou ali uma frase mais completa. Nem ela mesma percebe com clareza o que ocorre, pouco sabe do queimor nas costas, das pernas que falsearam e a jogaram no chão. *Tadinha*, ouve, e a mulher que o diz debruça-se sobre ela, pergunta seu nome, sua idade. *Não mexam nela*, diz uma voz rouca. O rosto de quepe a olha e pergunta se está bem. Logo virá ajuda. [...] Afinal, deitada no asfalto quente da avenida, é o que lhe resta. (RITER, 2011, p. 10).

Ana Lúcia fecha os olhos. E vê o que não gostaria de ter visto: os dois homens saem correndo de uma loja, um carro de polícia freia brusco. Os homens se voltam, ouvem-se gritos. Eles puxam as armas, os policiais também.

Os revólveres cospem fogo.

Passantes escondem-se, jogam-se ao chão.

Entre aturdida e maravilhada, Ana Lúcia observa aquele estranho balé. Imagina a música de fundo. Quem sabe não estaria ali sua proposta de coreografia para o final do curso.

No entanto.

O queimor nas costas, como se uma agulha incandescente a penetrasse, fez com que ela caísse ao chão. A dor, a sensação de que algo líquido escorria de dentro de si, e o medo.

Nunca antes havia sentido medo de morrer. Agora tem.

A sirene é canto de pássaro em fuga. (idem, ibidem, p. 16).

E era essa dor, que agora, mão-carinho na cabeça de Ana, ela deveria repetir. A mesma dor que a sensibilidade da filha a absolvía de pronunciar. Ana Lúcia mesma sendo a sentença necessária. Em forma de pergunta cuja resposta já é conhecida.

_ Eu não vou mais poder caminhar, né, mãe?

Olhos mergulhados em olhos, dor de querer troca de lugares, e choro. (RITER, 2011, p. 28).

Ana Lúcia teria que se redescobrir. Teria que aprender a seguir em frente, pois era preciso continuar a viver. Durante alguns dias, a adolescente se trancou em casa. Sua vó era a companhia mais fiel, apoiando a garota com suas histórias horripilantes. Os amigos não podiam vê-la ainda, pois não se sentia confortável.

O medo consumia e imobilizava ainda mais Ana Lúcia, que sentia o sonho de ser bailarina cada vez mais distante, sentia-se incapaz de persegui-lo novamente:

Ela: Eu não posso dançar, Filósofo.

Ele: Por quê?

Ela: Minhas pernas...

Ele: Não é apenas com as pernas que se dança.

Ela: Com o corpo todo.

Ele: Um outro passo seu na dança. Apenas seu. (idem, ibidem, p. 114).

Motivada por seus amigos, retornou ao colégio, iniciou seu namoro com o Filósofo, um antigo admirador da adolescente, e aceitou arriscar esse outro passo da dança com o amigo Bernardo. Agora, as rodas da cadeira seriam suas pernas ceifadas pela violência que tragicamente a encontrou.

As violências sofridas por Bernardo vinham de dentro de sua própria casa. O pai não aceitava sua decisão de ser bailarino. Tinha preconceito e discriminava a escolha do filho, punindo-o com seu silêncio e falta de amor. Essa atitude causa muito sofrimento ao adolescente que sente vontade de conversar com o pai, fazê-lo entender seus sonhos, mas é impedido pelo medo da resposta:

Tantos são os sofrimentos; tantas, as dores, pensa Bernardo, corpo estendido sobre a cama, o dedo na pressão de teclas do celular. Digita a mensagem que sabe que não enviará. Pensa na reação que o pai teria caso ele tivesse a coragem necessária para mandar o convite: *Pai, vamos fazer um lanche juntos hj?*

Difíceis palavras, tão difíceis quanto são suas dores. (id., ibid., p. 133).

Bernardo foi punido por defender seus sonhos. Até seu melhor amigo se distanciou dele, temendo o *bullying* corriqueiro no colégio a respeito do fato de seu amigo gostar de dançar balé:

Bernardo aguarda. Acredita que sabe o que o amigo dirá: aquela história dele dançar balé, de não ter namorada. A turma do Moicano rindo e dizendo besteiras quando ele passa com a Celina. Ou com quem quer que seja. Entende. Tenta entender. Afinal, se para o próprio pai é complicado, imagina para aqueles seus colegas para quem a vida se resume a cair na balada e a debochar dos outros, apenas eles se julgando os maiores, os machos. (RITER, 2011, p. 35).

No entanto, Bernardo prosseguiu. Não desistiu do sonho de dançar balé e com o apoio de Celina, Ana Lúcia e do novato Danilo foi enfrentando as violências e conquistando seu espaço e respeito no colégio. Bernardo, movido pelo desejo de se libertar da opressão imposta pelo silêncio do pai tenta dizer a ele sobre o que vai em seu coração. O pai assiste às notícias em frente à televisão. “Nada de novo, tudo sempre igual: a violência que aumenta, os impostos que comem o salário dos brasileiros, uma bomba que explode no centro de Madri, uma outra descoberta no campo da genética [...]” (RITER, 2011, p. 150). O jovem arrisca quebrar o silêncio:

- Pai.

Sua voz ecoa na sala ocupada apenas pela luz azulada da tevê. A voz do apresentador abafa a sua. Porém, a mãe se volta para ele. Sorri. Ergue-se, aproxima-se do aparelho e pressiona o botão. Na sala escura, Bernardo escuta a voz da mãe, enquanto ainda é surpresa pela atitude.

- Lázaro, o Bernardo quer falar com você.

Depois, ela caminha até o interruptor, e a claridade retorna. Agora mais amarelada.

- Pai, eu.

Bernardo, olhos no rosto do pai que se volta para ele e aguarda. A garganta seca, as palavras tanto ensaiadas trancam. Elas saem sozinhas.

- Eu quero muito, mas muito mesmo, que você vá ao espetáculo. Eu vou dançar também com a A, sabe, aquela minha amiga que...

- Eu sei quem é a A.

- Então, eu e ela. Bom, eu quero, se você puder, é claro. A dança tá bem legal.

O pai apenas o olha, nada mais diz. Nem ele, nem Bernardo, nem a mãe que, após o ímpeto de coragem, retorna à sua postura pacífica, silenciosa.

Lázaro se ergue. Pressiona o botão, e a imagem retorna no preciso instante em que o apresentador sorri e deseja uma boa noite. (idem, ibidem, p. 150-151).

A concepção adultocêntrica que sustenta as violências contra Bernardo pode ser percebida no relacionamento conflituoso do pai com o garoto. Nesse contexto, de acordo com Sousa (2010), o adolescente é subjulgado em seus interesses e sufocado em sua voz. A concepção patriarcal também está bem marcada no relacionamento dessa família, o que se justifica pela submissão da mãe, em sua postura pacífica e silenciosa e no silenciamento do menino que, embora lutasse pela aceitação do pai, sabia que não seria fácil mudar o machismo do qual culturalmente ele era imbuído.

Enquanto Ana Lúcia sofria com a violência em seu corpo, privando-lhe de uma vida normal, como tinha antes de ser atingida pela bala perdida, Bernardo tinha que lutar contra o preconceito e o desprezo do pai e a discriminação dos estudantes que viviam satirizando sua condição de bailarino.

Nesse contexto de danos e privações, portanto, de violências, Celina sofria com a negligência e o abandono de sua mãe. A mãe, jovem e bonita, uma mulher que gostava de namorar e curtir a vida, acabava por negligenciar a atenção necessária que a filha adolescente necessitava. Com a separação dos pais, Celina foi deixada pela mãe sob a responsabilidade do

pai, que era um bom homem e fazia o que podia para cuidar da garota. No entanto, a adolescente não conseguia compreender o porquê de sua mãe tê-la abandonado e não ter uma relação mais próxima com ela:

Atira-se sobre a cama. Olhos parados no teto. E a última conversa com a mãe a enche, mais uma vez, de uma dor tão sofrida, tão doída. Ah, aquela vontade de chorar, de novo, invadindo-a. Sempre, sempre. A mãe parece que sabe como fazê-la sentir-se pequena, mal. Sempre. (RITER, 2011, p. 10).

Celina observa a mãe afastando-se. E uma vontade de gritar bem alto a invade, desejo de chamar Denise, de dizer: *Mãe, fica comigo, preciso de ti*. Todavia, é boneca de gesso, estátua de pedra, ao ver Denise atravessar a avenida, toda linda, cabelos lisos ao vento da tarde. Corpo esbelto ao encontro do homem que a abraça e a beija. (idem, ibidem, p. 43).

Fala e percebe nos olhos da mãe o tanto de incompreensão.

- Você não podia ter me abandonado.
- Mas eu não abandonei você, Celina.
- Abandonou sim.
- Não, eu deixei você com seu pai.
- E não dá no mesmo? (id., ibid., p. 130).

Em meio aos questionamentos e sofrimentos ocasionados por essa relação distante entre mãe e filha, a adolescente vai descobrindo sua identidade, pois começa a aceitar seus cabelos crespos, sua pele branca, até o jeito de sua mãe passa a ser menos doloroso para a Celina. Os encontros distantes e sem carinho com a mãe, que criticava seu visual desleixado, que não se fazia presente em sua vida, como ela gostaria, foram se tornando menos violentos no momento em que Celina começara a desarmar-se, a parar de culpar o outro por sua solidão e a ocupar os espaços vazios deixados pelo abandono por outros mais calorosos.

Como pudemos perceber nas violências praticadas ao longo da história da humanidade contra crianças e adolescentes, o abandono era uma prática recorrente. Sabemos, portanto, que as violências atuam como dados culturais e históricos que constituem nosso ser no mundo. De acordo com esses dados históricos, os adultos sempre decidiram sobre o destino de crianças e adolescentes. Antigamente era comum abandonar crianças na roda dos expostos, mas também era comum o silenciamento de seus desejos, o condicionamento de seus pensamentos e atitudes e a subjugação de sua inteligência.

A prática de abandonar os filhos não é uma invenção moderna. Podemos verificar, entretanto, que a consciência dessa prática como uma forma de violência devastadora na formação humana de crianças e adolescentes tem sido considerada pela sociedade contemporânea e cada vez mais discutida. A narrativa *A primeira vez que eu vi meu pai* (2012), da escritora Márcia Leite, traz à tona essa discussão e o quanto ela pode ser violenta. Nessa narrativa, temos duas situações que causam o sofrimento dos adolescentes. Lucas, de

13 anos, tem um pai alcoólatra e sofre violência doméstica. O personagem Daniel, por sua vez, foi abandonado pelo pai desde bebê e sofre com esse fato. Podemos, portanto, pensar nas violências sofridas pelos adolescentes no sentido de “dano” (MICHAUD, 1989), no sentido de “privação” (ODALIA, 1983), ou no sentido de “domínio e controle” (SOUSA, 2010).

Lucas sofre o dano ao corpo, por meio das agressões físicas do pai alcoólatra, o que se entende para o dano ao direito de ser protegido, de ter um lar sem violência, de poder dormir em sua própria cama em paz:

Dani olhou para os hematomas no corpo de Lucas e se calou. Não sentiu o mesmo impacto de quando as viu pela primeira vez, tempos atrás, mas também não conseguiu disfarçar o mal-estar que a visão do corpo machucado do amigo provocava nele. (LEITE, 2012, p. 8).

[...] Agora, me explica uma coisa: por que fui premiado com um pai que gosta de me fazer de saco de pancada quando bebe mais do que deve? E me responda outra coisa: por que ele sempre bebe mais do que deve? (loc. cit.).

Esses danos privam o garoto da segurança de uma família, do respeito e do amor das relações entre pai e filho. Enfim, Lucas torna-se impedido de sentir afeto pelo próprio pai, pois sempre é vítima de suas agressões. As violências cometidas pelo pai alcoólatra contra a família de Lucas ocorrem em uma relação de domínio e controle, pois as crianças e a esposa são dominadas pelas atitudes violentas do pai, mais forte e poderoso, que se utiliza da violência para subjugar-los em suas vontades. O adolescente vê e sente as situações de violências como algo que desorganiza seu estado emocional:

- Eu sei bem o que você sentiu, Dani. É o que eu sinto quando meu pai chega alto em casa. Quando ele me xinga sem eu ter feito nada, quando ele ameaça bater na mãe e depois parte pra cima de mim se eu corro pra protegê-la. Eu sei bem como é essa sensação. (LEITE, 2012, p. 25).

- Eu odeio o Dia dos Pais. Odeio ter que comemorar o dia do pai que torna a minha vida um inferno. (idem, ibidem, p. 43).

- A gente está acostumado. E sabe o que aconteceu? Ele já estava torto, mas sorriu quando nos viu. Mostrou aos amigos, todo orgulhoso, a camiseta que estava usando, “presente de Dia dos Pais”, falou. Voltou com a gente. Sentou-se à mesa e não demorou muito pra reclamar que a comida estava uma porcaria. Depois falou que minha mãe não servia pra mais nada, nem pra cozinhar. Ela começou a chorar. Como sempre, ele ordenou que calasse a boca. Como sempre, meu irmão começou a chorar também. Então, o pai se levantou, subitamente. Minha mãe e eu, também como sempre, ficamos paralisados, cabeça baixa, esperando para ver em quem ele descontaria aquela raiva toda. Para nossa surpresa, ele não fez nada contra nenhum de nós. Mas atirou o prato de comida longe, mandando dar o resto daquela gororoba para os cachorros da rua. Depois, foi até a sala, jogou-se no sofá e apagou. Da cozinha a gente via a cor da camiseta que ele ganhou de presente. (id., ibid., p. 44).

Percebemos no excerto acima uma família refém do alcoolismo e da violência. O pai de Lucas não foi embora, não deixou a casa onde violenta constantemente sua família. Entretanto, também podemos considerar essa atitude agressiva como uma forma de abandono,

se pensarmos em abandono como uma prática de desamor, de negligenciar o relacionamento saudável entre os seres humanos.

A ausência da figura paterna também trouxe sofrimento ao adolescente Daniel. A primeira vez que ele viu seu pai, tinha apenas oito anos. Foi privado da convivência com o pai que decidiu ir embora de sua vida, num gesto de abandono, o que trouxe muitos dias de ansiedade e esperança de reencontro para a criança que crescia:

- A primeira vez que vi meu pai eu tinha oito anos. Oito anos de vontade de ver meu pai. Acho que você não vai me entender, mas oito anos não são oito anos, parecem oitenta quando a gente quer muito alguma coisa. Nunca chega. Nunca é hora. Nunca é agora. Só que um dia foi. (LEITE, 2012, p. 16).
- Se você é mesmo o Daniel, então eu sou o seu pai, o Artur. (idem, ibidem, p. 24).
- E depois de falar o que falou, Lucas, ficou me olhando, assim tranquilo, normal, como se tivesse batido na porta da minha casa para entregar uma pizza e estivesse esperando o pagamento. Senti meu gogó subindo e descendo. Meu coração, acelerado, um suor gelado que eu nunca tinha sentido. (id., ibid., p. 25).
- [...] Eu era o mesmo filho que ele tinha deixado pra trás. Com uma diferença: quando ele foi embora eu não sabia o que estava acontecendo, nem sabia que eu iria crescer longe dele. (id., ibid., p. 40).

O adolescente, que já não era a criança inocente que fora deixada para trás, começa a compreender os motivos do abandono paterno e amadurece nesse contexto de reencontro. O pai havia constituído outra família, tinha até outro filho e ignorava totalmente os sofrimentos do menino que cresceu com sua ausência. O menino queria que o pai explicasse o motivo de tê-lo abandonado, mas tinha medo de ouvir a verdade. O medo de não ser amado o suficiente, de não significar nada para aquele homem que demorou oito anos para conhecê-lo, entristecia Daniel. O pai viera de tão longe para um único e rápido encontro, numa tentativa de justificar-se perante a violência praticada:

- E então nós saímos. Juntos. Era estranho, nunca tinha experimentado a sensação de caminhar ao lado de um pai. A gente andava distante um do outro, sem se encostar, sem dar a mão. Eu estava ao lado do meu pai. E sabia disso. E sabia também que duraria pouco, só algumas horas. Enquanto eu caminhava ao lado dele, cheguei a sentir saudades daquela vontade que sempre me acompanhou: a de querer conhecê-lo. Aquela vontade antiga, que cresceu comigo. Vontade que deixava de existir. (id., ibid., p. 68).
- Por que você foi embora e me deixou?
- Porque eu fui covarde, porque eu não soube ser gente grande. Porque eu estava perturbado, cansado da vida que eu levava, das responsabilidades que precisava ter para cuidar de você e de sua mãe. Eu queria conhecer o mundo, viajar, e uma família complicava os meus planos. Então, um dia, eu achei que seria melhor abandonar tudo e sumir da vida de vocês. (id., ibid., p. 84).

Podemos notar, portanto, mais uma vez, que a atitude do adulto gerou o sofrimento que acompanhou Daniel desde sua infância. A verdade foi revelada ao garoto e, aliviado, o pai viajou para os Estados Unidos, onde iria se encontrar com sua nova família. Deixou uma

passagem sem data marcada para Daniel, caso ele decidisse visitá-lo, porém, ela nunca fora usada. Foram anos de espera e apenas alguns minutos de respostas e quase nada de amor. Assim foi a primeira vez que Daniel viu seu pai. Um pai que o abandonou novamente, mas agora, depois de conhecê-lo.

Um na estrada (2011) trata-se de uma narrativa escrita em primeira pessoa, do escritor Caio Riter, em que Davi, adolescente de 16 anos, conta sobre suas dúvidas, seus sentimentos e sofrimentos ocasionados pela ausência de uma família e do apoio dos pais. Aqui, também, podemos perceber como as atitudes dos adultos repercutem em sofrimento e dor para o adolescente:

Mas quem saberá, de verdade, a medida da dor é só aquele que a sente. Eu sei o tamanho da minha. [...] Pra sentir a dor, antes é preciso a consciência de que ela existe. Alguns mascaram, feito meus pais, por exemplo, e seguem a vida fingindo que tá tudo bem e que, se o filho deles é esquisito, eles não têm culpa nenhuma disso. Meu pai e a família dele, da qual cada vez sou menos parte, se é que um dia fui. Minha mãe e seu trabalho, um nada de tempo pra nada. (RITER, 2011, p. 39).

Davi convive em um ambiente solitário, sem atenção e diálogo com os pais. É constantemente xingado de esquisito pela mãe. Seus cabelos são crespos e despenteados, usa duas argolas na orelha esquerda, usa cavanhaque e tem cara de poucos amigos. O que na verdade é uma realidade, pois tem apenas três amigos que considera: o Glauco, a Luli e o Lorde. Além de sua vó Berenice, em quem encontra carinho e compreensão. As tentativas de carinho dos pais são sentidas pelo adolescente como obrigação. Essa falta de amor entre os pais e entre eles e o filho fez com que Davi não acreditasse na existência desse sentimento entre os seres humanos: “Não acredito no amor. O que existe, de verdade, é apenas a atração natural, algo físico, sem nada de sentimental. Atração pelo sexo oposto. Quer dizer, às vezes, nem sempre pelo sexo oposto. Mas desejo. Nada de amor ou seja lá o nome que deem.” (idem, *ibidem*, p. 71). Davi é privado do relacionamento com seus pais. Esse estado de privação de amor e cuidado acaba implicando na sensação de abandono e solidão que acompanham o adolescente há muito tempo, como podemos notar nos excertos abaixo:

Eu, por exemplo, nunca tive pai nem mãe. Não me lembro de colo, de momentos de brincadeira, de rolar pelo tapete ou de, em alguma praça, me sujar de terra. Não me lembro. Não me lembro também de um deles ir me pegar no horário da escola. Eram sempre os últimos, e sempre correndo, sempre apressados, me pegavam pela mão e já saíam correndo para o carro. Nada de sorrisos, nada de dizer que sentiram minha falta, nada de perguntas sobre o meu dia escolar. (id., *ibidem*, 2011, p. 27).

Estranhas são as relações que unem as pessoas. Quem nasce precisa de um pai e de uma mãe. Às vezes, esse pai e essa mãe são apenas um espermatozoide e um óvulo que se encontram mais por contingências biológicas do que sentimentais. As pessoas se enganam. Fazem de conta que se amam e que esse amor será eterno. Então, fazem filhos. Estes, sim, eternos. Para sempre, para nunca mais. Ser pai e ser mãe devia ser

compromisso pruma vida inteira. Mas nem sempre é. Nem sempre. Deve estar cheio de órfãos pelo mundo. Muitos abandonados no ato do nascimento. Outros não. Mas nem por isso menos órfãos. (RITER, 2011, p. 121-122).

Por ser constantemente abandonado pelos pais, o adolescente se sente órfão. A mãe é muito ocupada com o trabalho e esquece ou ignora que tem um filho. O pai não é considerado pelo adolescente como alguém que faz parte de sua vida, pois nunca foi um pai de verdade para ele:

E, se um dia o meu pai morrer ou desaparecer engolido por uma catástrofe qualquer, eu não sentirei falta dele. Me dirão que ele morreu, que ele sumiu, que eu nunca mais o verei, e isso não fará a menor diferença pra mim, não me emocionará, não me fará derramar uma lágrima sequer. Sabe por quê? Porque ele nunca foi, de verdade, meu pai. (idem, *ibidem*, p. 26).

Impulsionado pelas palavras da mãe que, em uma discussão com Davi, gritou para que ele desaparecesse, viaja para Buenos Aires ao encontro da avó Berenice. No caminho, as lembranças da discussão incomodam o coração do adolescente:

Some da minha frente. Desaparece. Esquece que eu existo, foi o que a minha mãe me disse, e é o que eu tento fazer agora. Eu também, cansado de tantos xingamentos, de tantas incompreensões, de não me sentir amado. Afinal, que culpa tenho de ser do jeito que sou, de pensar como penso? (id., *ibid.*, p. 11).

Ao lado da avó, Davi sabe que encontrará um abraço. Quando a avó descobre sobre a fuga do menino, ele não resiste, assim como ele descreve: “minha boca foi se abrindo e dizendo o tanto de dor que trago dentro de mim” (id., *ibid.*, p. 90). E o adolescente chora no ombro da avó: “Deixo que as lágrimas encham meus olhos. Diante de minha vó, não tenho qualquer receio de revelar o que me vai por dentro, essas tristeza, essas amargura, esse sentimento de solidão”. (id., *ibid.*, p. 105).

O sentimento de solidão e de não fazer parte dos planos dos pais consomem o adolescente. Seu exílio na casa da vó foi um tempo necessário para sua autodescoberta. Foi justamente durante esse tempo que pensou ser tão insignificante para seus pais que eles nem notariam sua ausência:

Abro o celular. Nenhum recado. Meu sumiço voluntário, pelo visto, ainda não foi descoberto. Tudo depende da minha mãe. De ela entrar no meu quarto, de ela perceber que não dormi em casa, que não fui à aula, que faltam algumas roupas no meu armário, que. Aí é que tá a dificuldade. Mais fácil a diretora ligar perguntando por que eu não tô indo à aula. Mais fácil a Helena ligar pra saber por que faltei à sessão de terapia. Tudo mais fácil. Bem mais fácil do que a minha mãe perceber a minha falta. Até entendo. Ela sempre diz que tem lá as suas coisas, as suas preocupações, os seus compromissos. Meu pai também tem os seus planos. E eu não faço parte deles. Aliás, nem dos do meu pai, nem dos da minha mãe. Sou o adolescente esquisito, rebelde e sem causa como ela gritou certa vez. (id., *ibid.* p. 22).

A narrativa *Um na estrada* é dividida em três capítulos. O primeiro refere-se ao trajeto percorrido pelo adolescente até chegar a Buenos Aires. Durante esse trajeto o adolescente refletiu sobre tudo o que havia acontecido em sua vida até aquele momento. Sentiu as dores de ser abandonado pelos pais, viu-se sozinho na estrada, assim como se via constantemente no mundo. O segundo capítulo corresponde ao momento de autodescoberta, de exílio, de refletir e aprender sobre si mesmo e sobre a vida. Durante o tempo na casa da avó, o adolescente conhece pessoas e se envolve em situações que acabam impulsionando seu amadurecimento frente à realidade violenta. Como se não bastasse o sentimento de abandono e solidão proporcionado pela falta de amor e relacionamento com seus pais, em Buenos Aires, Davi tem seu encontro com a violência física. Em uma visita a um cemitério, um jovem o agride, sem explicação:

Então, ele faz o que jamais julguei que pudesse fazer: me empurra contra a pesada porta do túmulo de Eva Perón, me imobiliza, me olha com olhos de raiva, brilho de loucura. Depois, me joga no chão, me chuta a barriga, as pernas. Não diz nada. Apenas me bate. Eu, na surpresa e diante da força do outro, só consigo proteger meu rosto. (RITER, 2011, p. 75-76).

Esse encontro com novas pessoas e novas situações fez com que o garoto se reconhecesse em outras histórias, de pessoas diferentes e ao mesmo tempo tão iguais em suas experiências de vida. E a importância desse tempo de autodescoberta é expressa por Davi quando diz: “Acho que é isso que eu quero: descobrir meu lugar no mundo, perceber a que história afinal eu pertença. Acho que não é a mesma do livro em que meus pais se encontram” (idem, *ibidem*, p. 96).

O terceiro capítulo marca o retorno do adolescente à sua realidade de abandono. Ao retornar para casa, compra algumas lembranças para os amigos. Para os pais, porém, não compra nada, como explica Davi, ao justificar sua atitude: “Se for ao encontro deles, irei de mãos vazias, tão vazias quanto as que eles me estenderam durante toda a minha vida.” (id., *ibidem*, p. 93). O vazio das relações humanas entre pais e filhos, como pudemos notar, pode ser tão violento quanto possa parecer.

Uma das doze narrativas que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, *A distância das coisas* (2012), do escritor Flávio Carneiro, traz também a violência no sentido de dano e privação, assim como no sentido de domínio e controle do outro por meio de uma relação desigual de poder. De acordo com Odalia (1983), quando determinadas coisas são negadas sem razões sólidas e fundamentadas, experimentamos o sentimento de privação, e isso é uma violência. Dessa forma, a violência atua também como dano. Nesse caso, um dano no plano individual, implicando os sentimentos do garoto e seu direito de saber a verdade sobre o que

realmente acontecera com a mãe. Conceber a criança e o adolescente como alguém incapaz de compreender situações de conflitos e tragédias é enquadrá-los de acordo com o olhar adultocêntrico, em que seus valores e sentimentos deveriam ser encaminhados de acordo com a visão dos adultos, numa relação de mando e obediência. Esse fato ocorre com o adolescente Pedro, de 14 anos, que é impedido pelo tio de ir ao enterro da própria mãe e de visitar seu túmulo. A relação do adolescente e seu tio é distante e fria, não havendo muito tempo para o diálogo e o respeito, como podemos observar nos excertos abaixo:

Não me deixaram ir ao enterro da minha mãe. Meu tio me disse que era melhor eu me lembrar dela viva. Era como se eu fosse carregar o retrato da minha mãe dentro da cabeça, que nem algumas pessoas carregam uma foto de alguém dentro da carteira, ele disse. (CARNEIRO, 2012, p. 11).

Depois vim morar com o meu tio, irmão dela. Não gosto do meu tio. Ou melhor, não gosto muito. Ele trabalha em alguma coisa que não sei bem o que é mas deve dar bastante dinheiro porque moramos num apartamento enorme. E é um trabalho que exige muitas viagens, ele mal para em casa. Chega, fica uns dois dias e depois viaja de novo. (idem, ibidem, p. 12).

Meu tio paga a minha escola e me dá tudo o que eu peço (não sou de pedir muito, principalmente depois que minha mãe morreu). Mas está sempre com a testa franzida e quase não fala comigo. (id., ibid. p. 13).

Quando virei adolescente, pensei que a situação fosse mudar. Mas não mudou. Talvez meu tio não goste de adolescentes. Talvez quando eu ficar adulto ele goste de mim, mas duvido. É bem provável que ele também não goste de adultos. (id., ibid., p. 14).

Em meio às dúvidas e à solidão, Pedro vira quase um detetive de quatorze anos de idade, que vai procurar saber o que aconteceu de verdade com a mãe dele: se ela morreu ou está viva. Essa busca é motivada pelos questionamentos que surgem diante da indiferença do tio perante seu sofrimento:

Mas então por que ele não me deixa visitar o túmulo da minha mãe no cemitério? Por que nem fala qual cemitério é? E por que não me deixou ver minha mãe quando estava no hospital, depois do acidente? Por que ele fica me escondendo um monte de coisas? (id., ibid., p. 84).

A narrativa apresenta a figura do adulto como alguém pouco confiável, pois a mentira faz parte de uma característica inerente às suas atitudes. O Adolescente Pedro foi enganado pelas mentiras do ex-namorado de sua mãe, o Tiago, que roubou o livro dela “O mergulhador” e publicou como se fosse seu. Com isso, ganhou um prêmio literário de 50 mil euros. Pedro tinha aprendido que não dava para saber quando um adulto estava mentindo. Então, quando o tio veio tentando se aproximar dele, não hesitou em desabafar sua angústia:

Se você quer me agradar, tio, se quer ser meu amigo, não precisa me levar numa viagem nem nada. Tem um jeito mais simples. E mais barato.

“Qual?”

“Me deixa ver o túmulo da minha mãe.” (CARNEIRO, 2012, p. 127).

[...]

“De novo essa história, Pedro? Mas será possível?”

“Por que não? Por que não posso ver o túmulo da minha mãe? O que você está escondendo de mim?”, gritei também. (id., ibid., p. 128).

Mesmo diante da dor e do sofrimento do garoto, o tio não revelou a verdade. Havia decidido o que era o melhor para ele e não cedeu aos questionamentos do sobrinho. No entanto, o menino chega até à verdade sozinho e encontra sua mãe internada em uma clínica psiquiátrica. Quando questionado sobre o porquê da mentira, o tio apresenta sua justificativa, que é rapidamente derrubada pelo garoto:

Eu não sabia o que fazer. É minha única irmã, Pedro, você sabe disso. Ela e você são a minha única família. Fiquei muito abalado com essa coisa toda, não consegui raciocinar direito e então fiz o que fiz. Achei que você ainda era muito jovem, que não ia conseguir enfrentar bem uma situação dessas. (id., ibid. p. 150).

Mas achou que eu ia conseguir enfrentar a notícia da morte da minha mãe! Que piada! (loc. cit.).

Sabe de uma coisa, tio?

Diga.

Não acredito numa palavra do que você disse. Não acredito em você. (id., ibid., p. 150-151).

O fato era que Pedro estava cansado das mentiras dos adultos. Quando a médica falou que as possibilidades de recuperação da sua mãe eram mínimas, ele não acreditou, pois aprendera, com muito sofrimento, que “todo mundo erra, principalmente os adultos” (id., ibid., p. 163). E nessa relação de mentiras e danos, não podemos esquecer que Pedro não foi o único prejudicado nessa história. A mãe, Sofia, também foi isolada do convívio com a família, afastada da sociedade por conta de sua nova condição no mundo, como se sua presença, agora, não fosse tão importante. Entretanto, com a insistência do garoto, talvez agora ela tivesse uma chance, pois com os cuidados e o carinho do filho, talvez voltasse a se lembrar da vida, assim como Pedro veementemente acreditava: “Mesmo que todo mundo diga que não, mesmo que pareça impossível, tenho certeza de que um dia, mais cedo ou mais tarde, minha mãe vai se lembrar de mim”. (id., ibid., p. 175).

A narrativa *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* (2013), da escritora Leusa Araujo, retrata as violências que permeiam o contexto histórico da ditadura militar. A autora, na nota explicativa da obra, fala sobre esse fato: “A violência da repressão – ora gritante, ora silenciosa – transbordou para as ruas, invadiu nossas casas, bateu portas, sentou-se à mesa de

jantar, dificultou os relacionamentos, e criou, infelizmente, maneiras de controlar o futuro” (ARAÚJO, 2013, p. 07). Dessa forma, as violências alargaram suas fronteiras e conquistaram adeptos em todas as instâncias da sociedade.

A escola representou, na narrativa em análise, um espaço de inúmeras violências: “Maio de 1968 é o grande pátio da escola, vozes estridentes, professores e inspetores de alunos com réguas de madeira na mão para fazer a formação da fila de entrada” (idem, *ibidem*, p. 10). O pátio da escola, assim como suas salas de aula, foram cenários de medo e horror nesse período. Doca, o narrador protagonista, foi agredido e teve que sufocar suas dores: “se eu fosse reclamar para o meu pai, para minha mãe, para o diretor ou para a dona Lúcia, ele ia se ver comigo um dia desses” (id., *ibid.*, p. 10). A violência vinha do adulto, nesse caso, do inspetor Paulão, que subjugava a criança numa relação de domínio e controle, assim como explica o menino: “Fico com medo de que me batam, com medo de sangrar, de ter de ir para o banheiro com o Paulão, que é inspetor de aluno e fica fungando na orelha da gente, dando bronca sem parar. Ele diz o tempo todo que somos um estorvo na vida dele” (loc. cit.). E o temor do menino se concretizou. Ele foi com o inspetor para o banheiro lavar o sangue que escorria por sua camisa. No entanto, as mãos violentas do adulto continuavam a violentá-lo: “Ele me olhava impaciente vendo o sangue teimoso escorrer na camisa branca. Enfiava de uma vez a minha cabeça na água. Enfiava de novo e ficava segurando até eu engasgar com tanto jato de água. Fui tomado de um acesso de tosse”. (id., *ibid.*, p. 11).

Durante as aulas, eram comuns cenas de autoritarismo e *bullying* cometidos contra os estudantes. A exposição e a ridicularização de Doca na frente dos alunos causaram-lhe muito sofrimento, o que interrompeu seus estudos durante um tempo. A pressão sentida durante as aulas e o ambiente repressor e angustiante que a escola se tornara eram como um veneno que adoecia Doca lentamente:

Ninguém mais tinha que fazer nada. Só aplaudir a professora toda a vez que eu errasse. Eles riam. E eu sentia enjoo, vontade de chorar, e pedia para sair da sala. A bruxa não permitia. Preferia me deixar de castigo de frente para a lousa, para que meus coleguinhas observassem como minhas pernas tremiam. (id., *ibid.*, p. 43).

O autoritarismo e o domínio dos adultos eram mais evidentes nas aulas da professora de francês, que passeava pela sala batucando o salto da sua botinha de couro, fileira por fileira, sem descanso:

O olho saltado percorria nossos corpos curvados sobre a carteira. Pernas sob calças compridas e escuras marchavam entre as fileiras. Mãos cruzadas para trás... Passinhos matemáticos. De repente, parada brusca para chamada oral do tipo “morte súbita”: errou, sai da classe! (id., *ibid.*, p.72).

Se, na escola, a criança e o adolescente não tinham voz, em casa não era diferente. A figura do pai era o centro das relações. As concepções adultocêntrica e patriarcal eram a base das violências. Práticas como o machismo, a predominância do interesse dos adultos e a submissão de mulheres e crianças eram consideradas corriqueiras para marcar a inferioridade do outro nas relações sociais. O pai de Doca era militar e espelhava bem esse comportamento machista com sua esposa e filha:

Ainda não falei nada sobre minha irmã. Acho que é porque ela não chama tanto a atenção em casa quanto eu - que sou homem, e o caçula. Mas não concordo com o papai que vive dizendo que ela é mesmo um “zero à esquerda”. Mamãe e eu sentimos muito quando ele a faz chorar, bem na hora da comida, e ainda obriga que ela fique sentada, soluçando, ouvindo aquelas barbaridades todas sem sair do lugar. (ARAUJO, 2013, p. 20).

Mamãe abaixa a cabeça. Olha para o prato de comida, mas não interfere. Sabe como é papai... E deixa para consolar minha irmã muito mais tarde, quando os olhos dela já estão como os de um sapo. (loc. cit.).

Fico acordado até meu limite de ficar acordado. E quando imagino que é a mais alta madrugada, choro bem baixinho, mas com a cara enterrada sob o travesseiro, sem soluço nenhum, e sem assoar o nariz nas cobertas. Só Deus pode me ouvir nessa hora. É para ele que peço perdão por imaginar coisas tão horríveis, como a morte de papai e a felicidade da gente na fila do tobogã. E minha irmã e eu tomando sorvete a qualquer hora [...] (idem, ibidem, p. 21).

A violência doméstica é fato presente na família de Doca. O menino observa que na fotografia seus pais parecem felizes, mas, na vida real, ele sabe que não são. Para o menino, o mal da mãe era permanecer trancafiada dentro de casa, sem poder trabalhar fora. Isso sufocava a mulher, como podemos notar na narração abaixo:

Às vezes, quando papai não estava em casa, ela deitava na cama e se fingia de morta. Elisa e eu chorávamos e subíamos na cama para ela viver de novo. Então, a mamãe pedia desculpas e nos contava a verdade, “que ia enlouquecer trancada dentro de casa; que um dia ia juntar suas coisas e sumir pelo mundo”. Só não fazia naquele momento por nossa causa. (id., ibid., p. 29).

As cenas de ciúmes e machismo repercutiam em agressões físicas e xingamentos na frente das crianças, que cresciam em meio aquele cenário constante de violências:

No meio da briga, mamãe subiu as escadas correndo e tentou se trancar no quarto para chorar. Mas papai foi mais rápido, esmurrou a porta e entrou. Atirou o vidrinho de Artmatic que ele tinha comprado para ela no espelho da penteadeira. (id., ibid., p. 30).

Entrei para socorrer mamãe. Ameacei chorar alto. Mas papai me pegou pelos braços e explicou:

- A vagabunda da tua mãe estava com aquele filho da puta do Flores – falou mordendo a boca, quase rindo, com o olho estatelado em mim, como se eu fosse um cara da idade dele ouvindo uma piada feia. – Salafatório, filho d’uma égua! (loc. cit.).

Com a adolescência de Elisa, o autoritarismo do pai chegou ao extremo. Ele não permitia que a filha fosse ela mesma. Tentava controlar seus passos e ficava vigiando a garota

para descobrir algo errado e depois puni-la. Quando o pai flagra a garota fumando, cenas de violência física e verbal são assistidas pelo pequeno Doca, da escada de sua casa:

Papai ficou de tocaia, como convém a um policial. Nem deu tempo de Elisa justificar o hábito de cigarro. Papai deu o primeiro tapa na boca. O segundo no rosto. O terceiro não tinha mais endereço certo, porque Elisa começou a espernear e a berrar e a maldizer a existência “daquele homem” na nossa casa, na nossa vida, “aquele animal”. (ARAUJO, 2013, p. 82).

Assisti a tudo do vão da escada, com medo do papai e com muita vergonha de ver Elisa de bunda no chão, as pernas arranhadas, a fita do cabelo desfeita, sem poder reagir. Mais vergonha ainda de ser fraco, nervoso, chorão, de tomar remédio forte para o resto da vida, de não ter forças para brigar com um capitão. (loc. cit.).

- Cala a boca! Cala essa boca suja sua vagabunda!

Papai tirou a cinta. Fechei os olhos. Elisa era só soluços e salivas.

Daquele dia em diante, não se ouviu mais a voz de Elisa dentro de nossa casa. Nem canção, nem piada, nem deboche, nem “passa o açucareiro”. Elisa era de opinião. Prometeu que ia fugir com o primeiro que aparecesse. (id., *ibid.*, p. 83).

A violência representada na narrativa *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* percorre também as ruas. O menino Doca, em um domingo como qualquer outro, resolve sair para comprar sorvete e presencia uma cena de tiroteio. A violência é explícita aos olhos da criança e o sangue que jorra pela sarjeta em direção à boca de lobo revela que a vida humana perdera seu valor naquele contexto de guerra:

Tinha muita fumaça. Não dava para ver se os corpos caídos se mexiam. Então me aproximei do corpo largado bem perto da banca. Olhei. Vi que a bala não deixava só um furinho na barriga por onde escorria um fio de sangue. Vi que a bala deixava a tripa para fora e muito sangue, mas sangue mesmo: bem grosso, gelatinoso. (id., *ibid.*, p. 84).

Vi uma poça grande de sangue na calçada da casa amarela. Vi outra poça vermelha na esquina, pouco antes da última poça, feita pelo único corpo deixado na rua pelos homens da Veraneio. Um corpo. O seu Napoleão. Aposentado, coitado! Coitado. Enrolaram num lençol encharcado de sangue. (id., *ibid.*, p. 87).

Elisa, a adolescente que sofria violências dentro de casa, engravidou em plena adolescência e se viu obrigada a morar com o pai da criança. O pai culpava a mãe por ter uma filha que desse tanto desgosto. Dessa forma, a mãe se via em uma situação cada vez mais silenciada pela opressão do marido. Doca ia crescendo em um ambiente social e familiar de violências e medo:

Hoje passei a tarde inteira no *tum-tum-tum*, batendo bola na parede para ver se, de uma vez por todas, chego até o final. *Ordem*. Papai mal fala comigo, está distante, só conversa com mamãe para pedir que ela faça coisas. *Sem lugar*. Desde que Elisa se casou, mamãe virou uma dona de casa assustada e já não se arruma direito. Passa horas ao telefone trocando receitas novas de sapatinhos e gorros. Quando o carro do “senhor capitão” para no portão, corre para mudar o ambiente: desliga a tevê, vai para o fogão, liga o exaustor e finge que está mexendo a panela. Esconde debaixo da escada a cesta com novelos de lã e o enxoval do bebê. *Sem rir*. Que saco! Fico olhando para a cara de papai e de mamãe no jantar, eles mal se olham! *Sem falar*. Não abro o bico pra ninguém, mas estou contando os dias pra me mudar daqui e, por isso, não penso mais em ser cadete coisa nenhuma. Vou fazer curso técnico de agronomia para poder estudar fora da cidade. (id., *ibid.*, p. 93).

Em uma família assolada pela repressão e pela violência, o menino tem apenas um desejo: fugir daquele lugar. Ele já não pensa em fazer as vontades do pai, já não consegue mais presenciar a figura submissa que a mãe se tornara. O garoto, refugiado no silêncio dos seus pensamentos, vai planejando para si uma nova realidade, onde não haja tanto sofrimento.

A violência faz parte da vida, assim como a morte e o sofrimento. A vida, a morte, as violências são representadas na literatura. Sendo assim, o fato de as violências estarem cada vez mais sendo representadas na literatura infantojuvenil brasileira revela que, à revelia do discurso que procura proteger as crianças e os adolescentes das violências, essa literatura faz um afrontamento da questão, mostrando ao leitor o mundo como ele é, com suas sombras e luzes, não se furtando, portanto, de refletir e representar também a realidade violenta. Tal fato nos leva a pensar em um amadurecimento desta literatura e de seu estabelecimento enquanto arte que, se representa o mundo circundante, não se exime de olhá-lo criticamente.

No entanto, embora a literatura infantojuvenil contemporânea lance mão de temas cada vez mais ligados à realidade do leitor jovem, dentre eles, notadamente, a violência, percebemos que, também, deixa de lado a realidade e a vida de tantos outros jovens que não se veem representados nessa literatura. Essa análise das violências presentes nesse *corpus* de pesquisa serviu para reafirmarmos a questão do silenciamento e da ausência desses jovens. Vimos certo amadurecimento dessa literatura ao trazer a violência como recurso estético. No entanto, vimos, também, que a representação de mundo nela presente ainda revela um olhar excludente, tanto em relação aos grupos sociais representados quanto no modo como tal representação é construída dentro dos textos, tal como procuramos mostrar na análise dos elementos constituintes das narrativas.

3.3 SILENCIAMENTOS E AUSÊNCIAS SUTILMENTE CAMUFLADOS: UM PROCESSO VIOLENTO

Das doze narrativas que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, temos um total de 11 autores, sendo que a grande maioria é de autoria masculina. As narrativas de autoria feminina são apenas três: *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar*, de Leusa Araujo, *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus e *A primeira vez que eu vi meu pai*, de Márcia Leite. Conforme a análise do *corpus* estava sendo realizada, a realidade apontada por Regina Dalcastagnè (2012) sobre o monopólio da voz na literatura contemporânea ficava cada vez mais evidente. Isso ficou um pouco mais perceptível com a constatação de que dentre

essas três escritoras, apenas Carolina Maria de Jesus era negra e pobre. Dos nove autores do *corpus*, apenas um é negro e pobre: Otávio Júnior. Os demais são homens brancos e de classe média. Sendo assim, temos um perfil dos escritores do *corpus* dessa pesquisa: a grande maioria é homem, branco e de classe média. Pudemos perceber também que nas onze narrativas longas e nos cinco contos analisados, temos a predominância do espaço urbano. No entanto, há a divisão entre centro, que é ocupado pela elite, e a periferia, onde estão os pobres e negros.

A maioria das crianças e adolescentes das narrativas mora com um dos pais ou com os dois ou tem alguém que cuide deles. Apenas Nico, o negro, menino de rua, na narrativa *O golem do Bom Retiro* mora nas ruas, pois foi abandonado pelo pai e a mãe morreu. A vó de Nico tem outros netos para cuidar, não tendo tempo para cuidar do menino. Lucas, da narrativa *Antes que o mundo acabe* também não mora com seus pais biológicos, pois foi abandonado por eles, mas tem uma família adotiva que cuida muito bem dele.

No conto *Um dia difícil*, Luis Pimentel dá fôlego a uma personagem infantil que não tem chance alguma na cidade. A menina negra, com apenas 10 anos, sai do bairro Brás de Pina para vender goiabada em Botafogo, que é um bairro nobre de classe média alta da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O local é conhecido pelos belos pontos turísticos que abriga e também apresenta cinemas, teatros, shoppings centers, boates, museus, enfim, uma amplitude comercial que emprega centenas de trabalhadores da periferia. Ela enfrenta muitas dificuldades para completar sua travessia. É obrigada a compensar com seus doces os adultos que encontra pelo caminho, pois só assim poderia “pagar” sua travessia da periferia ao bairro rico. O espaço central, o local dos grandes comércios não era o lugar da menina, pois a todo o momento esse espaço agredia a pequena criança. Então, ela retorna para a periferia, contenta-se com sua boneca encardida e aguarda a chegada dos pais que ainda estão trabalhando. A criança negra e pobre que retorna ao seu devido lugar na narrativa em análise reforça o antigo estereótipo do lugar social das classes populares nas narrativas contemporâneas. Percebemos que a protagonista foi predestinada a perder e tem sua posição bem marcada na sociedade. A voz da personagem é sufocada no espaço da cidade, quase não fala, temos acesso aos seus pensamentos e sentimentos por meio do narrador em terceira pessoa.

De acordo com Dalcastagnè (2012), o ponto de vista que predomina na voz da literatura brasileira contemporânea se divide em três blocos: o exótico, o crítico e a perspectiva de dentro. O exótico leva em consideração a linguagem utilizada e a relação entre autor/narrador/personagem. O “outro” aparece com feições deformadas e crivadas pelos nossos preconceitos e pelo nosso sentimento de superioridade. No caso da menina negra que

não encontra seu lugar na cidade, podemos perceber esse modo exótico de representá-la: pés descalços, nariz e bochechas bem marcadas com a cor vermelha em sua pele escura. Ao seu redor, os prédios e os braços bem vestidos de alguns adultos que encontrou pelo caminho.

Podemos reencontrar essa representação da criança pobre de forma exótica no conto *O Homão e o menininho*. Nesse caso, temos o que Dalcastagnè (2012) denomina de *piegas*, pois se refere ao sentimentalismo da classe média em relação às figuras do submundo urbano que não representam ameaça à classe dominante. O olhar que constrói essas personagens é o da elite econômica e cultural. Por isso mesmo se trata de um olhar de fora, como afirma Dalcastagnè (2012), pois é incapaz de penetrar a existência real daqueles que tenta representar na narrativa. Esse olhar de fora também é percebido na narrativa *Antes que o Mundo Acabe*, pois o narrador protagonista é um garoto de classe média, estudante de um colégio particular, que observa a discriminação cometida contra o amigo Lucas e sai em sua defesa. O ato de falar em nome do outro é um ato político e, por vezes, autoritário. Daniel fala em nome de Lucas várias vezes durante a narrativa. É ele quem resolve o caso do roubo à escola. É sua voz que cobra a justiça da direção do colégio. Enfim, Lucas, o garoto pobre, ex-morador de abrigos para menores, continua com seu espaço bem marcado na narrativa, pois não pôde permanecer no colégio particular, uma vez que sua situação era de bolsista, uma espécie de caridade religiosa que foi revogada pela discriminação. Além disso, a personagem tinha a consciência da limitação de sua fala, pois não queria se defender, achando que ninguém iria acreditar nele devido sua condição social estritamente marcada. Sua voz só foi ouvida no final da narrativa por intermédio do protagonista Daniel.

A representação da personagem Nico, em *O golem do Bom Retiro*, pode ser interpretada também como exótica, uma vez que aparece com as feições que a sociedade lhe atribuiu. Nessa obra, ocorre a marca da distância entre o intelectual e a matéria-prima humana de que se serve: o garoto negro e morador de rua. Desta forma, a diferença entre as crianças que pertencem à classe média e Nico e os mendigos, também moradores de rua, é bem marcada na narrativa. Isso pode ser verificado pelas roupas que eles usam, pela ausência de calçados em Nico, enquanto as outras crianças encontram-se bem calçadas e vestidas e, também, pelos lugares possíveis a ele, o que Dalcastagnè (2012) chama de território de segregação, uma vez que o menino é impedido de se mover em determinados espaços, como o caso da rua comercial onde Garrafa trabalhava a pedido dos comerciantes para manter pessoas como Nico distantes daquele lugar. Sendo assim, Nico também sabe seu devido lugar: “rua Mauá ou Brigadeiro Tobias. As marquises, amplas e espaçosas, eram disputadíssimas pelos mendigos” (TEIXEIRA, 2011, p. 88). No entanto, o lugar social destinado aos mendigos era

conhecido por todos, inclusive pelo skinheads que facilmente o localizaram, espancaram e jogaram seu corpo negro no esgoto.

De acordo com Dalcastagnè (2012), o olhar crítico em relação ao lugar da fala na literatura brasileira sugere o questionamento de quem fala pelo outro e que, ao ser representado na narrativa, é também excluído. A narrativa *Um sonho no caroço do abacate* traz essa representação. Temos como personagem protagonista o jovem judeu Mardoqueu e o coadjuvante Carlos. Podemos perceber que, ao tentar explicar o outro, o narrador exhibe seus preconceitos:

Havia um garoto novo na aula. Chamava-se Carlos. Era negro e usava óculos. [...] (A mim chamava a atenção não só o fato de ser negro, como de usar óculos. Tínhamos um jogo, na minha infância: colecionávamos finais de placas de automóvel. Começávamos pelo um e tínhamos que chegar até o cem. Um torneio de absoluta confiança: valia a palavra do colecionador. Que, em contrapartida, tinha de aceitar uma estranha penalidade: se avistasse um negro de óculos era obrigado a começar de novo. Por que um negro de óculos? Porque eram raros. E por que eram raros? Ora, porque eram pobres. Porque não liam. Mas disso eu só me daria conta mais tarde. Quando Carlos entrou na sala, a única lembrança que me ocorreu foi a do jogo infantil. (SCLIAR, 2002, p. 31-32).

Mas havia problemas. Por incrível que pareça, eu, membro de um grupo vítima de preconceito, tinha de lutar contra o meu próprio preconceito, contra a sensação de estranheza e até desconforto. Hesitei muito, mas acabei contando isto a ele. Não se zangou, ao contrário: se você tivesse me dito que nunca notou a cor da minha pele, eu não acreditaria, disse. (idem, ibidem, p. 35).

Na narrativa *O outro passo da dança*, temos a personagem Danilo, que entra no colégio particular onde o trio A-Bê-Cê estuda e passa a ser uma importante figura de apoio para o trio na narrativa, pois trouxe àquele ambiente de discriminação um pouco de suas diferenças que não os impediram de serem amigos: “Bernardo ergue os olhos dos exercícios matemáticos e vê o rapaz de pele escura, que passeia o olhar sobre a sala, sem nenhum sorriso nos lábios. Roupas largas, boné virado para trás enfiado na cabeça” (RITER, 2011, p. 87). Danilo também dança, no entanto, prefere a música do gueto, o *hip hop*, mas respeita e aprecia a dança de Bernardo. As diferenças do garoto não passam despercebidas aos olhos de Ana Lúcia, que comenta com a vó a chegada do novo aluno:

- Hoje chegou um aluno novo. O Danilo.
 - E é bonito?
 Ana sorri. Não havia pensado nisso. Danilo é bonito?
 - É diferente.
 - Diferente como?
 - Ah, não sei direito. O jeito dele, as roupas. É bolsista. Joga basquete, acho. E parece ser bem legal. (idem, ibidem, p. 90).

As diferenças de Danilo estão bem marcadas nesse comentário. Tratava-se de um negro, pobre, usando roupas largas e dançando a música dos guetos, mas que era bom no

esporte, pois jogava basquete e parecia ser legal. Danilo só conseguiu entrar naquele espaço por meio de uma bolsa de estudos, provavelmente concedida por causa de seus dotes esportivos. O estereótipo do jovem negro, jogador de basquete e que gosta de *hip hop* é visível. Em contrapartida, temos a elite, que prefere dança clássica.

De acordo com Dalcastagnè (2012), alguns personagens insistem em ocupar territórios que não lhes são destinados. Temos exemplos nas três narrativas analisadas: *O outro passo da dança*, *Antes que o mundo acabe* e *Um sonho no caroço de abacate*. Nessas narrativas há espaços sociais negados ao corpo do outro, pois esse não representa esse contexto. As personagens Danilo, Lucas, Carlos e Mardoqueu não pertenciam aos territórios que ocuparam: o território de brancos, ricos e cristãos. Esses personagens foram bem marcados em relação às suas diferenças, sendo que Lucas não permaneceu no espaço do colégio particular e cristão, pois foi acusado pelo roubo dos microscópios. Carlos e Mardoqueu pagaram um alto preço para continuarem no espaço reservado à elite, sofreram com as multiformas das violências. Seguindo as recomendações do padre Otero, os meninos deveriam ficar dentro da sala de aula para evitar confronto com os demais alunos. No entanto, Carlos insistiu em abrir a porta da sala de aula e sair para o intervalo como todo mundo. Ao sair do espaço de segregação e avançar em direção ao convívio com os demais alunos, um espaço negado, os alunos vão de encontro com a violência física. No entanto, é o corpo negro de Carlos que, embora fosse rico, recebeu o castigo pago por meio de seu sangue em uma agressão covarde. Assim como na narrativa *O golem do Bom Retiro*, aqui também se nota a preferência pelas vítimas de violências físicas mais explícitas: negros, não importando muito seu estrato social. Temos o negro que é filho de um importante consultor jurídico de uma grande estatal e um menino de rua. Ambos são escolhidos dentre outras personagens possíveis para receber o castigo físico.

Um aspecto importante em relação ao lugar do outro na narrativa infantojuvenil do *corpus* estudado refere-se ao lugar destinado aos corpos femininos. A mulher é representada como dona de casa, com a responsabilidade de cuidar dos filhos, submissa, na maioria das vezes. Na narrativa *Um sonho no caroço do abacate*, temos como referência dessa representação a mãe de Mardoqueu. A mãe é uma dona de casa que vive para a família, como afirma o narrador: “Minha mãe ajudava na loja e tomava conta da casinha que tinha alugado. Fazia milagres no orçamento doméstico; as sobras de comida, por exemplo, eram sistematicamente reaproveitadas.” (SCLIAR, 2002, p. 14) Além disso, o filho vê a mãe como uma figura de mulher-sofrimento:

Quando voltei para casa, naquele dia ia saltando e cantando pelas ruas, as pessoas me olhando como se eu estivesse maluco (e estava. Maluco de paixão). Minha mãe

estranhou, quis saber por que eu estava tão contente. Para ela, o estado natural do ser humano era o sofrimento; sofria desde que acordava de manhã até o momento em que ia dormir. Dormir, modo de dizer: ela nunca dormia. “Dormiu bem, mamãe?” “Nada. Não dormi nada. Não preguei olho a noite inteira.” Sofria durante a semana e no fim de semana, sofria no inverno e no verão, sofria, sofria. A imagem que eu tenho dela em minha infância é esta: pano amarrado na cabeça, queixando-se de enxaqueca – mas varrendo a casa ou lavando os pratos. Sofria, mas não se entregava. (SCLIAR, 2002, p. 41).

Eu não podia dizer à minha mãe que estava apaixonado; “paixão” era uma experiência desconhecida para ela. Sabia do que se tratava, claro; via a novela de tevê todos os dias - era um ritual sagrado - e derramava abundantes lágrimas, mas tinha bem clara a diferença entre novela e vida real. Galãs e mocinhas apaixonadas, só na tevê; o cotidiano era feito de pratos a lavar e chão a varrer. (idem, ibidem, p. 41-42).

A figura da mulher submissa fica clara quando a mãe judia é contrariada na decisão do pai em colocar o filho Mardo no colégio de padres. A figura da mulher-vencida é narrada da seguinte forma:

Mas eu resistia. Eu cerrava os dentes e resistia. Não só isto, como surpreendentemente comecei a me tornar um bom aluno. Não faltava mais às aulas, estudava sem parar, caprichava nos trabalhos – para a satisfação do meu pai que, ignorando o que se passava, atribuía tudo ao efeito mágico da disciplina. Você viu? - ele dizia triunfante à minha mãe, você viu como eu tinha razão? Ela não respondia; talvez desconfiasse de alguma coisa, mas, como tinha sido vencida na disputa com meu pai, permanecia num silêncio ofendido. (idem, ibidem, p. 26-27).

Desta forma, podemos perceber que o ambiente doméstico é o espaço reservado à mãe e às irmãs de Mardo, que quase não aparecem na narrativa. Tem suas vozes e histórias silenciadas. Na narrativa *O outro passo da dança*, essa mulher silenciada também é retratada, assim como um outro tipo de mulher: a mãe que opta por deixar a filha com o pai e decide viver sua vida. De um lado temos a mãe de Bernardo, sufocada pelo machismo do marido e restrita ao ambiente doméstico, como podemos notar no excerto abaixo:

Na mesa, alguns restos do almoço. A mãe, de costas, lava a louça enquanto cantarola uma canção da Bethânia. Bernardo a observa, assim, desarmada, sem precisar ser mãe ou esposa, sem precisar administrar as desavenças entre ele e o pai, só ela mesma, livre para cantar, para até, quem sabe, sair valsando pela casa.

- Mãe.

Ela se volta. Prato e esponja nas mãos.

- Que susto, menino. Não vi que você estava aí ainda.

Ele sorri. A pergunta, no há muito desejada, ensaia desejo de pronúncia. Bernardo a evita. Quer evitá-la. Todavia.

- Mãe, você é feliz?

Ela dá um meio sorriso. Volta-se para a pia.

- Ah, meu filho, você tem cada uma.

O garoto se levanta, caminha até a mãe. Abraça-a.

- Você não respondeu a minha pergunta, mãe.

E ele a repete.

A mulher seca as mãos no pano de prato, faz breve carinho no rosto do filho e dá-se conta da aspereza da barba por fazer. Bernardo cresceu. Tornou-se um belo homem.

- Olha a hora, Bernardo. Você vai acabar se atrasando para o ensaio.

Ele sorri. Entende. Beija-a na face.

- Tiau, mãe.
Pega a mochila.
E sai. (RITER, 2011, p. 44).

Por outro lado, temos a mãe de Celina, a Denise, uma mulher separada, que gostava de cuidar do corpo e dos cabelos, assim como Celina a descreve: “Que era toda linda, batom vermelho na boca, rosto maquiado, cabelos lisos e longos” (idem, ibidem, p. 39). Além disso, como podemos perceber no excerto abaixo, uma mulher que se sente livre para namorar e que troca de namorado com muita constância:

- E tua mãe tava sozinha?
- Aham.
- Tá solteirinha de novo, então.
- Celina ri.
- Ah, pai. Até parece que a mãe é mulher de ficar sem namorado. Foi um cara buscar ela, um gurizão. Tava dirigindo o carro dela. Bem bonito ele, sabe. Ela disse que ele é modelo. William ou Michael. Alguma coisa assim. (idem, ibidem, p. 45).

A visão que temos é a da mulher submissa e infeliz e a mulher vulgar e livre, que abandona sua própria filha e a faz sofrer, como se esse fosse o preço a pagar por esse comportamento feminino. Touraine (2007) enfatiza a luta do sujeito-mulher contra uma dominação que quer destruí-lo. De acordo com esse autor, a mulher sujeito é um ser humano que tece as relações entre seus papéis sociais. É na tessitura dessas relações, seja com as crianças ou com um ser amado (do mesmo sexo ou não) que ela estabelece, também, uma relação consigo mesma, reconhecendo-se como sujeito em construção. Desta forma, mesmo se opondo ao modelo antigo de mulher (a mulher silenciada e renegada ao sofrimento e à espera), Denise, uma representação de mulher transformada, não se opõe aos homens. O que ocorre, na verdade, é o contrário, pois sua libertação significa que o sujeito-homem e o sujeito-mulher se complementam enquanto atores sociais.

Podemos perceber, também, a representação de mulheres que têm a função de cuidar dos filhos e deixam de viver sua própria vida para isso, como no caso da narrativa *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar*. No entanto, percebemos também a mulher que trabalha e, na ausência da figura paterna em casa, cuida sozinha dos filhos que, muitas vezes, acabam sendo criados um pouco nas ausências do pai e da mãe. Como exemplo, podemos citar a mãe de Davi, na narrativa *Um na estrada* e também a mãe de Daniel, na narrativa *A primeira vez que vi meu pai*.

As narrativas *O livreiro do Alemão* e *Quarto de despejo – diário de uma favelada* revelam outra perspectiva na narração. De acordo com Dalcastagnè (2012), na perspectiva de dentro temos os autores que seriam eles próprios o “outro”, pois falam da realidade

vivenciada. Nesse caso, o olhar é de dentro da favela, do contexto marginalizado pela elite. O narrador de *O livreiro do Alemão* percorre os caminhos da favela e presencia e vive as violências que cercam esse território: “Vejo homens armados por todos os lados, já tive amigos aliciados por criminosos, e uma bala perdida invadiu a minha casa, deixando uma marca na parede em cima da minha cama” (JÚNIOR, 2011, p. 11). A narrativa, nesse caso, contempla o ponto de vista de quem está dentro do cenário em que a guerra entre traficantes e policiais aconteceu:

Saí de casa apenas na tarde de domingo. Andei por algumas ruas das redondezas. Avistei carcaças de carros incendiados, cápsulas de balas no chão, motos abandonadas. O menino sonhador, que venceu tantas batalhas na vida, caminhava por esse cenário em busca de novas doses de esperança. (idem, ibidem, p. 78).

Na narrativa *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, a perspectiva é também de quem vive dentro da favela. Além disso, podemos notar que a voz que narra a realidade vivenciada é a voz de uma catadora de papel que só pôde chegar até o segundo ano do ensino fundamental. Desta forma, seu discurso é autêntico. Os editores deixaram uma nota explicativa sobre a preservação dessa autenticidade no discurso de Carolina Maria de Jesus, que muitas vezes contraria a gramática, mas traduz com realismo a visão de mundo do favelado da época em que a autora viveu. Sua voz, muitas vezes silenciada, estava guardada em cadernos encardidos dentro de seu barraco. Por habitar um território de segregação, o seu diário contempla essa realidade e todo o sofrimento sentido em sua pele negra. A discriminação e a condição de miséria na qual vivia com seus filhos, às vezes, faziam com que a autora de *Quarto de Despejo* sentisse a falta de valor do seu discurso frente à elite literária, pois, como infere Dalcastagnè (2012), é daí que a literatura recebe valorização e nem sempre a voz da periferia é aceita e valorizada como produção literária. Podemos perceber essa constatação na fala de Carolina em seu diário de 2 de maio de 1958: “Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo.” (JESUS, 2013, p. 28).

O olhar de dentro da favela pode ser percebido quando Carolina retrata a sua indignação quanto ao lugar onde mora:

[...] Havia pessoas que nos visitava e dizia:
- Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo.
[...] Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa. (idem, ibidem, p. 35).
[...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (id., ibid., p. 37).

Notamos, portanto, um olhar que percebe seu estado de segregação, sua condição de violência, uma vez que percebe as diferenças que a separam do espaço dos grandes centros e restringem seus passos e o seu corpo negro a um ambiente de sofrimento e injustiças: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”. (JESUS, 2013, p. 32).

Assim, o espaço que é destinado a alguns personagens nas narrativas analisadas revelam como a violência se movimenta. No entanto, no caso da narrativa *Quarto de Despejo*, o discurso revela a violência sofrida pelos favelados, a desigualdade social e a miséria que permeiam ambientes separados dos grandes centros urbanos, ou seja, o mundo dos excluídos:

Quando eu vou na cidade tenho a impressão que estou no paraíso. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras. As favelas. (idem, ibidem, p. 85).

Os espaços possíveis ao negro, ao pobre, às mulheres e às crianças e adolescentes são espaços restritos. Esses personagens não têm a mesma movimentação que a personagem masculina, de classe média e branca. Os personagens negros que são protagonistas nas narrativas pertencentes ao *corpus* dessa pesquisa vivem em um espaço de periferia, em contato direto com as violências, são os “outros” da literatura infantojuvenil. Dos doze livros selecionados como *corpus* dessa pesquisa, oito apresentam narradores brancos e masculinos, pertencentes à classe média. Em *O Homão e o menino*, de Luís Pimentel (2010), dos cinco contos selecionados para a análise, em apenas um encontramos uma negra protagonista. Mesmo assim, sua trajetória dentro da narrativa foi bem marcada quanto à sua posição social e cultural. Não foi pensada para vencer. Suas ações e violências sofridas a conduziram de volta ao lugar de segregação, ou seja, longe da região central de Botafogo. No conto *O Homão e o menino*, o menino pobre também é o protagonista. Entretanto, seu protagonismo não corresponde a um vencedor. Trata-se de uma vítima, alguém olhado de cima, marcando, assim, a superioridade e a distância de quem olha. Nas narrativas de Caio Riter, temos bem marcadas a classe social e a cor dos protagonistas. Em *O outro passo da dança*, temos como protagonistas o trio A-Bê-Cê, duas meninas e um menino, que pertencem à classe média e são brancos, assim como em *Um na estrada*, cujo personagem principal é um adolescente branco e de classe média. Em *Um sonho no caroço do abacate*, o protagonista é Mardoqueu, um jovem judeu e branco. Não é pobre. Caso contrário, seu pai não conseguiria pagar o colégio particular, uma vez que não era bolsista. *Sangue Fresco* traz como

protagonista o Bolachão, também chamado de gordo durante a narrativa, menino rico e branco. Nessa narrativa, apenas as crianças ricas e bem nutridas eram personagens, pois apenas os seus sangues serviam para o propósito de Ship O`Connors. Em *Antes que o Mundo Acabe*, o protagonista é um menino branco, de classe média, assim como na narrativa *A distância das coisas*. As narrativas *A primeira vez que vi meu pai*, *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar* e *O golem do Bom Retiro* trazem personagens protagonistas que pertencem à classe média, são do sexo masculino e brancos. Apenas em *Quarto de despejo* e *O livreiro do Alemão* temos os protagonistas negros e pobres. Desta forma, percebemos que há a predominância de personagens protagonistas brancos, do sexo masculino e pertencentes à classe média nas narrativas analisadas.

Os silenciamentos e ausências de personagens negros, pobres, femininos que desempenhem um papel de protagonistas destinados a vencer, a superar os obstáculos, foram percebidos no decorrer da análise do *corpus* desta pesquisa como um processo violento, pois há o apagamento de suas vozes e valores, sendo representados, na maioria das narrativas analisadas, através do olhar de fora de sua realidade. O que podemos perceber, portanto, por meio da análise que fizemos das doze narrativas, é que foram produzidas tendo em vista o leitor, que tentam reproduzir em suas histórias. O leitor das classes populares, os menores abandonados, as mulheres, enfim, muitos outros olhares possíveis são deixados de lado na escolha desse potencial consumidor: o jovem da classe média.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar como as violências são representadas nas narrativas brasileiras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013, em um *corpus* de doze narrativas. As concepções de violência trabalhadas nesse estudo revelam que o termo deve ser pluralizado, levando em conta o contexto em que as violências acontecem. Sendo assim, percebemos que todas as narrativas do *corpus* apresentaram em comum a violência no sentido de “privação” (ODALIA, 1983), no sentido de “dano” (MICHAUD, 1989) e no sentido de “domínio e controle” (SOUSA, 2010). Em todas as narrativas encontramos esses sentidos embasando as práticas de violências.

Além disso, pudemos aplicar, também, a designação de violência do Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP, 2002), que identificou cinco tipos básicos de práticas que consideram como violentas: a violência coletiva, a violência institucional ou estatal, a violência estrutural, a violência cultural e a violência individual.

Percebemos, em nossa análise, que essas violências não ocorrem em separado, mas, na maioria das narrativas, encontramos várias delas ao mesmo tempo. Além disso, as violências encontradas no *corpus* analisado estão balizadas numa cultura de sobreposição que se efetiva por meio do machismo e xenofobia, em práticas que têm como centro os interesses dos adultos que, normalmente, implicam na sujeição das crianças e adolescentes e em práticas de segregação, para evidenciar o “outro” privilegiado.

O abandono e a negligência dos adultos em relação às violências praticadas foram notadas em grande parte das narrativas. Um outro aspecto interessante é o fato de que as violências sofridas pelos protagonistas brancos e de classe média despertaram neles um certo amadurecimento frente à vida, uma vez que foram pensados para vencer no contexto das narrativas.

De acordo com a análise dos textos, podemos perceber que, do ponto de vista da construção narrativa, os livros parecem querer dialogar de modo mais direto com o leitor jovem. No entanto, percebemos que o ponto de vista e a voz, na maioria das narrativas, ainda são restritos ao jovem branco de classe média e do sexo masculino. A realidade retratada pertence, portanto, ao ângulo de visão desses personagens. Sendo assim, a realidade e o ponto de vista dos personagens menos favorecidos são apagados ou silenciados na maioria das narrativas analisadas, configurando, desta forma, um processo de exclusão de olhares e vozes

dos marginalizados pela sociedade.

O olhar do excluído foi encontrado apenas em *Quarto de despejo* e *O livreiro do Alemão*, sendo que, na maioria dos livros, quando o outro é representado, o olhar para os espaços de exclusão ocorre de fora da realidade representada.

A linguagem encontrada nos textos pertencentes ao *corpus* é próxima do mundo do adolescente e do jovem. No entanto, na maioria das narrativas analisadas, a linguagem retrata o universo e o interesse do jovem de classe média, sendo que o jovem pobre e negro não possui protagonismo e nem voz ecoadas dessas narrativas. O que ocorre, portanto, é a representação do “outro” através de um olhar de fora de sua realidade. Apenas em *Quarto de despejo* encontramos a autenticidade do discurso dos marginalizados.

Em relação aos personagens e espaços presentes nas narrativas, percebemos que os espaços de exclusão estão bem delimitados para alguns personagens femininos, pobres, negros e pueris nos livros analisados. O homem branco e de classe média tem maior mobilidade pelo espaço urbano na maioria das narrativas. As crianças e adolescentes, na maioria das vezes, tem seus passos delimitados ao ambiente escolar e à casa. À mulher, cabe a função de mãe, dona de casa, vítima de abandono do homem e tem seus passos restritos ao ambiente familiar. Os espaços reservados ao pobre e ao negro nas narrativas analisadas, por sua vez, são os espaços de periferia, em contato direto com as violências, não apresentando a mesma mobilidade que a personagem masculina, de classe média e branca. Em algumas narrativas analisadas, encontramos personagens que insistiram em ocupar territórios que não lhes são destinados e pagaram um alto preço para continuarem no espaço reservado à elite.

Outro aspecto importante no que se refere ao espaço nas narrativas analisadas é o olhar projetado de dentro da realidade de exclusão, como no caso da narrativa de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*, que retrata a sua indignação quanto ao lugar onde mora e percebe seu estado de segregação, sua condição de violência, uma vez que percebe as diferenças que a separam do espaço dos grandes centros. O espaço de representação desses personagens enfatiza o estereótipo do espaço de segregação reservado ao menos favorecido, assim como o silêncio e a ausência desses personagens no decorrer das narrativas analisadas.

Desta forma, concluímos que, embora as violências estejam cada vez mais sendo representadas na literatura infantojuvenil em nossos dias, como pudemos notar no *corpus* analisado, revelando certo amadurecimento dessa literatura quanto aos temas antes silenciados, percebemos, também, que ocorre violência, inclusive, no fazer literário, uma vez

que personagens negros, pobres, femininos são silenciados e apagados nas narrativas analisadas. O fato de esses personagens não desempenharem um papel de protagonistas destinados a vencer revela um processo violento de exclusão das diferenças que constituem a nossa realidade, mas que encontram barreira e resistência em sua representação na literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo/ Carlos Drummond de Andrade**. — 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAUJO, Leusa. **Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar**. São Paulo: Scipione, 2013.

ARRIGUCCI JR, Davi . Teoria da Narrativa: Posições do Narrador. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 31, n. 57, p. 09-43, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BONAMIGO, Irme. S. Violências e contemporaneidade. In: **Revista Katálysis**, v. 11, n. 2, Jul./ 2008, p. 204-213.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria da Educação Especial. Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?...edital-pnbe-2013>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 27 nov. 2014.

BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DA BIBLIOTECA ESCOLAR (PNBE). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12548:saiba-mais&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 15 set. 2014.

CANDIDO, Antonio. Estímulos da criação literária. In: _____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

_____. A personagem do romance. In: ROSENFELD, A. *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 53-80.

_____. A educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162: Literatura e subdesenvolvimento.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. Revisada e ampliada. São

Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. revista pelo autor. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.

CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2013.

CARNEIRO, Flávio. **A distância das coisas**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM INFORMAÇÃO PARA A PAZ: UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. **O estado da paz e a evolução da violência na América Latina**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: _____. **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Antes que o mundo acabe**. 17. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

DADOUN, R. **A violência**. Ensaio acerca do *homo violens*. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Ver e imaginar o outro** – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. v. 31, 2008.

_____. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.

DIAS, Ângela Maria. Cenas da crueldade: ficção e experiência urbana. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. **A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005** [dissertação de mestrado em Literatura Brasileira]. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2008.

FREUD, S. (1933[1932]). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: Ansiedade e

vida instintual. In: Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Veja, 1979.

GROFF, Apoliana Regina; SOUSA, Ana. M.; LIMA, Patricia. d. (2011). **Relatório do Curso de Especialização: A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege** (convênio UFSC/MEC/SECADI - 2009 a 2011). Disponível em: <http://nuvic.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Relatorio-Final-EQP_MEC_SECADI.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Trad.? Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996. [1976]. v. 1 e 2.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996. (Organizado por José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert Levine).

_____. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Abril Educação, 2013.

JÚNIOR, Otávio. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Guia dos curiosos comunicações, 2011.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LAJOLO, Marisa. **Leitura e literatura na escola e na vida**. In: Programa Nacional de Incentivo à leitura (Brasil). Casa da Leitura, 2–Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009. Disponível em: <www.bn.br/proler/images/PDF/cursos2.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

LAPLANTINE, François. **O que é o imaginário**. Trad. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.129-156.

LEITE, Márcia. **A primeira vez que eu vi meu pai**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.

LINS, Ronaldo Lima. **Violência e literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LUBBOCK, Percy. **A técnica da ficção**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo. Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MARINHO, João Carlos. **Sangue fresco**. 20. ed. São Paulo: Global, 1997.

_____. **Sangue Fresco**. 26. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2011.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, Michel. **Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia)-Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**: estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

MORAES, Antonieta Dias de. **Reflexos da violência na literatura infantojuvenil**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008. p. 41-56.

PIMENTEL, Luís. **O homão e o menininho**: histórias de filhos e de pais. Belo Horizonte: Abacatte, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003. – (Folha Explica)

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade**: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação e Sociedade. Campinas, v 28, p. 763-785, out./ 2007.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1991.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIFIÓTIS, Theophilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. In: **Antropologia em Primeira Mão** (Programa de Pós- graduação em Antropologia Social / UFSC), (19), 1999.

RITER, Caio Dussarrat. **O outro passo da dança**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

_____. **Um na estrada**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSSUM-GUYON, Françoise van. Ponto de vista ou perspectiva narrativa. Teorias e conceitos críticos. In **Poétique**, n. 04, 1970.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Ver e imaginar o outro** – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008.

SCLIAR, Moacyr. **Um sonho no caroço do abacate**. 8. ed. São Paulo: Global, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Ana Maria B; LIMA, Patrícia de Mores; MIGUEL, D. S. **Módulo I: gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. 113 p.

SOUSA, Ana Maria Borges de Sousa. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** 2002. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Flávia de Castro. **Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura Juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Mario. **O golem do Bom Retiro**. São Paulo: UDP, 2011.

TOURAINÉ, A. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Orgs.). **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; ANEP, 2010. p. 99-119.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (Org.). **Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC- CED - UFSC, 2010. Cap.2.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos de Nélide Piñon**. Maringá: Eduem, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 - Acervos dos anos finais do Ensino Fundamental - PNBE 2013

ANEXO 2 - Narrativas dos Acervos do Ensino Fundamental – Anos Finais- PNBE 2013

ANEXO 1

Acervos dos Anos finais do Ensino Fundamental – PNBE 2013

Acervo 1 - Anos finais do Ensino		
Título	Autor	Editora
A chave do tamanho	Monteiro Lobato - Paulo Borges	Editora Távola
A filha das sombras	Caio Riter	Edelbra
A gata do rio Nilo	Lia Neiva - Thais Linhares	Editora Globo
A ilha do tesouro	R. L. Stevenson - Cassius Medauar - Andrew Harrar - Richard Kohlrus	Farol Literário
A invenção de Hugo Cabret	Brian Selznick - Marcos Bagno	Edições SM
A lenda do preguiçoso e outras histórias	Giba Pedroza - Angelo Abu	Cortez
A mocinha do mercado central	Stela Maris Rezende de Paiva - Laurent Nicolas Cardon	Editora Globo
A pedra na praça	Tatiana Mariz - Ana Sofia Mariz - Gonzalo Carcamo	Rovelle
A trágica escolha de Lupicínio João	Maria Jose Silveira - Kako	Editora Scipione
Anita Garibaldi a estrela da tempestade	Heloisa Prieto	Sociedade Literária
Antologia de contos folclóricos	Herberto Sales - Marcio de Castro	Ediouro
Aquiltune e as histórias da África	Ana Cristina Massa	Editora Gaivota
As aventuras de Max e seu olho submarino	Luigi Amara - Fabio Weintraub - Jonathan Farr	Editora UDP
As aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain - Luiz Antonio Farah de Aguiar - Kerem Freitas	Editora Melhoramentos

As margens da alegria	João Guimarães Rosa - Nelson Alves da Cruz	Editora Nova Fronteira
As melhores histórias das mil e uma noites	Carlos Heitor Cony	Ediouro
Aventuras de Alice no subterrâneo	Lewis Carroll - Adriana Medeiros Peliano - Myriam Correa de Araújo Ávila	Abril Educação
Charles Darwin: o segredo da evolução	Martin Bonfil Oliveira - David Lara - Ronald Polito	Editora Miguilim
Comandante Hussi	Jorge Araújo - Pedro Sousa Pereira	Editora 34
Diário do outro	Ronald Claver	Saraiva
Dom casmurro	Machado De Assis - Ivan Jaf - Rodrigo Rosa	Editora Ática
Duelo	David Grossman - Cárcamo - George Schlesinger	Editora Claro Enigma
Era uma vez à meia-noite	Rogério Andrade Barbosa - Rosana Rios - Pedro Bandeira - Leo Cunha - Luiz Antonio Aquiar	Editora Best Seller
Fala comigo, pai!	Júlio Emílio Braz - Mauricio Negro	Rovelle
Frritt- Flacc	Júlio Verne - Renata Calmon - Alexandre Camanho	Editora Pulo do Gato
Furundum! Canções e cores de carinho com a vida	Carlos Rodrigues Brandão - Rubens Matuck	Editora Autores Associados
Histórias arrepiantes de crianças-prodígio	Linda Quilt - Luciano Vieira Machado	Editora Schwarcz
Jogo da memória	Laura Bergallo - Martha Werneck	Stamppa
Lendas do deserto	Malba Tahan - Luciana Martins Frazão	Verus Editora

Nem eu nem outro	Suzana Montoro - Adams Carvalho	Editora Moitará
Nina	David Ausloos - Walter Carlos Costa	Comboio de Corda Editora
No lugar do coração	Sonia Junqueira- Anna Maria Göbel	Callis Editora
O cara	Philippe Barbeau - Marcos Bagno - Fabienne Cinquin	Editora UDP
O caso do elefante dourado	Eliane Ganem	Verus Editora
O chamado do monstro	Patrick Ness - Siobhan Dowd - Jim Kay - Antonio Carlos Silveira Xerxenesky	Editora Ática
O desaparecimento de Katharina Linden	Helen Grant	Editora Bertrand Brasil
O diário de Dan	Dan Kirchner	Editora Planeta
O enigma de Iracema	Rosana Rios	Escala
O fantasma de Canterville	Oscar Wilde - Bráulio Tavares - Romero Cavalcanti	Casa da Palavra
O gênio do crime	João Carlos Marinho	Global Editora
O homão e o menininho	Luís Cunha Pimentel	Abacatte Editorial
O leão da noite estrelada	Ricardo Azevedo	Saraiva e Siciliano
O livreiro do alemão	Otávio Junior	Marcelo Duarte Comunicações
O livro negro de Thomas Kyd	Sheila Hue - Alexandre Camanho	Editora FTD

O menino que queria voar	Índigo	Escala
O mundo de Camila	Márcia Azevedo do Canto - Manoel de Souza Leão Veiga Filho	Editora Projeto
O ônibus de rosa	Fabrizio Silei - Maurizio Quarello - Maurício Santana Dias	Edições SM
Os heróis do tsunami	Fernando Vilela	Brinque Book
Os passarinhos e outros bichos	Estevão Ribeiro	Kroll Tudrey e Yacubian
Os pequenos verdes e outras histórias	Hans Christian Andersen - Kristin Lie Garrubo - Lisbeth Zwerger	Berlendis Editores
Parque de impressões	Eloésio Paulo - Sebastião Nunes	Editora Dubolsinho
Pó de parede	Carol Bensimon	Editora Dublinense
Robin Hood	Louis Rhead - Tatiana Belinky	Manole
Sortes de Villamor	Nilma Gonçalves Lacerda	Editora Scipione
Tem um morcego no meu pombal	Moisés Liporage - Júlio Carvalho	Cata-Sonho Editora
Tibúrfi! O álbum de poesia do Tibúrfi	Jonas Ribeiro - Dino Bernardi Jr	Brinque Book
Todos os contos do lápis surdo	Ramiro S Osorio	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
Viagem ao centro da terra	Júlio Verne - Soud - Fernando Nuno	Universo Livros
Viagem numa peneira	Edward Lear - Dirce Waltrick do Amarante	Editora Iluminuras
William Shakespeare e seus atos dramáticos (mortos de fama)	Andrew Donkin - Eduardo Brandão - Clive Goddard	Editora Claro Enigma

Título	Frritt- Flacc	Editora
1001 fantasmas	Furundum! Canções e cores de carinho com a vida	A Página Distribuidora de
A escrava Isaura	Histórias arrepiantes de crianças- prodígio	Editora Anglo
A família Pântano 4 – Aparências	Jogo da memória	Brinque Book
A língua de fora	Lendas do deserto	Vieira e Lent Casa Editorial
A primeira vez que vi meu pai	Nem eu nem outro	Artes e Ofícios
A reforma da natureza	Nina	Editora Távola
A roda do vento	No lugar do coração	Record
A tatuagem - reconto do povo Luo	O cara	Editora Gaivota
A vida naquela hora	Joao Luiz Anzanello Carrascoza	Editora Scipione
Adolescente poesia	Sylvia Orthof	Rovelle
Amanhã você vai entender	Rebecca Stead - Flávia Souto Maior	Editora Intrínseca
Anne de Green Gables	L.M. Montgomery - Maria do Carmo Zanini - Renée Eve Levie	Martins Editora
Antes que o mundo acabe	Marcelo Carneiro da Cunha	Editora Projeto
As mil e uma noites	Ferreira Gullar	Editora Revan
Cara senhora minha avó	Elisabeth Bami - Ana Carolina Oliveira	Editora Dimensão
Chifre em cabeça de cavalo	Luiz Raul Machado - Ana Freitas Machado	Editora Nova Fronteira
Com certeza tenho amor	Marina Colasanti	Gaudi Editorial
Contos clássicos de vampire	Bruno Lins Da Costa Borges - Marta Chiarelli de Miranda	Hedra Educação
Contos e lendas da Amazônia	Reginaldo Prandi - Pedro Rafael	A Página Distribuidora de
Desenhos de guerra e de amor	Flavio de Souza	Pearson Education do Brasil

Diário de Biloca	Edson Gabriel Garcia	Saraiva
Dom quixote em cordel	Antonio Klevisson Viana	Manole
É fogo!	Celso Gutfreind	In Pacto
Enquanto aurora: momentos de uma infância brasileira	Margarida de Aguiar Patriota	Viveiros de Castro Editora
Estação dos bichos	Alice Ruiz - Camila Jabur - Fê	Editora Iluminuras
Evocação	Marcia Kupstas - Adams Teixeira de Carvalho	Editora Ática
Gatos guerreiros - na floresta	Erin Hunter - Marilena Moraes	Martins Fontes
Fotografando Verger	Ângela Lühning - Maria Eugênia	Editora Claro Enigma
Histórias para jovens de todas as idades	Laura Constância Austregésilo de Athayde Sandroni - Allan Rabelo de Moraes	Editora Nova Fronteira
Lã de vidro: diálogos poéticos	Andre Moura	Morales Perlingeiro Editora
Lampião na cabeça	Luciana Sandroni - André Neves	Editora Rocco
Livro de recados	Paulinho Assunção	In Pacto
Mary Shelley: o mistério da imortalidade	Elena Guiochins - Rodrigo Villela - Alejandro Magallanes	Base Editorial
Meu coração é tua casa	Federico Garcia Lorca - Jaime Prades - Pádua Fernandes	Comboio de Corda Editora
Mil coisas podem acontecer	Jacobo Fernández Serrano - Luiz Reyes Gil	Autêntica
Moça Lua e outras lendas	Walmir Ayala - Simone Bragança R. Matias	Ediouro

O burrinho pedrês	João Guimarães Rosa	Ediouro
O chute que a bola levou	Ricardo Azevedo - Marcelo Cipis	Editora Moderna
O doente imaginário	Molière - Marília Toledo - Laerte	Editora 34
O flautista de Hamelin	Robert Browning - Antonella Toffolo - Marcos Bagno	Edições SM
O gato do xeiue e outras lendas	Malba Tahan - Lucas	Ediouro
O mar e os sonhos	Roseana Murray	Abacatte Editorial
O outro passo da dança	Jose Carlos Dussarrat Riter	Artes e Ofícios
O pássaro de fogo contos populares da Rússia	Alexander Afanássiev - Denise Regina de Sales - Nikolai Trochtchinski Chmelev	Berlendis Editores
O príncipe Teiú e outros contos	Marcus Haurelio Fernandes Faria	Editora Aquariana
O que a terra está falando	Ilan Brenman	Edelbra
Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar	Leusa Regina Araujo Esteves - Nelson Provazi	Editora Scipione
Os livros que devoraram meu pai	Afonso Cruz - Mariana Newlands	Texto Editores
Os noivos	Alessandro Manzoni - Eliana Aguiar - Umberto Eco	Editora Record
Pescador de ilusões	Marcelo Fontes Nascimento Viana Sant'Ana - Wesley Rodrigues de Oliveira	Barba Negra Produção Cultural
Poesia de bicicleta	Sergio Capparelli - Ana Gruszynski	Newtec Editores
Quarto de despejo - diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus - Vinicius Rossignol Felipe	Abril Educação
Quebra-nozes e Camundongo Rei	E.T.A Hoffmann - Nelson Provazi - Bruno Berlendis de Carvalho	Berlendis Editores

Sangue de dragão - palco de paixões	Flávia Savary - Rogério Borges	Editora FTD
Sangue fresco	João Carlos Marinho	Gaudi Editorial
Sete histórias de pescaria do seu vivinho	Fábio Sombra da Silva - João Marcos Parreira Mendonça	Abacatte Editorial
Signo de câncer	Silvana Maria Bernardes de Menezes	Editora Lê
Tá falando grego?	Ricardo Hofstetter	Sociedade Literária
Três anjos mulatos do brasil	Rui de Oliveira	Editora FTD
Um sonho no caroço do abacate	Moacyr Seliar	Global Editora

Acervo 3 - Anos finais do Ensino

Título	Autor	Editora
A caminho de casa	Ana Tortosa - Márcia Leite - Esperanza León	O Jogo de Amarelinha Serviços Editoriais
A criação das criaturas	Tacus	Edições SM
A distância das coisas	Flávio Carneiro - Andrés Sandoval	Edições SM
À esquerda, à direita	Jimmy Liao - Lin Jun - Cong Tangtang	Editora Moitará
A fábrica de robôs	Karel Tchapek - Vera Machac	Hedra Educação
A jornada	Erin E. Moulton	NC Editora
A princesa flutuante	George Macdonald - Luciano Vieira Machado - Mercè López	O Jogo de Amarelinha Serviços Editoriais
A turma do Pererê coisas do coração	Ziraldo Alves Pinto	Editora Globo Livros
A vaca na selva	Edy Maria Dutra da Costa Lima	Gaudi Editorial

A volta às aulas do pequeno Nicolau	René Goscinny - Jean-Jacques Sempé - Pedro Karp Vasquez	Editora Rocco
Ana e Pedro – cartas	Vivina de Assis Viana - Ronald Claver	Saraiva e Siciliano
As memórias de Eugênia	Marcos Bagno - Miguel Bezerra	Posigraf
Atrás do paraíso	Ivan Jaf	José Olympio Editora
Coraline	Neil Gaiman - Dave McKean	Editora Rocco
Desculpe a nossa falha	Ricardo Ramos - Alexandre de Matos Rocha	Abril Educação
Domingo para sempre e outras histórias sobre nunca mais	Celso Gutfreind	Artes e Ofícios
Emil e os detetives	Erich Kästner - Ângela Cristina de Salles Mendonça - Walter Trier	Editora Rocco
Engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha	Miguel de Cervantes - Sergio Molina - Angeles Durini - Federico Jeanmaire	Martins Fontes
Era uma vez Esopo	Katia Canton - Debora Muszkat - Gabriel Veiga Jardim - Sonia Guggisberg - Tiago Judas - Victor Lema Riqué	DCL Difusão Cultural do Livro
Espetinho de gafanhoto, nem pensar!	Daniela Chindler - Suppa	Editora Rocco
Fantástica fábrica de chocolate	Roald Dahl - Dulce Costa - Quentin Blake	Martins Fontes
Histórias de bichos	Heitor Cony - Clarice Lispector - Dalton Trevisan - Franz Kafka - Ivan Angelo - Luiz Vilela - Marques Rebelo - Murilo Rubião - Oscar Wilde - Virginia Woolf - João Alphonsus de Guimaraens - Marina Colasanti - Eloar Guazzelli	Editora Ática
Histórias de mistério	Lygia Fagundes Telles - Eloar Guazzelli	Editora Schwarcz
Isso ninguém me tira	Ana Maria Machado - Maria Eugenia Longo Cabello Campos	Editora Ática

Jacques Cousteau: o mar, outro mundo	Manola Rius Caso - Marcos Bagno - Alejandro Magallanes	Editora Miguilim
Justino, o retirante	Odette de Barros Mott	Saraiva e Siciliano
Kamazú	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc.
Maroca e Deolindo e outros	André Luís Neves da Fonseca	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
Médico à força	Molière - Ronald Polito - Enrique Lorenzo	Edições SM
Menino do mato	Manoel de Barros	Texto Editores
Menino perplexo	Israel Mendes	Editora Dublinense
Moby Dick	Herman Melville - Fouca Dabli - Carlos Frederico Barrere Martin - Jame'S Prunit	Editora Moitará
Ninguém me entende nessa casa! Crônicas e casos	Leo Cunha - Rogério Soud	Editora FTD
No longe dos Gerais	Nelson Alves da Cruz	Cosac & Naify
No reino da pontuação	Christian Morgenstern - Andrea Emilia Knecht - Rathna Ramanathan	Berlendis Editores
O diário de Gian Burrasca	Luigi Bertelli - Reginaldo Francisco	Editora Gutenberg
O fantasma de Canterville	San Michael Wilson - Nina Basilio	Companhia Editora Nacional
O Golem do Bom Retiro	Mário Teixeira - Renato Alarcão	Editora UDP
O Guarani	Carlos Gomes - Antonio Scalvini - Rosana Rios - Juliano José de Oliveira	Editora Scipione
O livro dos dragões	Marcos Maffei Jordan	Editora Hedra
O livro selvagem	Juan Villoro - Antônio Xerxenesky	A Página Distribuidora de
O Minotauro	Monteiro Lobato - Odilon Alfredo Pires De Almeida Moraes	Editora Távola
O mistério do 5 Estrelas	Marcos Rey	Gaudi Editorial

O negrinho do pastoreio	André Diniz	Editora Adler
O nome da fera	Celso Gutfreind	Editora Dimensão
O pintor que pintou o sete	Fernando Sabino	Berlendis Editores
O quinze	Rachel de Queiroz - Shiko	Editora Ática
O senhor dos ladrões	Cornelia Funke - Sonali Bertuol	A Página Distribuidora de Livros
O tempo escapou do relógio e outros poemas	Marcos Bagno - Marilda Castanha	Editora Piá
Orixás: do Orum ao Ayê	Alexandre Miranda Silva	NBL Editora
Os gêmeos do Popol Vuh	Jorge Luján - Heitor Ferraz Mello - Saúl Oscar Rojas	Editora UDP
Pão feito em casa - três jovens. Uma receita. Alguns segredos.	Rosana Rios	Edições Besourobox
Pluft, o fantasminha e outras peças	Maria Clara Machado	Editora Nova Fronteira
Poetrix	José de Castro - Santuzza Affonseca	Signo Editora
Raul Taburin	Jean Jacques Sempé - Mario Sergio Conti	Cosac & Naify
Se a memória não me falha	Sylvia Orthof - Tato	Vida Melhor Editora
Tristão e Isolda	Helena Maria Gomes - Renato Amaral Alarcão	Berlendis Editores
Um certo livro de areia	Adriano Bitarães Netto	Saraiva e Siciliano
Um na estrada	Caio Riter - Amanda Granzini	Editora Melhorament
Você é livre!	Dominique Torres - Maria Valéria Rezende	Autêntica

ANEXO 2

Narrativas dos Acervos do Ensino Fundamental – Anos Finais- PNBE 2013

2. TÍTULO DA OBRA	3. AUTOR	9. TEMÁTICA	10. TEMAS COMPLEMENTARES
1-Fala comigo, pai	Júlio Emílio Braz	reencontro	relação pai e filho
2- A roda do vento	Nélida Pinon	Contação de histórias	brincadeiras infantis
3- Espetinho de gafanhoto, nem pensar: diário de uma viagem à Tailândia e ao Vietnã	Daniela Chindler	Viagem	Descoberta, conhecimentos culturais
4- O gênio do crime	João Carlos Marinho	Crime; policial	capacidade cognitiva da criança
5- Desenhos de guerra e de amor	Flávio de Souza	Acontecimentos diários do universo infantil	relação entre crianças
6- A primeira vez que vi meu pai	Márcia Leite	Problemas familiares	relação pai e filho, abandono
7- A filha das sombras	Caio Riter	Bruxas	romance; relações familiares
8- Chifre em cabeça de cavalo	Luiz Raul Machado	Amor adolescente	dificuldades de tornar-se adulto
9- Tá falando grego?	Ricardo Hofstetter	Viagem no Tempo	problemas escolares; namoro na adolescência
10- A mocinha do mercado central	Stella Maris Rezende	Processo de amadurecimento da adolescência	Desejo de liberdade; Coragem de se reinventar a cada nova relação
11- Diário de Biloca	Edson Gabriel Garcia	Vida de um pré-adolescente	escola; relações com amigos; vida pré-adolescente
12- O Golem do Bom Retiro	Mário Teixeira	preconceito e racismo	exclusão social; diferenças de classe
13- Pão feito em casa	Rosana Rios	relações familiares	ditadura militar; amizade;
14- A língua de fora	Juva Batella	A língua	Reino das palavras
15- As memórias de Eugênia	Marcos Bagno	História de urbanização; história do brasil	experiência feminina
16- Antes que o mundo acabe	Marcelo Carneiro da Cunha	Relação pai e filho	culturas diferentes, preconceito
17- Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus	Vida de uma mulher favelada	vida feminina, miséria, discriminação
18- Isso	Ana Maria	Conflito familiar e	emancipação, relações

ninguém me tira	Machado	amor na adolescência	interpessoais
19- O outro passo da dança	Caio Riter	Dança	violência; preconceito, família
20- O chute que a bola levou	Ricardo Azevedo	Jogo da vida com jogadas imprevisíveis	Solidariedade
21- Sangue Fresco	João Carlos Marinho	Trama detetivesca	amizade, adolescência, crime
22- Os livros que devoraram meu pai	Afonso Cruz	As viagens que os livros nos proporcionam	Relação da criança com a morte
23- Signo de Câncer	Silvana Menezes	Amor entre adolescentes	preconceito; doenças
24- A trágica escolha de Lupicínio João	Maria José Silveira	Vivência na adolescência; amadurecimento	Folclore; cultura popular
25- Enquanto aurora: momentos de uma infância brasileira	Margarida Patriota	Memórias da infância	Relações familiares; tradição; amadurecimento entre as fases infância e adolescência
26- O livro negro de Thomas Kyd	Sheila Hue	História sobre as grandes navegações	Descobrimientos; aventuras; conhecimento do mundo
27- Lampião na cabeça	André Neves	O imaginário de uma escritora	
28- A gata do rio Nilo	Lia Neiva	Tragédias individuais interligadas por uma gata de estimação, narradas através de diferentes épocas e escolas literárias	adultério, mal-entendidos; escolas literárias
29- Mil e um Fantasmas	Heloísa Pietro	Narração de cartas	Amizade
30- Atrás do paraíso	Ivan Jaf	Viagem à América (Novo Mundo)	Inquisição; descoberta do Brasil; viagens
31- Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar	Leusa Araújo	Vivência familiar conflituosa	Ditadura militar; conflitos familiares
32- Jogo da memória	Luara Bergalo	vida familiar - relação avô-neto	Mal de Alzheimer; 1ª guerra Mundial
33- Livro de recados: de menina para menina	Paulinho Assunção	cotidiano da vida de meninas adolescentes	amizade, amor, morte, etc
34- Kamazu	Carla Caruso	Vida de adolescente	

		africano	
35- Um sonho no carço do abacate	Moacyr Scliar	Vida de um adolescente	Namoro, preconceito
36- O pintor que pintou o Sete	Fernando Sabino	Cotidiano de um adolescente	Criação artística; autoconhecimento
37- O que a terra está falando?	Ilan Brenman	disputa pela terra	Ecologia, relações humanas
38- Anita Garibaldi: a estrela da tempestade	Heloísa Pietro	História biografia de Anita Garibaldi	Revolução Farroupilha; relações de gênero
39- O caso do elefante dourado	Eliane Ganem	Falsificação de quadros	vida de uma mulher adulta
40- Se a memória não me falha	Silvia Orthof	vida adolescente na década de 1940	vida familiar, amadurecimento
41- Pó de parede - Falta céu	Carol Bensimon	Urbanização	
42- Aquilone e as histórias da África	Ana Cristina Massa	história de quilombos	escravidão; busca de liberdade; história do Brasil
43- O leão da noite estrelada	Ricardo Azevedo		
44- Um na estrada	Caio Riter	Conflitos familiares de um adolescente	Divórcio; rejeição; cotidiano adolescente
45- O homem e o menininho	Luís Pimentel	Relações entre adultos e crianças	Relações entre pais e filhos; pobreza; trabalho infantil
46- O livreiro do Alemão	Otávio Júnior	Disseminação de leitura	Vivência de menino pobre de favela; práticas de leitura na favela do Alemão; cotidiano de favelas
47- Tem um morcego no meu pombal	Moisés Liporage	Preconceito	preconceito racial; amor entre personagens diferentes racialmente
48- A distância das coisas	Flávio Carneiro	Relações familiares; amadurecimento emocional de adolescente	memória, relação do adolescente com a morte e com a doença,
49- Desculpe a nossa falha	Ricardo Ramos	Roubo de avaliações escolares	
50- No longe dos Gerais	Nelson Cruz	travessia de uma boiada	viagem de Guimarães Rosa
51- Um certo livro de areia	Adriano Bitarães Netto	Leitura como processo de criação,	Fantasia, memória do leitor, processo imaginativo do leitor

52- O enigma de Iracema	Rosana Reis	Policial	Vingança; detetives adolescente
53- Sortes de Villamor	Nilma Lacerda	Cotidiano na Salvador do período colonial	Negra que acolhe crianças e adolescentes órfãos na Salvador da época colonial; amizade;
54- Evocação	Márcia Kupstas	fenômenos sobrenaturais	poltergeist; sobrenatural; experiências adolescentes com o sobrenatural
55- O mundo de Camila	Márcia do Canto	organização familiar contemporâneo	vivência infantil na cidade; relações familiares; identidade
56- A tatuagem, reconto do povo Luo	Rogério Andrade Barbosa	conto africano sobre a preguiça	coragem; amor; literatura oral

