

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado

NELCY TERESINHA DA ROSA KEGLER

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM TEMPOS E ESPAÇOS ADVERSOS:
Um Olhar sobre o Universo de um Grupo de Meninas em Medidas Socioeducativas**

Passo Fundo/RS
2022

NELCY TERESINHA DA ROSA KEGLER

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM TEMPOS E ESPAÇOS ADVERSOS:
Um Olhar sobre o Universo de um Grupo de Meninas em Medidas Socioeducativas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Letras – Doutorado, da Universidade de Passo Fundo (UPF). Área de concentração: Leitura e Formação do Leitor, requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiane Verardi.

CIP – Catalogação na Publicação

K26e Kegler, Nelcy Teresinha da Rosa

Experiências de leitura em tempos e espaços adversos :
um olhar sobre o universo de um grupo de meninas em
medidas socioeducativas / Nelcy Teresinha da Rosa Kegler. –
2022.

3.723 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Verardi.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2022.

1. Ambiente não formal de leitura. 2. Interesse e hábitos
de leitura de jovens. 3. Experiências de leitura - Jovens em
medidas socioeducativas. 4. Bibliotecas públicas e
comunitárias - Comunidades periféricas. 5. Formação do leitor.
I. Verardi, Fabiane, orientadora. II. Título.

CDU: 028



PPGL

Programa de Pós-Graduação
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“Experiências de leitura em tempos e espaços adversos: um olhar sobre o universo de um grupo de meninas em medidas socioeducativas”

Elaborada por

Nelcy Teresinha da Rosa Kegler

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fabiane Verardi
Orientador - Presidente

Prof.^a Dr.^a Eliane Galvão Ribeiro Ferreira
UNESP

Prof.^a Dr.^a Sueli Bortolin
UEL

Prof. Dr. Luis Francisco Fianco Dias
UPF

Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva
UPF

Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela Vida, pela oportunidade de aprendizado constante e, acima de tudo, pela Força, Amor e Esperança que me permitem encontrar ânimo e recomeçar sempre, mesmo nas situações mais adversas da Vida!

À **Laurinha**, meu Anjo inspirador que veio e passou em nossas vidas de forma muito rápida, mas que deixou grandes lições de Amor e Desprendimento nos corações de quem a conheceu. Presente divino que Deus colocou em minha Vida para aprender mais sobre o Amor incondicional e a não me conformar com as agruras do mundo, das indiferenças e da falta de solidariedade! Meu amor infinito! Este trabalho é um pouco teu, filha!

Aos **meus pais**, que também me oportunizaram estar aqui: meu pai, que deu o seu melhor, nos incentivando sempre a estudar, mesmo sendo um ser humano simples, cuja vida não lhe proporcionou a oportunidade de estudo, mas com enorme visão de mundo; e minha mãe, que mesmo nas suas dificuldades sempre deu o seu melhor, acolhendo os filhos no retorno à casa.

Aos **meus filhos** amados do coração, Gabriela e Ariel, por serem também companheiros de viagem. Que este trabalho e outros que vocês partilharam comigo os ajudem a desenvolver a alteridade pelo outro, buscando sempre se tornar melhores do que são. Perdoem-me as muitas ausências... E gratidão por estarem comigo nesta caminhada!

Às **meninas deste estudo**, cada uma do seu jeito, me permitiram entrar em suas vidas, partilhar suas angústias, medos, ideias, afetos e sonhos por meio da experiência e das leituras compartilhadas. Gratidão, queridas, que suas estrelas brilhem muito, mesmo num mundo em mudança e que nem sempre nos acolhe.

Aos **meus irmãos**, meu agradecimento especial, pois cada um a seu modo, sempre soube demonstrar seu carinho e apoio nas minhas iniciativas. Obrigada pelo seu Amor!

À **minha orientadora**, que acolheu a ideia deste projeto, aceitou me orientar e me incentivou. Enorme gratidão, professora Fabiane, pelo carinho e ap na condução deste trabalho desafiador.

Aos **funcionários e assistentes sociais** do CREAS, Projeto Inovamente, que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada.

A **todos os queridos amigos** que a vida me presenteou: Regina Romagnolo, Maria Luiza Brum, Lucimare Ferraz, Andrea Guimarães, Dariane Carlesso, Sandra Bordignon, Cristina Pires, Sueli, Celina, Antonia B., Ana Maria, Antonio e Loreni Corrente, Lenir W., professora Iara Conceição, Renata Garcia e tantos outros maravilhosos, que de alguma forma colaboraram com força, ânimo e troca de aprendizados para que eu chegasse até aqui. Vocês estarão sempre em meu coração. Muito obrigada!

Aos **professores e técnicos-administrativos da UPF**, muita gratidão pelo aprendizado e pelo apoio no decorrer do curso.

Aos **colegas e amigos** de turma: Renata, Flávia, Neuzer, Airton, Camila, Helena e outros, pelos momentos compartilhados. Obrigada por dividirem angústias e emoções e se disporem a trocar conhecimentos, sobretudo pelo apoio mútuo no decorrer do curso.

À **Biblioteca Pública de Chápecó (SC)**, que permitiu que parte desta pesquisa fosse desenvolvida em seu espaço; à **bibliotecária Caroline Miotto** que, na etapa inicial, gentilmente emprestou alguns livros juvenis; aos demais profissionais das **bibliotecas da Unochapecó e do SESC**, cujo acervo, serviços e conversas reflexivas e afetuosas nos intervalos colaboraram com a produção deste estudo.

Aos **colegas e amigos de trabalho** das instituições pelas quais transitei e que sempre me apoiaram: Unijuí (meu primeiro local e laboratório de trabalho), Udesc, UFPR, UFFS e atual IFSC.

À **Capes**, pela bolsa de pesquisa, que cobriu parte deste estudo e que hoje de alguma forma devolvo à sociedade.

À **Banca Examinadora**, por aceitar fazer parte da Defesa desta pesquisa.

“Tenho para mim que o amor é o que há de mais importante no mundo. Analisar o mundo, explicá-lo, menosprezá-lo, talvez caiba aos grandes pensadores. Mas a mim me interessa exclusivamente que eu seja capaz de amar o mundo, de não sentir desprezo por ele, de não odiar nem a ele nem a mim mesmo, de contemplar a ele, a mim, a todas as criaturas com amor, admiração e reverência.”

(Hermann Hesse. **Sidarta**).

RESUMO

A leitura literária, além dos inúmeros aspectos conhecidos no campo da Educação formal, pode levar os sujeitos a ressignificarem as suas vidas, dando-lhes nova direção, novo olhar para seus medos, sentimentos, incertezas, bem como lhes possibilitar um mergulho no seu próprio mundo, a fim de melhor entenderem as suas emoções. O objetivo geral desta tese é identificar como as experiências de leitura possibilitam a alteração da subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais de leitura. Como objetivos específicos foram elencados: i) desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; ii) conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; iii) entender como as diferentes experiências de leitura podem ser fatores de ampliação da subjetividade, bem como a possibilidade de (re)construção enquanto sujeitos; iv) sensibilizar os sujeitos para a experiência da leitura como promotora do bem-estar, da ampliação de conhecimento e da fruição. O arcabouço teórico teve por base estudos de Larrosa (2003, 2019) nas questões de experiências de leitura; de Petit (2010, 2013, 2017, 2019) no estudo da leitura nos espaços adversos; de Candido (1989, 2004) na leitura como direito humano, além de outros autores. Quanto à base metodológica, o estudo constituiu-se numa pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, realizado com um grupo de sete adolescentes com idade entre 13 e 19 anos, do sexo feminino, que se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), na cidade de Chapecó/SC. A coleta de dados ocorreu no final do segundo semestre de 2019 e em março e abril de 2020, com algumas interações para a conclusão em 2021 (em função da pandemia do SARS-CoV-2). A coleta de dados aconteceu por meio de questionário, com perguntas abertas e fechadas, permitindo mapear o perfil das participantes. As principais conclusões da primeira etapa do estudo foram: i) as adolescentes apresentaram predominância de figura familiar feminina em relação à mediação de leitura em sua infância; ii) evidenciaram, porém, baixa motivação e poucas experiências de interação com a leitura, embora algumas demonstrassem memórias de contato com histórias e livros na infância; iii) a escola teve pouca participação como ambiente motivador da leitura. Na segunda etapa houve interação por meio de textos literários com diferentes abordagens eleitas pelo grupo em torno do tema “Mulher”, combinado com gêneros diversos. A interação com os textos literários apresentou elementos significativos, pois houve a inserção do espaço da Biblioteca Pública, que propiciou o acesso a bens culturais até então desconhecidos (acervos), que ampliaram os horizontes de referências culturais. A pesquisa permitiu identificar significativa mudança de postura entre as partícipes, levando-as a se sentirem como realmente são – jovens como quaisquer outras – com sonhos, vontades e seu jeito de ser nessa fase da vida. Destaca-se a importância do papel do mediador no processo e, também, da biblioteca enquanto espaço de inclusão e democratização cultural. Apesar de a pesquisa ter ocorrido parcialmente em época de pandemia, trouxe contribuições relevantes ao campo literário, considerando a leitura como fonte de tomada de consciência do papel e dos direitos plenos de todos os cidadãos, e a arte literária e demais manifestações como espaço que permite múltiplas possibilidades de ressignificação da vida, contrapondo-se às adversidades do mundo.

Palavras-chave: Leitura literária; Espaços não formais de leitura; Experiências de leitura; Adolescentes em espaços socioeducativos; Mediação da leitura; Espaços culturais – Bibliotecas.

ABSTRACT

Literary reading, in addition to the numerous aspects known in the field of formal education, can lead subjects to re-signify their lives, giving them a new direction, a new look at their fears, feelings, uncertainties, as well as enabling them to dive into their own world in order to better understand their emotions. The general objective of this thesis is to identify how reading experiences make it possible to change the subjectivity of adolescents in compliance with socio-educational measures in non-formal reading spaces. As specific objectives were listed: i) to develop reading experiences and/or literary interventions with subjects in non-formal or non-institutionalized reading spaces; ii) to know the perceptions of the reality of the world of female subjects from literary texts worked on in reading meetings; iii) understand how the different reading experiences can be factors to expand subjectivity, as well as the possibility of (re)construction as subjects; iv) sensitize subjects to the experience of reading as a promoter of well-being, expansion of knowledge and fruition. The theoretical framework was based on studies by Larrosa (2003, 2019) on issues of reading experiences; by Petit (2010, 2013, 2017, 2019) in the study of reading in adverse spaces; and Candido (1989, 2004) on reading as a human right; in addition to other authors. As for the methodological basis, the study is a qualitative research, of the action-research type, carried out with a group of seven adolescents aged between 13 and 19 years, female, who were in compliance with socio-educational measures at the Centro de Specialized Reference for Social Assistance (CREAS), in the city of Chapecó/SC. Data collection took place at the end of the second half of 2019 and in March and April 2020, with some iterations for completion in 2021 (due to the SARS-CoV-2 pandemic). Data collection took place through a questionnaire, with open and closed questions, allowing to map the profile of the participants. The main conclusions of the first stage of the study were: i) the adolescents showed a predominance of a female family figure in relation to the mediation of reading in their childhood; ii) showed, however, low motivation and few experiences of interaction with reading, although some demonstrated to have memories of contact with stories and books in childhood; iii) the school had little participation as a motivating environment for reading. In the second stage, there was interaction through literary texts with different approaches chosen by the group around the theme "Woman", combined with different genres. The interaction with literary texts presented significant elements, as there was the insertion of the Public Library space, which provided access to hitherto unknown cultural assets (collections), which broadened the horizons of cultural references. The research made it possible to identify a significant change in attitude among the participants, leading them to feel like they really are – young people like any other – with dreams, wishes and their way of being at this stage of life. The importance of the role of the mediator in the process and also of the library as a space for inclusion and cultural democratization is highlighted. Although the research took place partially during a pandemic, it brought relevant contributions to the literary field, considering reading as a source of awareness of the role and full rights of all citizens, and literary art and other manifestations as a space that allows multiple possibilities of reframing life, opposing the adversities of the world.

Keywords: Literary reading; Non-formal reading spaces; Reading experiences; Adolescents in socio-educational spaces; Reading mediation; Cultural spaces – Libraries.

LISTA DE SIGLAS

CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições
IFLA	Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e Instituições
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Plano Nacional de Biblioteca Escolar
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
TI	Tecnologia da Informação
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Registro de Afrodite	88
Figura 2. Filme: <i>O Sorriso de Monalisa</i>	89
Figura 3. Dinâmica de grupo	92
Figura 4. Pitty, na versão <i>Desconstruindo Amélia</i>	93
Figura 5. Registros fotográficos das atividades com o grupo dessa categoria	98
Figura 6. Poetisa e artista Elisa Lucinda	108
Figura 7. Adolescentes assistindo ao vídeo da música <i>Maria, Maria</i>	109
Figura 8. Obra musical <i>Maria, Maria</i>	110
Figura 9. Capa do livro <i>Entre a Espada e a Rosa</i> , de Marina Colasanti	116
Figura 10. Banda Legião Urbana	130
Figura 11. <i>O Pequeno Príncipe</i>	132
Figura 12. <i>A Menina e o Pássaro Encantado</i>	132
Figura 13. Filme <i>Mãos Talentosas</i>	144
Figura 14. Registro de leitura de Artemis, em sua casa (com livros da biblioteca)	159

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Grupo assistindo a segunda parte do filme <i>O Sorriso de Monalisa</i> e posterior debate	191
Foto 2. Letra da música <i>Amélia</i> e respectivo vídeo com o grupo.....	192
Foto 3. Letra da música <i>Desconstruindo Amélia</i> , acompanhando a letra com as meninas	192
Foto 4. <i>Artemis</i> em momento de leitura	193
Foto 5. Registros e impressões das meninas, realizadas na aplicação do segundo módulo.....	194
Foto 6. Registros realizados na Biblioteca Pública – Meninas assistindo vídeo <i>Maria Maria</i>	195
Foto 7. Meninas assistindo a música <i>Maria, Maria</i> , na Sala de Multimeios da Biblioteca Pública de Chapecó (SC)	195
Foto 8. Momentos de leitura compartilhada dos contos <i>Cinderela</i> (tradicional)	195
Foto 9. Atividades realizadas na Biblioteca Pública	196
Foto 10. Registro da pesquisadora com Afrodite e Hera.....	197
Foto 11. Registros da leitura de <i>Artemis</i> em sua casa	198
Foto 12. Participação de Iris na etapa final, visitando o ambiente da Biblioteca Pública Municipal.....	198
Foto 13. Registro de atividade de Iris.....	198
Foto 14. Registros de <i>Artemis</i> no espaço da Biblioteca Municipal para fazer o seu currículo e visita com o filhinho ao acervo infanto-juvenil	199
Foto 15. Sede do InovaMente (CREAS) – local onde ocorreu a primeira etapa da pesquisa	199
Foto 16. Biblioteca Pública de Chapecó (SC)	200
Foto 17. Seção infanto-juvenil da Biblioteca Pública	200

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A VISÃO (OU OS CAMINHOS) DA TEORIA.....	23
2.1	UM OLHAR BREVE PARA A HISTÓRIA DA LEITURA	24
2.1.1	A leitura em momentos mais recentes	25
2.1.2	Contexto e panorama nacional da leitura	30
2.2	LEITURA ENQUANTO EXPERIÊNCIA NOS ESPAÇOS DE CRISE SOB O OLHAR DE JORGE LARROSA E MICHÈLE PETIT.....	35
2.3	A BIBLIOTECA, ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA E DE DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL (OU DIVERSAS MEDIAÇÕES).....	41
2.3.1	Mediadores da leitura.....	52
2.4	ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE	55
3	PERCURSO METODOLÓGICO: O TEAR LEITOR DE MENINAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA.....	59
3.1	LOCAL DA PESQUISA	59
3.2	POPULAÇÃO DO ESTUDO.....	61
3.3	COLETA DE DADOS	61
3.3.1	Fase Exploratória	61
3.3.2	Fase Principal.....	62
3.3.3	Fase de Ação.....	63
3.3.4	Fase de Avaliação	70
3.4	ANÁLISE	70
3.5	QUESTÕES ÉTICAS.....	73
4	ANÁLISE E RESULTADOS.....	75
4.1	ANÁLISE DO PRIMEIRO INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	75
4.1.1	Resultados e discussão do primeiro Instrumento de Pesquisa	75
4.1.2	Aspectos relacionados às leituras das adolescentes	76
4.1.2.1	<i>Gosto pela leitura</i>	<i>76</i>
4.1.2.2	<i>Uso de bibliotecas</i>	<i>77</i>
4.1.2.3	<i>Referências de leitura na família e escola.....</i>	<i>78</i>
4.1.2.4	<i>Redes sociais.....</i>	<i>83</i>
4.2	POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES COM TEÓRICOS DA ÁREA NA ANÁLISE DO PRIMEIRO INSTRUMENTO	84
4.3	ANÁLISE DO SEGUNDO INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	87
4.3.1	Categoria I: Mulher.....	89
4.3.1.1	<i>Subcategoria: Autoestima</i>	<i>89</i>
4.3.1.2	<i>Subcategoria/tema: Violência contra a mulher/Violência doméstica</i>	<i>98</i>

4.3.2 Categoria II: Empoderamento da Mulher	107
4.3.3 Categoria III: Família e Infância	123
4.3.4 Categoria IV: Amor e Amizade	128
4.3.4.1 Subtema: Ao próximo/Eros/Empatia/Afetividade.....	128
4.3.5 Categoria V: “Eu/Mundo” (sonhos, projetos de futuro, espiritualidade)	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	172
PÓS-FÁCIO	181
APÊNDICES	182
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado aos pais ou responsáveis.....	183
APÊNDICE II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) enviado aos sujeitos participantes da pesquisa	185
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Abordagem Inicial	187
APÊNDICE IV – Questão Pré-Intervenção – Sondagem Etapa Inicial – Pesquisa: “Leitura e Espaços Não Formais de Leitura”	189
APÊNDICE V – Registros Fotográficos	190
ANEXOS	201
ANEXO I – contos, poemas e músicas utilizadas nas intervenções de leitura.....	202
ANEXO II – Declaração de Ciência e Concordância da instituição envolvida	216
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	217
ANEXO IV – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	219

1 INTRODUÇÃO

*“Ainda não consegui, eu que leio poetas todos os dias, encontrar a medida universal, a fita métrica mágica, para aferir quem é grande, quem é maior ou menor. Menor por que? Porque maior? **Cada leitor é que sabe os que chegam mais perto do peito, do Ser, da frente [...].**”*

(Thiago de Mello)

A literatura, como elemento de manifestação da cultura e das artes de uma sociedade, possui grande poder de intervenção em diversos âmbitos sociais, especialmente no enriquecimento intelectual e cultural dos sujeitos leitores, pois desenvolve o senso crítico e os desperta para novas experiências e ampliação da linguagem, entre outros aspectos. Ao longo do processo histórico da literatura predominou o estudo e a valorização dos “cânones”. Nos últimos anos, porém, vêm surgindo manifestações artísticas e literárias advindas de outros lugares, talvez imprevisíveis e impensáveis, que podem ser associados aos espaços do “fora”, às heterotopias de Michel Foucault (2015), tais como a periferia, que produzem uma literatura que vem das “margens” sociais.

A antropóloga Michèle Petit refere-se aos “espaços de crise” como não comuns da sociedade, em que os sujeitos se encontram em crise, seja social ou política, como refugiados políticos, ambientes de guerra, etc. Foucault trabalha com o conceito de heterotopia como espaços outros ou de diferenças, uma espécie de lugar de contestação aos espaços hegemônicos, os quais expressam poder.

Já o filósofo Jacques Rancière traz a questão da sensibilidade, “da partilha do sensível”, baseada numa visão estética sobre o mundo sensível. Essas concepções contribuem com o pensamento do campo literário que procura inserir os excluídos do processo de produzir literatura e cultura como potência, afirmando os sujeitos na condição de cidadão, num mundo em que cabem todas as expressões e singularidades.

A formação de leitores, contudo, tem sido um desafio para os mediadores, uma vez que exige a qualificação dos profissionais, capacidade para atender as expectativas dos leitores, ser inovador, ser conhecedor dos recursos literários e, sobretudo, ser capaz de motivar e encantar o leitor a ponto de lhe despertar o interesse para se tornar um consumidor da leitura. Entende-se, aqui, não a leitura mecânica mas, sim, a leitura enquanto elemento promotor intelectual, cultural e formador de senso crítico com vistas a despertar no sujeito novas experiências, ampliação da linguagem e visão de mundo.

Nesse contexto, escolas, universidades e bibliotecas cumprem papel essencial, pois são espaços valiosos para o acesso ao conhecimento em diferentes áreas, aquisição e incentivo de hábitos de leitura de forma ampla, possibilitando o acesso democrático à informação, à cultura e à literatura local, nacional e internacional.

Atualmente, porém, vive-se numa sociedade que consome informações imediatas advindas da televisão, internet e mídias em geral, que avançam de modo exponencial, são de fácil e imediato acesso e, assim, possibilitam o consumo de informações pulverizadas e sem aprofundamentos, as quais chegam cada vez mais às pessoas em tempo real e sem filtros.

No universo dos adolescentes, o consumo de informações que transitam nas mídias é ainda mais acentuado e competem com a leitura literária devido ao excesso de imagens consideradas mais atrativas do que a leitura impressa ou escrita. Nessas circunstâncias, os adolescentes, muitas vezes, optam pelo que consideram mais fácil e nem sempre se interessam pela leitura do texto literário por estarem condicionados a receber informações prontas que não lhes exige reflexão e senso crítico.

Para os adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas, foco deste estudo, estudiosos têm identificado que eles chegam à instituição sem qualquer experiência com a leitura literária, apresentando baixo nível de letramento, não gostam de estudar e muitos possuem aversão aos espaços escolares (NOGUEIRA; COENGA, 2018). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) institui a doutrina da proteção integral, visando o cumprimento dos direitos e deveres do público infantojuvenil, sem exceção, regulando as medidas de proteção e prevendo medidas socioeducativas para adolescentes que cometem atos infracionais.

Ressalta-se que a medida socioeducativa proporciona aos adolescentes assistência, orientação e acompanhamento de equipes multidisciplinares durante determinado período definido por lei. Visa, também, prestar atendimento em diferentes áreas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, contribuindo para uma futura inserção do jovem no mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

Nessa linha de pensamento, compreende-se que as áreas da Educação e da Cultura podem contribuir de modo efetivo com ações que englobem a leitura como um elemento de ressignificação na vida dos adolescentes em medidas socioeducativa, pois certamente é um elemento que pode ajudá-los a enfrentar as agruras sociais presentes em seus cotidianos.

Considerando as problemáticas aqui apresentadas em relação aos adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, optou-se por realizar este estudo sob o aporte teórico de Michèle Petit (2009, 2010, 2013, 2019) e Jorge Larrosa (2002, 2003, 2019),

uma vez que ambos abordam em seus estudos a leitura sob as múltiplas dimensões que envolvem a experiência da leitura para a reconstrução de si mesmos e, especialmente, para pessoas em situações difíceis e adversas.

Petit (2009, 2010, 2013, 2019) traz concepções acerca da leitura como a dimensão de reconstrução de si mesmo, e defende que esta contribui para a elaboração da subjetividade de jovens que estão em ambientes hostis. Destaca, também, o papel e o espaço sociocultural das bibliotecas como locais de acolhimento de leitores que enfrentam dificuldades de inserção social.

Larrosa (2003, p. 25), por sua vez, insere o termo *experiência* como muitas possibilidades no campo educativo. Menciona pensar “a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), [...] nos constrói ou nos põe frente a frente com o que somos.”

Este estudo justifica-se porque no Brasil são escassas as experiências de leitura compartilhadas com grupos de adolescentes em medidas socioeducativas, havendo poucos estudos publicados nessa área e temática. Na região Sul do Brasil foi encontrado um estudo com adolescentes da Rede Pública de Porto Alegre, com o gênero poesia (RÊGO, 2003), e outro específico que apresenta intervenções e experiências de leitura com jovens em ambiente de privação de liberdade junto à Fundação Case, no município de Caxias do Sul (RS) (ALVES, 2018).

Em levantamento feito na base de dados Scielo e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), que dispõe de banco de dados de acervos de bibliotecas e repositórios institucionais de várias IES brasileiras, foram identificados três trabalhos no campo da Educação nos últimos cinco anos, e uma tese no campo de Políticas Públicas com adolescentes em medidas socioeducativas. Além dessa base, identificou-se em outra um estudo na área da Psicologia, realizado com adolescentes em espaço com liberdade suspensa ou considerado heterotópico, como define Foucault (COSCONI *et al.*, 2018).

Ao estender o levantamento nessas mesmas bases para um período maior, de 10 anos, tem-se um leque mais expressivo de cobertura em outras áreas: Educação, Assistência Social, Direito e Saúde. No campo da Letras, entretanto, particularmente da leitura literária, praticamente inexistem trabalhos de pesquisa, enfocando experiências de leitura, com exceção da pesquisa de Izandra Alves (2018), mencionada anteriormente, que desenvolveu investigação com meninos em ambiente fechado.

A importância do tema se revela pela inquietude das questões sociais relativas ao campo da leitura e sua vinculação a diferentes contextos sociais, principalmente no conhecimento da subjetividade dos sujeitos tidos como esquecidos pela sociedade.

Refletir sobre o lado humanizador da leitura e da literatura descortina aspectos já levantados pelo crítico literário Antonio Candido (1989) como um direito humano entre os vários direitos do cidadão. Em consequência, possibilita analisar a presença do indivíduo em diferentes contextos, seja em “ambientes de crise” ou heterotópicos, preconizados por Michel Foucault (2015). Tais ambientes são considerados não formais ou adversos e, portanto, podem se constituir um espaço de intervenção e mediação para promover a leitura literária.

A justificativa da pesquisa dialoga com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual permite tomar conhecimento do desempenho escolar dos estudantes de até 15 anos e que diagnosticou que o Brasil, nos últimos anos, tem apresentado queda nos índices de leitura, estando atrás de mais de 50 países (INEP, 2019). Outra pesquisa sobre índices de leitura, *Retratos da leitura no Brasil* (realizada no ano de 2018 e publicada em 2019) confirma que 44% dos brasileiros com mais de cinco anos de idade não são leitores, o que significa que não leram nenhum livro nos últimos três meses (TOKARNIA, 2020), o que torna ainda mais urgente refletir sobre a leitura, sobre o seu papel na sociedade brasileira, e desta enquanto promotora da leitura e suas benesses.

Desse modo, percebe-se que o tema proposto é desafiador e necessita ser investigado pelo campo das Ciências Humanas e das Letras. Do ponto de vista pessoal, o interesse pela temática e pelo grupo de adolescentes que se encontram em espaços de crise advém de experiências vivenciadas pela pesquisadora desde a sua adolescência, época em que começou a perceber as diferenças e dificuldades existentes na vida dos seres humanos, e passou a olhar o mundo a partir da possibilidade de algum tipo de intervenção. Surgiu, então, a possibilidade de participar de atividades voluntárias em campanhas realizadas, na época, em lares de Abrigo de Meninas, na cidade onde passou a infância e adolescência, enquanto frequentava Escola de Ensino Médio, na área da Psicologia. Mais tarde, enquanto profissional atuante em universidade e em uma escola, constatou a possibilidade de isso vir a acontecer por meio da leitura e da organização de pequenas bibliotecas existentes em lares de Abrigo de Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul.

À medida que foi tendo contato com a base teórica da antropóloga Michèle Petit, a pesquisadora percebeu que muitas possibilidades foram se abrindo, aliando a questão teórica às experiências vivenciadas em espaços de crise com jovens na França, muitos refugiados ou provenientes de bairros periféricos.

Felizmente e, finalmente, encontrou na Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa *Formação de Leitores*, um espaço para que suas ideias encontrassem um local de

investigação e acolhimento. E, juntamente com sua orientadora, essa busca se concretizou, realizando a pesquisa no município de Chapecó (SC), onde encontrou os espaços que acolhem meninas em medidas socioeducativas.

Em relação à proposta desta tese, ela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa “Leitura e formação do Leitor”.

Os sujeitos envolvidos neste estudo constituem um grupo de sete adolescentes (meninas) em cumprimento de Medidas Socioeducativas, inseridas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), de Chapecó (SC).

A pesquisa parte da seguinte questão problema: a leitura possibilita a alteração da subjetividade em crianças/adolescentes em espaços não formais de leitura? De que forma a subjetividade de adolescentes/meninas é alterada a partir de diferentes experiências de leitura? Parte, também, da hipótese de que a partir de experiências de leitura de textos literários, com temas do universo de interesse de grupo de adolescentes em espaços não formais de leitura, é possível resgatar a alteração da subjetividade, ressignificar a sua forma de perceber o mundo enquanto sujeitos, bem como a sua compreensão de alteridade, possibilitando, de certa forma, a construção de si mesmos.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral identificar como as experiências de leitura possibilitam ou são fatores de alteração da subjetividade de meninas/adolescentes em condições de cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais ou institucionalizados de leitura na cidade de Chapecó, região Oeste do Estado de Santa Catarina. E como objetivos específicos, desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; entender como as diferentes experiências de leitura podem ser fatores de ampliação da subjetividade, como possibilidade de (re)construção enquanto sujeitos; sensibilizar os sujeitos (meninas) para a experiência da leitura como promotora do bem-estar, da ampliação de conhecimento e fruição. Esta investigação tem como arcabouço teórico os pressupostos de Petit, que desenvolveu diversas pesquisas com diferentes grupos e minorias sociais (imigrantes jovens, população rural), especialmente na França. Seus estudos remetem a leituras com jovens em espaços de crise, além da contribuição do espaço mediador das bibliotecas e seus profissionais.

Os estudos de Eliana Yunes também contribuíram de forma relevante na mediação da leitura com crianças e adolescentes.

No que concerne às experiências de leitura e suas relações com a subjetividade do leitor, destaca-se o trabalho do professor Jorge Larrosa, com sua imensa bagagem acerca da temática das experiências de leitura. Já os estudos do teórico Michel Foucault direcionam às heterotopias e à forma como essas se vinculam ao universo desta pesquisa realizada com grupo de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas nos espaços não formais de leitura.

Em relação aos conceitos de leitura destacam-se os ensinamentos do professor Paulo Freire, que a considera elemento de apropriação do saber e da formação crítica do leitor do ponto de vista do sujeito histórico. Acerca dos conceitos de leitura, traz-se, ainda, Vicente Jouve, Alberto Manguel e Roger Chartier, que a compreendem enquanto prática cultural. Ezequiel Theodoro da Silva, por sua vez, vincula a leitura à formação de leitores críticos nos diferentes espaços sociais. Antonio Candido, por sua vez, aborda a questão da literatura e sociedade enquanto direito humano.

Foram levantadas algumas experiências e contribuições do espaço mediador da leitura das bibliotecas, uma vez que parte desta pesquisa se desenvolveu nesse ambiente. Neste sentido, considerou-se, também, a abordagem de Petit no que se refere ao local como acolhedor de diferentes leitores, especialmente aqueles que estão em espaços adversos ou periféricos, e do quanto este pode ser um território de inclusão social e cidadão para esses jovens leitores.

Buscou-se, ainda, em especialistas do tema, alguns aspectos teóricos referentes à adolescência e à vulnerabilidade, além de mencionar conceitos da Organização Mundial de Saúde (OMS), Ministério da Saúde e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em relação à temática. Destaca-se, também, a menção de conceitos de vulnerabilidade de pesquisa na perspectiva de José E. Santos (2005) no campo da Psicologia com adolescentes vulneráveis da Bahia.

Por fim, fizeram-se presentes as contribuições de Teresa Colomer (2003) na formação do sujeito leitor, e de M. Helena T. C. de Barros (2006) e de Gabriela R. Oliveira (2013), particularmente na análise dos resultados do primeiro instrumento aplicado, tendo em vista que investigaram a leitura de interesse de jovens no Estado de São Paulo (em ambientes formais de leitura). E, ainda, algumas concepções de Regina Zilberman acerca da leitura.

Metodologicamente, o estudo está embasado em dados empíricos coletados por meio da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, o que permite a inserção do pesquisador de forma “a desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo”, podendo fazer interpretações a partir da sua bagagem de conhecimentos e experiências (STAKE, 2011).

As atividades foram desenvolvidas por meio de encontros quinzenais, ocorrendo, também, mudança de local na etapa final (aliada à experiência em local cultural/Biblioteca

Municipal, no centro da cidade). Foram totalizadas 26 horas, sendo que alguns encontros exigiram a repetição dos módulos a fim de conciliar a participação de todo o grupo pesquisado, constituído de sete adolescentes em cumprimento de medidas no CREAS de Chapecó, estado de Santa Catarina, Brasil, no final do segundo semestre de 2019.

No encontro inicial foi aplicado o primeiro instrumento de pesquisa, que consistiu de um questionário com questões abertas e fechadas, visando conhecer o perfil socioeconômico e familiar do grupo, bem como o seu perfil e histórico leitor. No momento inicial de interação com o grupo foram definidas as temáticas organizadas nas seguintes categorias: a) “Mulher” (autoestima, violência doméstica, empoderamento); b) “Família” (infância); c) “Amor” (ao próximo/amizade, empatia, Eros); e d) “Eu/Mundo” (sonho, projetos de futuro, espiritualidade).

Nos encontros subsequentes, a pesquisadora selecionou os textos em comum acordo com a sua orientadora, a fim de que fossem abordados os temas em diversos gêneros dentro das temáticas eleitas pelo grupo de adolescentes. Ainda na fase inicial, anterior às temáticas, foi abordada a forma como cada uma das adolescentes se percebia (sondagem): “*Como você é ou se vê?*”, cuja etapa foi chamada de *pré-intervenção literária*. No final de cada atividade, as adolescentes eram questionadas de forma individual: “*Como eu me sinto após as atividades de leitura de hoje?*”, e no último encontro retomou-se a questão inicial: “*Como você é ou se vê?*” (questão pós-intervenção).

Acrescido ao material produzido pelas adolescentes dentro das temáticas abordadas, também foi utilizado o “Diário de Bordo”, no qual foram registrados os principais dados e impressões observadas pela pesquisadora durante a pesquisa e transcritos na análise dos dados.

A estrutura da escrita da tese foi organizada mediante apresentação do local da pesquisa (CREAS de Chapecó, “Projeto Inovamente”) – espaço destinado ao cumprimento de medidas socioeducativas de jovens do município de Chapecó, SC. A análise do primeiro instrumento de pesquisa, que consistiu de um questionário, revela dados da população ou do grupo pesquisado, cujas questões levantaram a situação socioeconômica familiar e leitora das adolescentes. O segundo instrumento está baseado nas abordagens trabalhadas com as adolescentes a partir dos textos literários, cujo material é analisado sob a luz dos principais teóricos, como Michèle Petit, Jorge Larrosa, Antonio Candido e outros.

A análise dos dados é apresentada sob a ótica da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2004), cuja apresentação foi organizada por categorias.

Finalizando, espera-se que este estudo possa contribuir para que a arte literária se faça presente, e seja elemento de transformação para as adolescentes que se encontram em espaços

de crise, e que tiveram poucas oportunidades de aproximação com a literatura e com livros. E, também, que os textos literários tenham possibilitado uma reflexão em alguns momentos, como de catarse (dentro dos temas tocados e de seus interesses), gerando encontros consigo mesmas, desde a forma de se perceberem no mundo por meio da magia dos contos, de poesias e outras abordagens, até a possibilidade de conceber uma nova percepção de vida, da sua própria identidade e subjetividade.

Por fim, que de alguma forma a leitura compartilhada a partir das experiências de leitura tenha sido elemento de transformação e de percepção do mundo, de forma única e inusitada, como predica Jorge Larrosa.

2 A VISÃO (OU OS CAMINHOS) DA TEORIA

“Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.”

(Paulo Freire)

Pensar a importância da literatura em épocas de crise é urgente, principalmente no contexto global em que se vive, com a recente pandemia do SARS-CoV-2, que atingiu todo o planeta durante cerca de dois anos. Imagina-se que ela também seja importante em muitas outras situações locais, de fragilidade pessoal, social e econômica, confinamento ou exposição pela questão de sobrevivência, empregos em comércio, etc., em que a vida é vista de forma mais vulnerável. A leitura individual, nos lares, de certa forma pode se tornar um refúgio para o enfrentamento do inusitado, do desconhecido, que colocou o mundo em alerta, numa situação nunca antes vivida. Esta pesquisa nasceu um pouco antes do evento mundial da Covid-19, porém, em sua etapa quase final foi surpreendida pelas suas consequências.

O público pesquisado é um grupo de sete meninas, quase todas residentes na cidade de Chapecó (SC). Algumas, porém, por fatores de manutenção ou mesmo circunstâncias da vida, mudaram de endereço, sendo que uma transferiu-se para um distrito mais distante do centro da cidade (20 km), enquanto outra mudou para outro município distante 500 km, ainda no mesmo Estado, onde o parceiro estava morando.

A investigação chegou em sua fase final com questões em aberto, como toda investigação que necessita estar em permanente ampliação, quem sabe por outros profissionais também tocados pela leitura em espaços quase não percebidos pela sociedade, por despertar a curiosidade por outros espaços improváveis. Esses são caminhos desconhecidos pela Academia e importantes de serem percorridos, pois resgatam outras facetas de seres humanos que têm outros olhares pela vida, com muitos sonhos e projetos de vida, com novas experiências e possibilidades de leitura.

Nesse sentido, acredita-se que a leitura literária seja uma alternativa para os enfrentamentos em época de crise e transformação, capaz de confrontar o estado emocional das pessoas. A promoção da relação afetiva e sensorial com o livro, e não somente cognitiva, é fundamental ao processo de ler (PETIT, 2019).

Mas, afinal, o que é a leitura segundo o olhar de alguns teóricos?

2.1 UM OLHAR BREVE PARA A HISTÓRIA DA LEITURA

A leitura, enquanto prática de caráter social e cultural, desde o seu surgimento associa-se à difusão da escrita por meio de diferentes formas e suportes. Seu início data dos tempos primórdios, no século VII antes da Era Cristã, quando reis sumérios faziam o registro de conhecimentos em tabuletas de argila. Na Antiguidade, os egípcios desenvolveram um suporte baseado no papiro, o que tornou viável os registros do conhecimento de sua época em atividades comerciais, culturais, religiosas, etc.

Nesse período da História humana foi organizada uma das maiores bibliotecas de todos os tempos, chamada de “Biblioteca de Alexandria”, que constituía um centro catalizador do conhecimento e reunia todos os registros de diferentes povos do mundo Ocidental e de diferentes áreas de conhecimento. O local também reunia sábios, filósofos e humanistas que ali ministravam conferências e aulas para estudiosos e curiosos de diferentes lugares, já que a cidade de Alexandria, na época, constituía um grande centro econômico e cultural. A Biblioteca teve a atuação de Hipátia de Alexandria, tida como a primeira cientista feminina da História, destacando-se como filósofa, matemática e astrônoma no século IV d.C., que lançou luzes a essas áreas, antecipando conhecimentos a serem desvelados somente depois de séculos, tais como o astrolábio, o movimento elíptico dos astros, e outras descobertas no campo da Matemática e da Astronomia.

Sendo assim, a Biblioteca de Alexandria constituiu uma expressiva referência cultural da Antiguidade para diferentes povos que por ali passaram. Infelizmente, a Biblioteca sofreu muitos ataques, tendo boa parte de seu acervo queimado pelo extremismo religioso e questões políticas que começou no final do período transitório e início da Idade Média e, posteriormente, em outros períodos da História, quando também teve o seu acervo danificado por guerras e invasões entre povos de diferentes origens.

Na Idade Média, os registros estiveram mais ligados às atividades do clero, iniciando a transcrição de livros tidos como “profanos”, provenientes de outras culturas que não apresentavam cunho religioso ortodoxo, como textos literários, poemas, textos da cultura grega e de outras civilizações, cujo registro era feito em pergaminho (de origem animal curtido para poder dar suporte à escrita). No Período Medieval, a leitura estava restrita a um grupo menor, que era o clero e parte da nobreza – classes dominantes na época, pois existiam poucas pessoas alfabetizadas (MILANESI, 2002).

No século XVI, com o advento da imprensa, a partir de Gutenberg, o livro se tornou o suporte principal de textos escritos e permitiu a circulação mais ampla de ideias, objeto que

anteriormente era restrito às instituições religiosas e propriedade de nobres, tornando-se um bem mais acessível e de acesso maior à população.

Mais tarde, no século XIX, Período Industrial, o surgimento da escola coincidiu com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa, como uma instituição com a função de ensinar a ler e escrever. Naquele contexto, a Educação tinha a responsabilidade de legitimar a classe burguesa enquanto fator de democratização e possibilidade de ascensão, oferecendo oportunidades aparentemente iguais a toda população.

Além disso, a educação também assumiu outra identidade “mostrando-se simultaneamente como propulsora do sucesso individual e prova de que a sociedade oferece oportunidades iguais a toda a população.” (ZILBERMAN; SILVA, 2000, p. 13).

Na divisão de classes sociais, porém, nem sempre a leitura foi vista como um ato libertador. Normalmente, os textos usados na escola tradicional vinham impregnados de uma ideologia dominante, reproduzindo o sistema vigente de classes. As temáticas tampouco eram atrativas e mantinham um vínculo maior com a formação técnica ou profissional do que com a formação de indivíduos críticos. Sendo assim, nem sempre os textos eram vinculados à realidade do aluno ou do sujeito trabalhador, causando um afastamento do interesse pela leitura.

Em nível internacional, o século XIX trouxe um crescimento considerável de modelos de Educação em virtude do crescimento geral da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores, decorrentes do processo industrialização (mulheres, crianças e operários) (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009).

Nos anos 1960, 1970 e 1980 houve a expansão da escolarização no contexto brasileiro. A alfabetização passou a ser percebida como sinônimo de leitura, e aqueles sujeitos que dominavam o código escrito estavam em um patamar superior àqueles que não dominavam a leitura.

2.1.1 A leitura em momentos mais recentes

A leitura tem sido elemento de contribuição e transformação na vida de muitos cidadãos em diferentes contextos sociais e culturais. O exercício da leitura está presente em vários momentos do dia a dia das pessoas (desde questões mais simples, como a leitura de um *outdoor*, de uma bula de remédios, uma receita de bolo, até áreas mais complexas e pesquisas em campos diversos, neurolinguística, informática médica, nanopartículas, sustentabilidade, biologia marinha, engenharia genética, etc.). Enfim, a leitura permeia tanto o mundo da Educação, do processo de ensino-aprendizagem, do fazer profissional e cotidiano, como de fontes mais

sofisticadas (manuais técnicos de determinado produto, base de dados específicos etc). Nem sempre, porém, os indivíduos percebem que ela é praticada com frequência, e que é considerada elemento de significância para promover reflexões e transformações na vida das pessoas.

O pensador contemporâneo Edgard Morin destaca a relevância do papel da literatura e das artes no espaço curricular das escolas, considerando que

os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário. (MORIN, 2021, [s.p.]).

Outra teórica que acompanha esta concepção é Eveline Charmeux (1995, p. 42), para quem “ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria.”

Nesse mesmo sentido destaca Isabel Solé (1998, p. 22):

quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, do contrário, apenas decodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos, pois o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe apresentar, porém uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

No entendimento de Vincent Jouve (2013), a leitura não está restrita ao registro impresso, mas, de forma ampla, todos os aspectos que auxiliam na compreensão podem ser considerados como prática de leitura: um gesto, uma expressão, uma imagem, um símbolo. Nessa linha de pensamento, leitura envolve não apenas o conhecimento expresso de forma verbal (escrito e oral), mas, também, o conhecimento de mundo, de modo geral, a partir da expressão em registro, seja em imagens, desenhos, símbolos, etc.

A escola, principal instituição que alfabetiza e insere de maneira formal o educando no mundo da leitura e do trabalho, tem recebido muitas críticas em relação ao distanciamento do texto literário e didático do mundo e da realidade do leitor.

Neste sentido, Freire (2001) destaca que a leitura não se limita na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, já que a leitura do mundo precederia a leitura do texto. Nesta

lógica, o autor traz uma visão política da leitura enquanto prática, considerando que a leitura do mundo do educando é fundamental à compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e modificá-lo a partir de uma prática consciente.

O processo da alfabetização é visto como um movimento dinâmico que considera que a linguagem deveria vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando, dessa forma, o sentido real de “uma linguagem carregada da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.” (FREIRE, 2001, p. 21). Sendo assim, as palavras do povo deveriam advir da leitura do mundo e, depois, voltarem a eles, inseridos no que se chamou *codificações*, que são representações da realidade.

Esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma leitura anterior do mundo, anterior mesmo à leitura da palavra: “O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e da re-escrita do lido.” (FREIRE, 2001, p. 21).

Entre outros aspectos do ato de ler e alfabetizar a partir da realidade do educando, Freire (2001) propõe a criação de uma biblioteca popular, emergida da cultura do grupo no qual o educador e a escola interagem, concepção próxima das bibliotecas comunitárias:

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos. (FREIRE, 2001, p. 31).

O espaço cultural é fundamental para que a leitura circule de forma acessível entre os leitores de diferentes grupos sociais. “É preciso que quem sabe, saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.” (FREIRE, 2001, p. 32). Nessa ótica, compreende-se a valorização do saber de todos os sujeitos, desde os mais simples e humildes até autoridades e especialistas num determinado campo de conhecimento, todos podem aprender uns com os outros. A humildade é elemento indispensável para a troca de conhecimentos e a aprendizagem constante, enquanto cidadãos do mundo.

Freire (2001) traz a leitura inserida na educação enquanto elemento que estimula a colaboração do grupo e desenvolve o espírito crítico e a criatividade dos educandos voltados aos interesses populares, pois considera o sujeito do ponto de vista histórico.

Eliana Yunes (2013, p. 13) colabora com esta ótica em ensaio sobre a leitura e a escola enquanto espaço leitor, enfocando a visão freiriana e apresentando algumas reflexões a respeito:

O conceito de escola leitora foi se desenvolvendo ao longo da experiência de constatação que a leitura em si, a do livro, parecia estar alheia à vida, entre os muros escolares. Enquanto se trata a leitura como instrumental do ensino-aprendizagem apenas –, e que afeta até mesmo a leitura literária que poderia se dar em processo diverso, mas acaba por repetir a prática de leitura para responder a questões objetivas – não seremos capazes de ver a diferença de concepção do ato de ler que privilegia o leitor. Leitor que não vive dentro do livro, mas no cotidiano, que precisa de recursos para pensar e entender seu sentir para agir: o que a leitura conta é na verdade, a história de outros olhares, saberes, vidas que só servem a nós leitores porque podem tocar-nos as vidas [...].

Percebe-se que a atividade da leitura para além da decifração de signos e palavras possibilita a ampliação dos horizontes de vida e de aprendizados tanto no campo acadêmico e profissional como pessoal e humano. Para que um texto tenha significado ao sujeito leitor ele deve ser tocado pelas narrativas literárias ou pela experiência da leitura, produzindo sentidos, considerando as delicadezas do processo de perceber a vida e ressignificando as suas vidas. Este ângulo da leitura é percebido por meio de alguns conceitos propostos pelos pesquisadores, como Vicent Jouve, Jorge Larrosa e Michèle Petit, entre outros. Para eles, ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto.

No entendimento de Alberto Manguel (1997a, p. 19-20),

é o leitor que lê o sentido; é ele que confere a um objeto, lugar ou acontecimento a legibilidade possível, ou que a reconhece; é o leitor que atribui significado a um sistema de signos e os decifra. Todos lemos a nós e ao mundo à volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Manguel (1997b) apresenta a leitura como um elemento vital à relação humana, pois atribui sentidos e expressa a identidade do indivíduo, além de lhe permitir a compreensão do mundo que o cerca, sendo um processo fundamental à vida.

Considera-se, inicialmente, que a leitura apresenta vários ângulos, tais como a leitura de mundo, das imagens ou do corpo. Jouve (2013), em entrevista, comenta sobre a especificidade da leitura literária:

Existem pontos comuns nas diferentes leituras [...]. De uma maneira geral, o termo ‘leitura’ supõe uma atividade de compreensão ou de interpretação que assume sua parte de subjetividade. Minha leitura do mundo da atualidade não será necessariamente a mesma que a sua. Eis a razão pela qual existem tantas leituras quantos leitores, mesmo que as leituras continuem regidas pelo objeto de que tratam. Se não ‘lemos’ um filme como, por exemplo, uma história em quadrinhos, é por causa de especificidades estruturais que os semióticos revelaram perfeitamente.

O autor aborda, também, alguns aspectos singulares da leitura literária, que apresentam duas características principais: um objeto de linguagem é, também, uma obra de arte. Enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado. Não é o caso de todos os objetos de arte: um jardim ou um objeto decorativo não são feitos para significar (mesmo que expressem indiretamente uma certa quantidade de coisas). Enquanto obra de arte, o texto literário requer uma atenção de ordem estética: pede para ser avaliado do ponto de vista de suas qualidades formais, do prazer que fornece e das emoções que suscita. No âmbito de uma leitura individual, é possível se contentar com a relação estética. No âmbito de uma leitura institucional, o relevo deve ser dado à significação da obra e ao que nela está em jogo. O julgamento estético da obra é, de fato, muito subjetivo (“o belo não é um conceito”, como lembra Kant). Em compensação, uma certa quantidade de saberes é objetivamente inscrita em um texto literário e uma leitura “profissional” pode ter o objetivo de identificá-los (JOUVE, 2013).

Compreende-se, então, que a leitura também faz interface com as diversas áreas do conhecimento, principalmente com as Ciências Humanas: Sociologia, Psicologia, Antropologia, além da Linguística e, recentemente, com o campo da Informática e das Tecnologias Digitais. Não pode, assim, ser vista somente por uma ótica, o que faz com que se amplie o seu raio de ação e se tenha diferentes percepções e ângulos da leitura, tais como as experiências de leitura que cruzam com a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia da leitura, trazendo maiores percepções sobre este campo e a formação de leitores.

Chartier (1992, p. 214) entende que a leitura é uma prática cultural, portanto, plural. Essa pluralidade da leitura, no entanto, nem sempre é considerada pela sociedade. Para ele, ler é “como uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros.”

No entendimento de Vera Aguiar (2013, p. 154), a leitura é uma atividade que possibilita um leque de experiências para os sujeitos, os quais passam a interagir com novas convicções e sentimentos, assim como percebem novas formas de traduzir e compreender o mundo e as relações humanas.

Ezequiel Theodoro da Silva manifesta-se em relação à importância da formação de um leitor crítico para que haja uma mudança social no mundo moderno. Em seu livro *Criticidade e leitura*, destaca que “a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um projeto de transformação social.” (SILVA, 1999, p. 12).

Sendo assim, a prática, os processos de leitura e a formação de leitores não podem estar desvinculados da realidade social dos públicos a que se destinam, promovendo a sua reflexão enquanto sujeitos participantes de uma sociedade plural. Nessa perspectiva, a leitura é um dos principais elementos e ferramentas de reflexão e de tomada de posição no mundo, com as diferentes questões e contextos que precisam ser discutidos e vistos: étnicos, gêneros, sociais, ambientais etc.

2.1.2 Contexto e panorama nacional da leitura

A leitura é compreendida como um veículo de inserção social, educacional e profissional. O interesse pela leitura, porém, nem sempre tem conquistado o mundo dos jovens, como demonstram os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), considerado o maior estudo sobre os índices de educação em nível internacional. O referido Programa indica queda no panorama nacional, conforme as últimas pesquisas coordenadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA mensura três domínios de conhecimentos para o desempenho escolar: Leitura, Matemática e Ciências. No campo da Leitura, o índice obtido a partir da prova realizada em 78 países no ano de 2018 revela que o Brasil ficou com o seguinte índice em relação ao *ranking*: leitura, OCDE 487, Brasil 413, faixa do Brasil no *ranking*: 55º e 59º (INEP, 2018; MORENO; OLIVEIRA, 2021).

Na mesma edição de 2018, o PISA revelou que os índices de leitura para 68,1% dos estudantes brasileiros, na faixa etária de 15 anos, estão em torno de 50% e se mantêm estagnados desde 2009. Comparado a outros países da América do Sul, o Brasil possui o segundo pior *ranking* sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia, com 412 pontos. Em último lugar, estão Argentina (402 pontos) e Peru (401 pontos). Nesse contexto, foram identificadas situações de incapacidade na compreensão de textos (INEP, 2019).

A pesquisa revelou, ainda, que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura, ou seja, 50% do grupo pesquisado não atingiram o mínimo de proficiência que os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio. Isso representa um grande obstáculo, pois impede que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. O estudo também mostra que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil (INEP, 2019).

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aliados à pesquisa sobre leitura em nível nacional, *Retratos da leitura no Brasil* (realizada no ano de 2018 e

publicada em 2019), confirmam que 44% dos brasileiros com mais de cinco anos de idade não são leitores. Isso significa que não leram nenhum livro nos últimos três meses (COUTINHO, 2020), o que provoca reflexões acerca do panorama da leitura no Brasil. Percebe-se, assim, a urgência de se intensificar os estudos e as pesquisas para reverter tais índices dentro dos espaços formais e informais da educação e leitura.

Em relação à visão da leitura como elemento de experiência e de percepção humana, Jorge Larrosa, em suas obras *Tremores* (2019) e *La experiencia de la lectura* (2003), apresenta a leitura enquanto uma experiência transformadora. Nesse sentido, a experiência é percebida como algo para além do que se apresenta normalmente. Muitas vezes, a palavra é usada sem pensar, o termo é empregado de forma banalizada, sem a consciência de suas amplas possibilidades teóricas, críticas e práticas nos campos educacional e literário. O autor segue ampliando este conceito e trazendo vários princípios nessa nova ótica, cuja experiência vai no sentido de ser “isso que me passa”, ou seja, “algo que não sou eu”, ou um acontecimento que passa, supondo, porém, um segundo lugar algo que “me” passa. “Não que passe ante a mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe algo exterior a mim mas o lugar da experiência, sou eu.” (LARROSA, 2011, p. 6).

No campo da literatura, a leitura que “toca” o leitor, ou seja, o texto que lhe produz algo ou que lhe ressignifica as ideias, representações, sentimentos e vontades, é transformada pelas suas experiências. A isso Larrosa chama de “princípio de reflexividade” ou “transformação”.

O “princípio de reflexividade” traz o pronome reflexivo e compreende a experiência como um movimento de ida e volta.

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, provocando uma alteração. (LARROSA, 2011, p. 6).

A experiência também apresenta o “princípio de subjetividade” em que o lugar da experiência é o sujeito. Nesse sentido, a experiência é sempre subjetiva. Trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, ou que algo passe suas palavras, ideais, sentimentos, representações, etc. Nessa ótica, a experiência é única para cada pessoa, singular, particularizada.

Esses princípios sugerem que a compreensão de sujeitos leitores que são “tocados” pelo texto lhe provocam uma imersão em sua psicologia interior, sendo que cada um será tocado de forma diferente pelo texto literário, levando ao questionamento de quem são.

A experiência de leitura apresentada por Larrosa (2011, p. 6-7) também apresenta o “princípio da transformação”. Nesse aspecto, o sujeito sensível, vulnerável e exposto é aberto à própria transformação, e o resultado vem a ser a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

A leitura enquanto experiência de formação ou transformação permite perceber a relação entre o texto e a subjetividade, mostrando que a vida apresenta muitos fatos e situações, como a narrativa de uma história que leva os sujeitos a questionarem sobre a sua existência.

Para Veiga-Neto (1996, p. 147), a leitura traz a convicção de que “só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem.” O autor, em entrevista com Larrosa, cita a narrativa, a compreensão e a autocompreensão, argumentando que se o sentido da existência do indivíduo está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação, as histórias que escuta e lê terão um papel muito importante. O mesmo ocorre com o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias, que é a cultura em relação à qual organiza a sua própria experiência (o sentido daquilo que passa) e a própria identidade (o sentido de quem é).

Larrosa (2003) traça uma relação entre educação x literatura e literatura x educação nos diversos espaços sociais, em que a leitura é veículo de ação político-pedagógica. O autor apresenta a experiência como sendo

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, olhar, escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2003, p. 24).

Seu entendimento reflete uma nova perspectiva de conceber a leitura e a experiência da leitura na vida das pessoas como algo especial, único, inusitado, transformador, que as fazem perceber uma nova forma de compreender a si e ao outro, como um sujeito da experiência que é o sujeito tocado pela experiência.

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é '*o que nos passa*', o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Se escutamos em francês, em que a experiência é '*ce que nous arrive*', o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como '*aquilo que nos acontece, nos sucede*', ou '*happen to us*', o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2003).

Na visão de Larrosa (2003) surge uma percepção diferenciada de conceber a leitura para além dos muros teóricos, não como uma ação mecânica, mas como um elemento transformador, modificando sujeitos e ressignificando suas vidas, como também ensina Petit (2013).

Em outro momento, Larrosa (2019) provoca a percepção de a experiência da leitura estar relacionada ao “perigo” e à “travessia”, pois com ela o sujeito já não é mais o mesmo. A experiência é profunda e está relacionada com:

[...] a subjetividade do leitor: não só através do que o leitor sabe, mas através do que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos. (LARROSA, 2019).

Neste sentido, os textos provocam no leitor uma relação com o seu mundo interno, levando-o a colocar *em xeque* o que é, bem como a sua história, ampliando a sua ótica de percepção. Ao perceber a leitura não apenas como uma forma de aquisição de conhecimento, o leitor passa a perceber a sua vida como uma narrativa, com desdobramentos que se modificam, e passa a ser capaz de refletir sobre a sua relação com o mundo e o outro. A leitura não é somente uma atividade de fruição, de fuga do mundo, mas, também, de transformação enquanto sujeitos de suas vidas.

Petit (2010, p. 15) apresenta a leitura em outros espaços para além do formal, considerando a ideia da leitura como elemento de construção para o bem-estar percebidos ao longo dos séculos. Inicialmente, a autora na obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, destaca a fala de Montesquieu: “O estudo foi para mim o remédio soberano contra os desgostos da vida, não tendo existido jamais uma dor que uma hora de leitura não afastasse de mim.”

A leitura é considerada por Petit (2009, 2010) como uma oportunidade de construção e reconstrução dos sujeitos, especialmente em contextos de crise e violência. Ao pesquisar as diversas possibilidades e dimensões da experiência de leitura a partir de entrevistas realizadas com sujeitos localizados na zona rural e também jovens de bairros considerados marginalizados de grandes cidades francesas, a antropóloga busca compreender, nos trajetos singulares desses jovens, como eles se apropriaram dos textos lidos, que tipos de deslocamento a leitura possibilitou, bem como a participação das bibliotecas públicas como espaços culturais de acolhimento contra os processos de exclusão e marginalização. Para a autora, “a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.” (PETIT, 2009, p. 13).

A autora comenta que, atualmente, o objetivo dos estudos de formação de leitores não seria propriamente “construir” leitores, mas verificar como a leitura pode ajudar, colaborar para que as pessoas se construam, se descubram e se “tornem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos.” (PETIT, 2013, p. 30). Interessa-lhe, particularmente, como por intermédio de textos ou de fragmentos de textos, “crianças, adolescentes, mulheres e homens elaboram um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais se encontram encurralados.” (PETIT, 2013, p. 31).

Neste sentido, são muitos os registros históricos que relatam sujeitos enfrentando prisões, ou situações adversas de guerra, deportados em campos de concentração que, por meio da leitura ou da recordação de textos lidos, conseguiram resistir a ambientes de campos de concentração ou mesmo a trabalhos forçados. Petit (2009, p. 15-16) relata o caso de Brodsky (1986) que, em região próxima ao Círculo Polar, lia Auden e tirava dessa leitura forças para sobreviver e enfrentar os carcereiros.

A autora traz, também, a reflexão sobre a quantidade de homens e mulheres que nas prisões da América Latina, em épocas obscuras de prisões militares, argentinos e uruguaios redescobriram a importância vital de livros ou de lembranças de textos lidos. Assim fez também Jean-Paul Kauffmann, prisioneiro no Líbano que, quando não tinha mais nada para ler, relembra os poemas e romances da época em que estava em liberdade, o que lhe dava ânimo para enfrentar a situação em que se encontrava naquele momento, conforme o registro a seguir:

Essa ginástica da memória não se ocupa de maneira alguma da história. Reconstruir a história de *O vermelho e o negro*, *Eugenie Grandt* ou *Madame Bovary* não era o objetivo que eu perseguia. Recriar a lembrança de uma leitura, reconhecer em mim os rastros que perduraram, recuperar a

impregnação, eis a meta que estabeleci. Dar um significado àquilo que eu lia era secundário. Procurava embeber-me do texto, não a sua interpretação. [...] eu jamais tinha devorado [um texto] com tamanha intensidade. Esquecia a cela. Enfiado no fundo da minha leitura, produzindo em mim mesmo um outro texto. Fruição estranha, equivalia a uma reconquista provisória da liberdade. [...] Encarcerado e sob a luz de uma vela, conheci a adesão absoluta ao texto, a fusão integral com os símbolos que o compunha [...]. (PETIT, 2010, p. 16).

Além da superação dos momentos de crise (externos e extremos), como relatados anteriormente, a leitura também proporciona a superação de momentos de crise no plano afetivo, pessoal e emocional. Muitos ainda superam as suas crises com a perda de um ente querido, de um momento de enfrentamento de doença grave, ou mesmo a partida de um grande amor ou amigo. Nesse aspecto, Petit (2010, p. 17) cita a experiência de Sergio Pitol (2007):

[...] toda a perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida – é uma experiência corrente, e numerosos escritores a testemunharam, como Sergio Pitol: ‘tendo perdido seu pai, quando bebê, e logo depois sua mãe, com cinco anos de idade, ele fica gravemente doente; embora não pudesse mais ir à escola, a casa onde sua avó o acolheu era repleta de livros. E eu apanhava tudo o que me caía nas mãos. [...] Com doze anos, descobri *Guerra e paz* e não fiquei mais doente. Continuo acreditando que Tolstói me salvou’.

As lições extraídas de suas pesquisas, no caso Petit (2010), também permitem discutir algumas experiências com a leitura de jovens em espaços não formais, uma vez que seus perfis apresentam uma forma singular de perceberem a leitura e a literatura enquanto elementos de significação de suas vidas.

Sendo assim, percebe-se que ao longo do tempo e também na atualidade, a leitura, principalmente a literária, é palco e elemento de contribuição na vida de muitos cidadãos, estudantes e profissionais de diferentes áreas, contextos sociais e culturais. Da mesma forma, é elemento de significação da subjetividade de sujeitos em espaços não formais de leitura, uma vez que busca contribuir com as reflexões e transformações desses outros espaços dentro da sociedade moderna.

2.2 LEITURA ENQUANTO EXPERIÊNCIA NOS ESPAÇOS DE CRISE SOB O OLHAR DE JORGE LARROSA E MICHÈLE PETIT

A leitura está presente em todos os níveis educacionais, profissionais e no cotidiano das pessoas. A leitura literária, particularmente, colabora no imaginário e na ampliação do vocabulário e na fruição da linguagem e reflexão na forma de ver o mundo.

Observa-se que cada vez mais o fator emocional tem intensa participação na evolução de muitas enfermidades. A humanização, igualmente, vem sendo percebida como elemento fundamental no processo de cura e bem-estar de pacientes.

O texto literário – prosa, poesia, drama, comédia, mesmo registro biográfico ou de memórias – proporciona interação entre o elemento emocional e o leitor/sujeito, tanto que a terapia por meio da leitura – chamada “biblioterapia” – é trabalhada, atualmente, em muitos ambientes, além dos espaços tradicionais de leitura, bem como em serviços a domicílio, ambientes hospitalares, clínicas etc.

Acredita-se que por intermédio da leitura e registros escritos seja possível rever fatos e acontecimentos da própria vida dos sujeitos, os quais funcionam como um elemento catártico em que medos, sonhos, sentimentos e possibilidades são expressos a partir de escritos. A literatura, portanto, vem a ser elemento de humanização, como já destacou Candido (1989).

Pergunta-se, então: como ficam aqueles sujeitos que não tiveram uma infância ou alguém que mediasse e valorizasse as práticas culturais? Como se expressam enquanto sujeitos em sua subjetividade? Por essa razão, conhecer um pouco mais do universo daqueles que estão privados de liberdade ou mesmo que estão internados em clínicas para tratamento de dependência de drogas é um desafio que visa compreender a forma como a cultura e a escrita expressam o seu universo subjetivo.

Michel Foucault (2011) traz o conceito “dos de fora” no sentido de abarcar os sujeitos cujos hábitos não são estudados com frequência. Da mesma forma expressa Petit (2009) ao se referir às pessoas que estão em lugares de crise, em regiões de conflitos ou em situações particulares, familiares e ou pessoais.

Literatura “das margens” ou “marginal” é uma literatura proveniente da periferia das grandes cidades, favelas e até prisões (REYES, 2018). O autor enfatiza a diversidade dessa produção, seja em termos estéticos, temáticos, em mecanismos de publicação e até mesmo com forte vínculo político, que “vai além da própria literatura ou pelo menos com um compromisso com as condições sociais de marginalização e opressão das próprias populações que a produzem.” (REYES, 2018).

Benjamin (1994), em *Ensaio*, de 1934, traz a ideia do autor enquanto produtor, cujas obras abrangeriam a refuncionalidade das formas artísticas, renovando o fazer literário, assim como os modos de produção, transmissão e circulação das obras.

Este aspecto reporta à produção atual de muitos autores da periferia ou das margens em relação às suas comunidades, em que o texto literário sai do espaço formal (acadêmico) e se dirige aos espaços periféricos. Trata-se da produção cultural/tradicional daqueles que não foram

escutados ou que não tiveram o seu lugar de fala em relação ao contexto dos países da periferia do mundo global (ex-colônias europeias). Tais populações não tinham lugar de fala, e eram consideradas “subalternas” em relação aos povos colonizadores (SPIVAK, 2010).

Nessa ótica, a produção de obras apresenta função

[...] organizadora, estética e politicamente útil, pois a criação pressupõe uma atitude transformadora do criador perante a sociedade, inscrita na própria obra, em que o escritor não toma para si uma missão revolucionária, mas mobiliza o público leitor para que também participe da esfera da produção. (OLIVEIRA, 2018, p. 207).

Para exemplificar, cita-se a postura de autores como Sérgio Vaz, que vem exercendo a militância da literatura na periferia. O autor é proveniente das proximidades da metrópole de São Paulo e tem motivado outros a produzirem uma literatura que sai das entranhas dos morros, dos becos e da periferia (VAZ, 2010).

Segundo Rocha (2006), mencionado por Reyes (2018), esse tipo de literatura tenta visibilizar a violência, tanto física quanto simbólica e estrutural, por meio da confrontação e não da negociação e ocultação. Trata-se de uma literatura que ao mesmo tempo em que deixa explícito o abismo que divide as classes sociais no Brasil, tenta criar pontes entre elas, assumindo “um papel de mediação cultural e social”. A literatura da periferia traz como proposta o desafio das fronteiras tradicionais entre os gêneros literários onde o romance, o conto, a memória, a autobiografia, a crônica, a reportagem, o testemunho e a etnografia se confundem (REYES, 2018).

Diante de tal realidade, cada vez mais frequente e visível à sociedade, alguns pesquisadores têm voltado os seus estudos a esses grupos de pessoas a fim de realizar práticas de transmissão cultural que visem influenciar positivamente em suas vidas como forma de viverem melhor e encarar seus problemas e dificuldades de maneira menos dolorosa. Pode-se citar, como exemplo, os relatos de pesquisas realizadas por Michel Peroni (2003, p. 28) em um presídio da França ao descrever a relação dos sujeitos privados de liberdade com os livros, e a forma como esse recurso escrito tem contribuído para a sua reconstrução, chamado pelo escritor como “*poco lectores*”¹.

Para Yunes (2002, [s.p.]), a leitura literária também apresenta este viés social quando menciona a leitura em que está para além da questão curricular: “[...] Muito mais do que isto, ler é inventar e reinventar o mundo, é tecer as diferentes manifestações culturais que jorram das

¹ Denominação usada por Peroni (2003) ao se referir a sujeitos privados de liberdade, na França, e sua relação com os livros, descrevendo o papel das obras na sua reconstrução enquanto leitores.

peessoas comuns, não letradas, não inseridas na comunidade intelectual e construir com elas suas várias interpretações de mundo.”

Petit (2009, p. 165) relata inúmeras experiências de leitura com distintos públicos de diferentes faixas etárias e demonstra, por meio da análise de seus resultados, o quanto as atividades com a leitura literária e o resgate da tradição oral das comunidades têm contribuído para o desenvolvimento da subjetividade dos participantes. Além disso, no caso de sujeitos jovens ou mesmo adultos que vivem em espaços em crise, ou “espaços do fora”, as experiências de leitura tiram cada um de sua solidão, permitindo compreender que as situações depressivas, de crise, são compartilhadas por outros sujeitos e por personagens encontrados nas páginas lidas ou por quem as escreveu. Em muitos casos, essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental.

Larrosa (2003, p. 25) afirma que é necessário “pensar a leitura como algo que nos constitui como pessoas ou nos questiona acerca do quem somos.” O fato de perceber a literatura como possibilidade de se reconhecer enquanto sujeito atinge a subjetividade do indivíduo, colabora na construção da personalidade, transformando os sujeitos e provocando mudanças de vida e de vivências.

Dessa forma, a literatura não pode ser percebida unicamente como algo que possibilita a evasão do mundo, mas, também, como a capacidade de refleti-lo e nele atuar ou interagir.

Ao observar os acontecimentos e movimentos da vida percebe-se que as pessoas, de alguma forma, passarão por fases e momentos de crise em suas vidas. Há regiões e situações em que essas crises são mais intensas e impactantes, como em áreas de conflito, guerras, segregação racial, sexual, violência urbana, etc. Outras regiões e situações, contudo, vivenciam crises de menores proporções, como conflitos familiares, de relacionamentos, etc. Todas essas crises, porém, remetem a situações mais marcantes de dor, sofrimentos e privações, como nos países em que ocorre a migração da população devido a conflitos políticos, religiosos ou catástrofes da natureza. Esses aspectos, atualmente, são constatados em países do Oriente Médio (Síria, Afeganistão), ou mesmo da América Central e do Sul (Venezuela, Haiti), levando as pessoas a migrarem para outras regiões e países.

Na última década, o Brasil tem recebido um grande número de imigrantes, como aponta Bordignon (2016), em pesquisa realizada sobre a imigração no Brasil e no Oeste de Santa Catarina. Imigrantes vêm buscando melhores condições de vida em função das condições sub-humanas em que vivem em seus respectivos países, fruto de regimes ditatoriais dos últimos anos, além de um dos maiores terremotos que atingiu o Haiti em 2010. Mais recentemente, o Brasil vem recebendo imigrantes venezuelanos em decorrência do agravamento das questões

econômicas e políticas daquele país (BRASIL, 2022). Dessa forma, observam-se os movimentos migratórios em quase todo o Planeta, particularmente no Brasil e no próprio continente, com novos e intensos movimentos migratórios, como mencionado acima.

Algumas situações são consideradas mais graves, acentuadas, tristes ou até mesmo cruéis do que outras, no entanto, todas elas remetem a estados próprios de crise, de sofrimento e de privações. Tais situações revelam, de alguma forma, a necessidade de mudança, apesar da crise emocional ou circunstancial que a vida impõe.

Neste sentido, Petit (2010, p. 33) afirma que cada sujeito tem um espaço de crise. E que, enquanto seres humanos, todos possuem uma predisposição originária, antropológica à crise, ou seja, apresentam marcas de fragilidade no decorrer da vida, provocadas por fatos que deixaram vestígios. As saídas, no entanto, impelem a não se deixar atingir pelos componentes destrutivos com os quais se está confrontando.

As alternativas apresentadas por Petit (2010) para essas situações de crise estão relacionadas ao campo das ideias. São elas que, de alguma forma, podem fazer com que o sujeito transcenda as aflições, transformando as ações nocivas do seu emocional em um potencial renovador que libera alegria e lhe permite voltar a sonhar, a imaginar, a potencializar ações positivas. Essas ideias estão vinculadas aos livros, à leitura, em especial, pois “os livros lidos ajudam, algumas vezes, a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria: nesses contextos difíceis encontrei leitores felizes.” (PETIT, 2010, p. 34).

Nesse contexto, as palavras e as imagens saem das páginas dos livros lidos pelos sujeitos habitantes desses espaços, e se tornam veículos para tirar o foco ou repensar a dor ou a crise em determinados momentos da vida, proporcionando uma reflexão ou um repensar da pessoa com ela mesma e com o mundo que a cerca.

A autora destaca que, por intermédio da cultura e sua transmissão, é possível tornar o mundo mais habitável e que os profissionais da leitura e da cultura podem oportunizar a ampliação dos acessos à leitura literária e das trocas culturais mesmo em espaços de crise (PETIT, 2009).

Em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, a antropóloga francesa apresenta o relato de experiências de leitura com distintos públicos de várias faixas etárias, e demonstra, por meio da análise de resultados, o quanto as atividades com a leitura literária e o resgate da tradição oral das comunidades têm contribuído para o desenvolvimento da subjetividade dos participantes (PETIT, 2010).

Nas regiões mundiais em conflito, a experiência de leitura é elemento fundamental para o enfrentamento das situações, conforme destaca Petit (2010) em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, no caso específico dos bibliotecários da Comuna 13, um conjunto de bairros pobres da periferia de Medellín. No fogo cruzado entre guerrilheiros das Farc e paramilitares colombianos, a biblioteca se transformou em ponto de encontro (e, muitas vezes, em abrigo) para jovens da vizinhança, que encontravam nas atividades promovidas pelos funcionários e nos livros disponíveis nas estantes um refúgio momentâneo para a brutalidade.

Petit (2011) comenta a identificação desses grupos excluídos ao entrarem em contato com um texto narrativo ou um conto ou poema qualquer escrito do outro lado do mundo. Eles leem páginas dolorosas de sua vida de forma indireta, falam de sua própria história de outra maneira, e conseguem compartilhá-la. “Há muito tempo observa-se que a leitura ajuda a resistir às adversidades, mesmo nos contextos mais terríveis. Mas a maior parte daqueles que deram testemunho disso estavam imersos desde a infância na cultura escrita.” (PETIT, 2011, [s.p.]).

A teórica destaca a importância da leitura tanto individual como coletiva:

Durante séculos a leitura está vinculada ‘à imagem de um leitor – e mais ainda, talvez, de uma leitora – solitário e silencioso, numa intimidade autossuficiente’. Tal imagem pode contribuir para afastar da leitura pessoas simples, em que o ato da leitura, em separado do grupo, é percebido como algo que vivem em meios onde se dá preferência a atividades coletivas e onde o ato de se colocar à parte do grupo é visto como rude. Neste sentido, a pesquisadora comenta que em uma pesquisa no meio rural registrou que alguns entrevistados não se sentiam à vontade para ler na presença do grupo, ‘muitas pessoas liam então às escondidas, com medo do que os outros poderiam dizer’. (PETIT, 2013, p. 94).

Em relação à leitura coletiva e às experiências de leitura compartilhada, Petit (2013) faz menção a uma experiência brasileira que pode facilitar a apropriação dos textos, desde que eles não sejam percebidos como algo imposto.

Cada um é ouvido com atenção, disponibilidade e confiança em sua capacidade e criatividade. Os ritmos ou as culturas próprias a uns e a outros são respeitados, suas palavras recebidas e valorizadas. [...] o grupo *A Cor da Letra*, no Brasil. É uma forma coletiva, mas que dá lugar a vozes plurais, a uma escuta mútua, a singularidades. A leitura solitária não se opõe a esses pequenos grupos livremente constituídos onde o tempo de leitura e discussão é repartido e onde cada um se retira em seguida para sua casa, levando consigo fragmentos de páginas lidas e palavras compartilhadas. Tanto uma quanto outra desenhavam espaços de liberdade e, às vezes, de resistência. (PETIT, 2011, [s.p.]).

A leitura, tanto da forma individual ou solitária como a compartilhada, tem a sua dimensão de resistência social, entre outros aspectos, e esta última traz o debate, como apontado por Petit (2013), na experiência brasileira. Permite, assim, as vozes plurais se expressarem, a escutarem o outro, a compartilharem as páginas lidas no grupo e que são levadas para suas casas. Neste sentido, Petit (2011, s.p.) destaca ainda que

Aqueles cujo trabalho acompanhei acreditam trabalhar por algo muito maior, que é de ordem cultural, poética, educativa e, em alguns aspectos, política. Eles não são ingênuos, sabem que a literatura não vai reparar as violências ou as desigualdades sociais, mas observam que ela oferece um apoio notável para colocar o pensamento em ação, para provocar o autoquestionamento, suscitar um desejo, uma busca por outra coisa. E, numa época em que os partidos políticos não conseguem fazer isso, a leitura compartilhada aparece como um meio de mobilizar as pessoas, de driblar a repressão à palavra e produzir experiências estéticas transformadoras (além de favorecer a aproximação da cultura escrita). Esses professores, bibliotecários, escritores, psicólogos, ou simples cidadãos, se engajam numa ampla partilha do texto, mas também na construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

Em relação às experiências de leitura compartilhadas estes relatos trazem aos jovens e outros leitores e mediadores envolvidos além da dimensão cultural e educativa, a dimensão social e política da leitura. Esses jovens sabem que a literatura não vai reparar as desigualdades ou mesmo as agressões sociais vivenciadas, mas ela possibilita um apoio permitindo a reflexão, o autoquestionamento, a busca por um desejo ou desafio que os mova.

E, no tocante à política, a leitura compartilhada é um meio de mobilização das pessoas, de transcender a repressão, possibilitando experiências estéticas transformadoras quanto ao papel de cada indivíduo no mundo.

2.3 A BIBLIOTECA, ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA E DE DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL (OU DIVERSAS MEDIAÇÕES)

“Minha escola ideal é a escola onde se entra pela biblioteca.”

(António Novoa).

Na Idade Antiga, a leitura foi fator de ampliação de conhecimento, mesmo que restrita a alguns indivíduos. Atualmente, a leitura literária tem sido elemento de contribuição na vida de muitos cidadãos inseridos e atuantes em diferentes contextos sociais e culturais. Além do aspecto da dimensão de reconstrução do eu, acredita-se que a leitura, a biblioteca e os livros promovem um dos principais encontros essenciais da vida: “o encontro consigo mesma, com regiões de si própria que não conhecia bem, que a assustavam.” (PETIT, 2013, p. 126). A autora

afirma, ainda, que no universo de pessoas que vivem em liberdade restrita – tópico de especial interesse deste estudo –, a leitura é a âncora para novas percepções da vida e de si mesmos, buscada na rememoração de obras literárias ou de mediadores (professores, bibliotecários ou mesmo algum parente) que motivaram esse contato com a literatura.

O acesso aos bens culturais é um direito de cidadania da população. Assim, pensando na Biblioteca enquanto um dos principais espaços de referência na mediação da leitura, apresentam-se alguns elementos para a sua contextualização e caracterização em nível geral, além de aspectos em nível internacional e nacional.

A escola é um espaço do conhecimento e da cultura, além disso, como destaca o professor catedrático da Universidade de Lisboa, António Novoa (2017, [s.p.]), “minha escola ideal é a escola onde se entra pela biblioteca.” O estudioso também comenta que a leitura é essencial, pois é o princípio de tudo, não uma leitura mecânica, mas uma leitura de mundo. Se não houver os instrumentos da leitura, não será possível entender a Ciência ou a Matemática. Neste sentido, é importante o papel do professor na Educação enquanto mediador da cultura e da motivação para a leitura. Seu reconhecimento pela sociedade é fundamental, uma vez que possibilita a formação de sujeitos (alunos) para esta sociedade, sendo elemento fundamental na Educação. A partir da valorização do seu papel social ele pode atuar de forma mais participativa e investigativa na educação e na sociedade.

O estudioso afirma, ainda, que não é possível despertar o gosto pela leitura, na escola se o professor não for um leitor. É preciso, então, que os professores tenham melhores condições de trabalho a fim de que possam ter mais tempo para a sua qualificação e maior interação com o livro e com a leitura, questão crucial para a formação de leitores (NOVOA, 2017).

Em relação ao papel da biblioteca escolar, em entrevista com profissionais franceses que atuam em bibliotecas municipais, Petit (2019) evidencia a importância desse território ser espaço privilegiado por oferecer diferentes mediações. A entrevista foi concedida a uma profissional responsável pelo Departamento Juvenil da Biblioteca Municipal de Lyon Part-Dieu, empenhada em dedicar atenção aos usuários desde a mais tenra idade, incentivando a mescla de gêneros e múltiplos recursos de leitura. Petit (2019, p. 194-195) comenta que “o livro entra em ressonância, com projeções, concertos, encontros, oficinas e exposições, mas, também, com o mundo digital”, informando “que as crianças vêm à biblioteca para utilizar um lugar. Esses espaços tornaram-se acolhedores”. A autora acrescenta que a “biblioteca não é somente um lugar de passagem. Ela é um lugar agradável onde a partilha é possível.”

Com este enfoque, a antropóloga considera esse organismo oportuno para reentruturar os seus objetivos e o seu papel na sociedade, onde ocorre o espaço de “cruzamento entre livros

e as artes, a literatura e a ciência, um lugar para reunir o impresso e o digital, inventar eventos, mas, também, acolher de forma duradoura as novas formas de sociabilidade cultural” que estão se desenvolvendo em diferentes partes, em conexão com outras instituições e associações (PETIT, 2019, p. 197).

Muitos debates vêm ocorrendo em vários lugares sobre este espaço de vida e entre profissionais que se opõem a uma missão mais conservadora de guardiões dos registros de conhecimento a fim de dar um novo enfoque, ou seja, uma terceira opção na vida das pessoas na atualidade. Este é um aspecto que Petit (2019, p. 197) traz como um “terceiro lugar” (lugar que não é a casa e nem o trabalho), mas um local possível onde seja possível se encontrar, relaxar e conversar.

As bibliotecas públicas, enquanto espaços de promoção da leitura, de acesso à cultura nacional e internacional, permitem a literatura canônica e de produção local e regional, onde estão disponíveis a todos os segmentos circunscritos da comunidade. Trata-se de espaços e serviços que possibilitam o acesso a vários modos de leitura e à diversidade literária, bem como cultural, “espaço de conexão”. As bibliotecas também permitem uma pausa no acesso desenfreado das mídias sociais e no mundo acelerado da informação, além da possibilidade de serem apreciadas por um espaço de desconexão, uma vez que também permitem preservar a concentração, distantes na turbulência da sociedade contemporânea e pós-moderna.

As bibliotecas que estão mais próximas da formação educacional dos sujeitos leitores e do acesso público a cultura são as bibliotecas escolares e públicas.

No cenário nacional, quando houve a reforma do ensino, também ocorreu oficialmente a prática da pesquisa na escola (MILANESI, 2002). Um dos seus principais suportes foram os livros, sendo que as bibliotecas escolares passaram a ser um espaço mais requisitado pelo público escolar, transcorrendo a interação da Educação Infantil até o Ensino Médio e profissionalizante. As bibliotecas passaram a ser um espaço e espécie de laboratório de aprendizagem onde são acessadas as informações contidas no acervo. Atualmente, a partir de recursos da Tecnologia da Informação (TI), que aliou acervos físicos, digitais e virtuais, respaldou-se o processo de ensino-aprendizagem e, também, os serviços que promovem o desenvolvimento e a motivação da leitura, visando colaborar para a formação de um leitor com autonomia e criticidade no mundo em transformação em todos os setores, sendo o acesso ao conhecimento a via fundamental para isso.

Em relação ao espaço mediador da biblioteca pública em nível nacional, apesar das definições de políticas e diretrizes das bibliotecas, ocorrem as mais variadas situações quanto à

realidade dos espaços públicos escolares. Já nas bibliotecas públicas há relatos delas focarem mais no acervo do que nos serviços de atendimento aos seus leitores/usuários.

Barros (2006, p. 21), em pesquisa realizada no Estado de São Paulo nos anos 1990, aponta a importância desse setor conhecer melhor o seu leitor “e a demanda virtual de leitura, espontânea e desvinculada da tarefa escolar.” Afirma, ainda, que o direcionamento para uma ação cultural se deu por intermédio do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Estado de São Paulo e as bibliotecas públicas municipais, formando “o vínculo do tripé informar-refletir-criar para conduzir a leitura”. A autora manifesta, contudo, preocupação com os serviços ainda incipientes da biblioteca pública, e a necessidade de atendimento mais efetivo de importantes segmentos sociais, como analfabetos, donas de casa, categorias profissionais variadas, idosos, aposentados, etc., aos quais poderiam ser oferecidos serviços de leitura variados por profissionais bibliotecários capacitados, identificados com esses segmentos.

Posteriormente, nos anos 2010, procurando reverter este quadro, o Estado de São Paulo criou vários programas de atualização de acervos, capacitação de profissionais, bem como trouxe inúmeros escritores, poetas e profissionais ligados à leitura num Programa chamado *Viagem literária*, aproximando os autores, contadores de histórias e outros profissionais produtores de conhecimento das comunidades do interior do Estado, aberta a todos os segmentos da comunidade. Proporcionou, com isso, o acesso e a motivação à circulação da literatura às comunidades que, muitas vezes, não tinham livrarias no município, somente a biblioteca pública que, por vezes, estava instalada em local reduzido. Era, porém, a única porta para a leitura, a cultura e a informação públicas².

Considerando que boa parte dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e algumas públicas não tem a formação específica em Biblioteconomia, que a maioria tem a formação no campo da Educação e, muitas vezes, estão afastados da sala de aula por alguma situação diversa, nem sempre ocorre a motivação para a leitura. Silva (2009, p. 23) destaca que no Brasil também há a formação de professores de forma “aligeirada”, com condições salariais precárias e políticas educacionais deficientes, fazendo com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores ou, então, sejam “leitores pela metade [...] nas horas vagas.” O autor também destaca o processo histórico de atraso cultural brasileiro, além da propaganda da “crise da leitura” que vem se perpetuando desde o Período Colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e as poucas ações de políticas culturais efetivas para ações de acesso ao livro junto às comunidades de poucos recursos.

² Relato de experiência da própria pesquisadora quando, neste período, atuou em um município com cerca de 20 mil habitantes no interior do Estado de São Paulo.

Apesar desta descrição, o pesquisador menciona que ainda “há esperança de que o professor” – um dos mediadores da leitura, nos diferentes espaços socioculturais – desenvolva as competências de leitura e possa se capacitar na missão de motivar a formação de leitores de diferentes faixas etárias, seja por meio de sua dedicação pessoal e profissional ou mediante a implantação de políticas de formação continuada direcionadas à qualificação do seu repertório cultural (SILVA, 2009).

Em nível internacional, a Associação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA), juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), definiu alguns elementos norteadores para a ação da biblioteca pública (um dos principais espaços para a leitura, a cultura e informação pública), entre os quais se destaca:

- A oferta de serviços baseados na igualdade de acesso a todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social.
- Inclusão de minorias em relação a serviços e materiais (minorias linguísticas, pessoas deficientes, hospitalizadas ou reclusas).
- Atendimento a todas as faixas etárias em relação a documentos/fontes adequados às suas necessidades, com tecnologias modernas.
- As coleções devem refletir as tendências atuais e a evolução da sociedade, bem como a memória da humanidade [...], bem como não apresentar qualquer tipo de censura ideológica, política ou religiosa e de pressões comerciais. (IFLA, 1994).

O Manifesto também elenca algumas missões da Biblioteca Pública junto às suas comunidades, que são a chave para a sua atuação em relação à informação, à alfabetização, à educação e à cultura:

1. Criar e fortalecer hábitos de leitura desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo;
7. Fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários. (IFLA, 1994).

Destaca-se que a sua promoção deve ser gratuita e de responsabilidade das autoridades locais e nacionais.

Nesse contexto, as bibliotecas, associações e entidades de classe de forma geral vêm buscando sintonia com a política mundial de enfrentamento dos fatores limitantes das economias periféricas, como o desemprego, pobreza e questões ambientais, os quais atingem todas as nações, entre os demais itens debatidos e propostos pela “Agenda 2030”, visando auxiliar suas comunidades neste desafio.

Em nível nacional, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB), junto à IFLA, está engajada desde o ano de 2016 em promover, no Brasil e em nível mundial, a disseminação e aplicação da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que vêm trazendo debates em torno das bibliotecas prisionais, comunitárias, escolares e públicas.

Em setembro de 2021, o tema foi foco do 38º Painel Catarinense de Biblioteconomia, que discutiu os espaços das bibliotecas. O evento teve como tema central: *As bibliotecas hoje e o que queremos para o amanhã?*, buscando sensibilizar e integrar a categoria bibliotecária catarinense às empresas, instituições e associações da sociedade civil organizada. Em complementação, tratou da importância da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, e das “ações, campanhas e projetos em prol da implementação e concretização dos ODS nas unidades de informação do Estado de Santa Catarina”, entre outros, no sentido de fortalecer a atuação da categoria bibliotecária nacional e internacional em apoio aos ODS da Agenda 2030 (ACB, 2021).

Instituições educacionais, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e outras entidades, estão trazendo a temática em torno da Agenda 2030 e dos 17 ODS, que apontam para todos os setores da sociedade, incluindo as bibliotecas, os arquivos e os centros de documentação. Essas instituições possibilitam o acesso à informação e apoiam ações de literatura da informação digital, enquanto outras ajudam os governos locais a perceberem as necessidades de informação relevantes às comunidades. Dessa forma, as entidades de classe e as bibliotecas, por meio de ações em nível local e em seus países, estão caminhando no sentido de sintonizar com esta proposta ampla da ONU e das ações da IFLA, em nível internacional, principalmente com foco nos 4 ODS: ODS 4 – Educação de Qualidade; ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 10 – Redução das Desigualdades; ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes (FEBAB, 2019).

Neste sentido, em âmbito nacional, no campo da Cultura e da Biblioteconomia, o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBB), realizado em 2019, apresentou e discutiu o tema: “Desigualdade e Democracia: qual o papel das bibliotecas?”, com foco nos seguintes subtemas: “Educação de Qualidade”; “Redução da Desigualdade”; “Paz, Justiça e Instituições Eficazes” e “Trabalho decente e crescimento econômico” (FEBAB, 2019).

A FEBAB, enquanto organização representante das bibliotecas no país, tem militado pela qualificação das bibliotecas no território nacional e também no sentido destas se tornarem parceiras estratégicas para o cumprimento dos ODS. Esta organização, bem como outros fóruns e algumas IES nacionais, vem buscando ampliar o debate acerca do papel social das bibliotecas na sociedade, como também indicar às bibliotecas a importância da busca desses objetivos, cujos temas são altamente relevantes na atualidade, no sentido da qualidade de vida das pessoas no planeta.

Eventos desse gênero trazem ao debate a aproximação da sociedade do espaço das bibliotecas enquanto entidades mediadoras da leitura e da informação, e a importância dessas colaborarem para a redução da desigualdade, o acesso democrático da leitura e da cultura, e como essas intensificam a promoção do acesso à informação confiável.

Outro evento que merece destaque, porém em nível internacional, e que focou o movimento das Bibliotecas Públicas em direção à inserção das minorias, especialmente em relação ao gênero feminino, foi o *Iber Bibliotecas*, ocorrido em 2020 (IBER BIBLIOTECAS, 2020), que contou com a participação de alguns países da América Latina (Argentina, Colômbia, Chile, México, Brasil) e alguns europeus (Portugal e Espanha). O tema do evento foi: *El enfoque de género en las bibliotecas: experiencias y retos*. O encontro trouxe várias experiências ricas em relação a trabalhos e atividades desenvolvidas pelas Bibliotecas do Red de Bibliotecas Públicas – *Región de Coquimbo*, Chile; Red de Bibliotecas Municipais de Lisboa, Portugal; *Círculo de Mujeres de la Biblioteca Popular de Matheu Biblio Nuestra América*, Argentina; *Biblioteca Rafael Azcona de Logroño*, Espanha, em cuja biblioteca existe um espaço de leitura especializado em matéria de igualdade e contra a violência de gênero *Una habitación propia*.

Partilhou-se, enfim, a preocupação e ações no sentido do acolhimento de mulheres, mães e filhas para participarem de debates em torno de sua situação, tendo como foco a prevenção da violência em relação ao gênero feminino no espaço das bibliotecas públicas e comunitárias. Houve, também, a constituição de grupos de *Círculos de Mulheres* para a discussão de suas problemáticas, como um espaço de proteção e debates dentro das bibliotecas.

Tais eventos e ações têm apontado cada vez mais na direção da inserção da biblioteca enquanto espaço mediador da leitura e, também, de minorias, como o gênero feminino e outras nos espaços das bibliotecas, principalmente das públicas e comunitárias, que já têm papel de acolhimento da comunidade em geral. Neste novo momento, porém, percebe-se a emergência no oferecimento de serviços mais dirigidos, como debates sobre as suas problemáticas que, muitas vezes, não encontram espaço na sociedade para a sua inserção.

No caso de mulheres que sofrem violência doméstica ou mesmo meninas que estão à margem da sociedade, como as que cumprem medidas socioeducativas, percebe-se que em algum momento a família não foi assistida em suas dificuldades financeiras ou mesmo estruturais (alcoolismo, uso de drogas). Muitas crianças são expostas à crueldade das ruas por descaso ou falta de amparo dos provedores (muitas vezes, mães e mulheres acometidas de depressão ou reproduzindo situação de não olhar para si mesmas enquanto mulheres e cidadãs, etc.), que deixam os filhos sem limites ou cuidados, o que pode levá-los à criminalidade, a cometer infrações (pequenos furtos, intermediação de drogas, etc.) de forma precoce, incorrendo em situações que levam ao cumprimento de medidas socioeducativas ou de privação da liberdade, em caso de atos mais graves.

De que forma esses órgãos culturais poderão ser espaço de interação social desses grupos da sociedade? Importante trazer a questão pois as bibliotecas são veículos fundamentais na mediação da leitura e da cultura na sociedade.

Freire (2001, p. 38) menciona a biblioteca enquanto um espaço popular e centro de construção de conhecimento voltado às classes populares, mencionando: “A biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação íntima com o contexto.”

Nesse sentido, a atuação da biblioteca popular está estreitamente ligada à compreensão crítica do que é a palavra escrita, a linguagem, suas relações com o contexto, interagindo e resgatando a produção da comunidade em que está vinculada, construindo um espaço de incentivo e de reconhecimento da produção cultural proveniente das camadas populares da sociedade.

A biblioteca é um espaço e elemento relevante nessa investigação, pois era algo não conhecido até então pelas meninas (protagonistas do estudo), que ficaram muito surpresas e admiradas com as possibilidades e o espaço acolhedor da Biblioteca Pública do município de Chapecó, aspecto a ser detalhado na análise dos dados.

Neste sentido, Petit (2009, 2013, 2019) destaca a biblioteca enquanto elemento acolhedor, principalmente em comunidades excluídas – como de imigrantes ou jovens que estão deslocados da sociedade, e que buscam um local onde possam interagir com a leitura ou com seus mediadores – fazendo com que os leitores se sintam integrados no ambiente.

A antropóloga comenta que “uma biblioteca, um livro, é algo que se oferece, uma hospitalidade que se oferece. Abrem para outro lugar, inauguram outra maneira de habitar o tempo. [...] em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar” (PETIT, 2013, p. 112), podendo, também, construir o espírito crítico como alguns jovens comentaram com a pesquisadora.

A biblioteca escolar é outra instituição com papel fundamental na Educação, pois propicia o acesso à leitura e às fontes de pesquisa, além de ser instrumento primordial de apoio à Educação, ao processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da criatividade, na formação do senso crítico e ser espaço dinâmico onde a leitura acontece, os livros e alunos interagem, mediados pelo profissional bibliotecário e por professores.

Apesar do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) dotar as escolas de acervos da literatura brasileira e internacional, e de obras complementares de outras áreas de conhecimento, há necessidade de dinamização do espaço da biblioteca escolar para que a leitura seja uma ação conjunta dentro da dinâmica na vida escolar, envolvendo os diferentes atores e sujeitos mediadores da leitura e leitores.

Nem todas as escolas, porém, possuem este espaço organizado no Brasil e com pessoal capacitado e acervo dotado de organização e com diversos espaços necessários para que este setor seja dinâmico e qualificado e possa atender de forma adequada a comunidade.

Para Silva (1999, p. 112), a biblioteca escolar na Educação

[...] deve se colocar como o cérebro da escola, ou seja, o local de onde partem os movimentos básicos em direção à recreação ou criação do conhecimento, servindo a professores, alunos e comunidade. Caso seja definida desta maneira, a biblioteca deixa de ser um complemento ou apêndice secundário de trabalho, transformando-se num recurso básico para as decisões curriculares, permitindo a atualização pedagógica dos professores, a aprendizagem significativa dos estudantes e a participação da comunidade em termos de indagações várias.

Desse modo, a biblioteca assume um papel fundamental ao possibilitar o acesso à leitura, sendo necessário que o acervo seja de fácil acesso, de forma que os usuários possam localizar-se facilmente, disponibilizando, assim, o mundo através da leitura.

Fazem-se necessárias, portanto, iniciativas que estimulem o uso constante da biblioteca propiciando o hábito da leitura, com métodos que agucem o imaginário e tornem a biblioteca um espaço dinâmico, fundamental para a fruição da leitura, que favoreça a aprendizagem.

O autor traz a perspectiva de que Ensino e Biblioteca são instrumentos complementares, e que uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto (SILVA, 1999, p. 67).

Andrade (2003, p. 13), por sua vez, a partir de evidências baseadas em pesquisa realizada na Universidade de Denver (EUA), comenta que educadores e bibliotecários que acreditam na biblioteca escolar enquanto recurso pedagógico fazem diferença na vida de crianças e jovens. A autora evidencia que estudantes atendidos por bons programas de bibliotecas aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados do que alunos de escolas com bibliotecas deficientes. Ademais, escolas que mantêm bons programas de bibliotecas possuem profissionais especializados, equipe de apoio treinada, acervo atualizado e diversificado e infraestrutura de recursos informacionais (que conectam recursos das bibliotecas às salas de aula e laboratórios). A estrutura qualificada de elementos humanos ou de materiais e acervos contribui para melhor rendimento escolar, independente das “características sociais e econômicas da comunidade onde a escola estivesse localizada.” (ANDRADE, 2003, p. 14).

A realidade americana acima descrita vai na direção de escolas que visam organizar e proporcionar um ambiente interativo de promoção da leitura e do conhecimento, e mediante a realização de planejamento de programas de incentivo à leitura junto com a equipe docente.

No contexto brasileiro ainda é possível encontrar escolas sem bibliotecas, com quadro de profissionais reduzido ou, muitas vezes, provisório, ou até mesmo com professores realocados da biblioteca, o que dificulta um trabalho efetivo na construção de uma biblioteca comprometida enquanto espaço de construção de conhecimento e promotora da leitura e da pesquisa escolar com serviços de qualidade.

Um espaço de motivação à leitura e ao lúdico, com coleções e acervo atualizado, com boas fontes de pesquisa e recursos de rede, fazem a diferença na formação de crianças e adolescentes na construção do gosto pela leitura e pela pesquisa. Esse espaço, além de promover experiências de produção literária, cultural e leitura, faz com que “as crianças e os jovens sejam criadores e não apenas consumidores de cultura” e, a partir desse processo, possibilite a formação de leitores criativos (CARVALHO, 2003, p. 22).

As bibliotecas públicas e escolares (circunscritas nas escolas e com possibilidade de estarem abertas ao seu entorno), são espaços de leitura que se complementam para enfrentar as dificuldades estruturais, financeiras, de recursos (humanos, acervo), etc.

A educadora e gestora Bel Santos Mayer, vinculada à Rede “LiteraSampa”, e do Programa de Jovens da “Biblioteca Caminhos da Leitura”, comenta sobre a função da biblioteca

enquanto organismo social, principalmente as comunitárias: “A biblioteca não é uma prestadora de serviço. Ela precisa ser uma instituição de construção de direito à leitura e escrita, à memória e à história. Mais importantes do que estantes ou prateleiras são seus espaços de convivência.” (GARCIA, 2021). Muitos desses organismos sociais são ricos em cultura e ancestralidade, como a “Associação Vaga-Lume”, que atua desde 2001 na região da Amazônia legal, e constitui-se de uma rede formada por 99 bibliotecas que ganham forma em casas de palha, moradias ou dentro de escolas.

A mediação da leitura possibilita o trabalho da cultura local de povos tradicionais como os indígenas, os quilombolas e os ribeirinhos, e em comunidades muito distantes, de difícil acesso. “A biblioteca se torna não somente um espaço de leitura, mas de promoção de direitos da comunidade e da diversidade”, afirma Lia Jamra, gerente de comunicação da Associação Vaga-Lume (GARCIA, 2021). Este é um relato de experiência de bibliotecas comunitárias na Amazônia, porém, sabe-se que no contexto brasileiro, é preciso avançar mais, resgatar as manifestações literárias e artísticas das comunidades atendidas pelas bibliotecas, ampliar espaços e não vir a fechá-los por falta de políticas de valorização cultural, como o que vem ocorrendo no momento atual. Segundo dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, entre os anos de 2015 a 2020, o Brasil, em vez de ampliar seus espaços culturais, perdeu 764 bibliotecas públicas (CARRANÇA, 2022).

Manter e ampliar políticas culturais e ações como o PNBE, entre outros programas que visam qualificar acervos nas escolas e outras ações no campo da implementação de políticas para leitura e a cultura, bem como a capacitação de profissionais e mediadores que se encontram nas bibliotecas, sejam escolares, públicas ou comunitárias, acredita-se ser fundamental para que as comunidades usufruam de seu direito cidadão de acesso à leitura e aos bens e manifestações culturais da humanidade.

Nesta lógica de pensamento, este estudo também está alinhado com a concepção de que esses espaços culturais precisam ser revistos, pois no passado havia a missão de guarda dos registros de conhecimento, de coleções. Atualmente, todavia, acredita-se que seja um lugar de trânsito e de interação de pessoas, pois o acervo deve estar a serviço de seu público, e que o conhecimento deve circular para o aprendizado, a fruição e a reflexão, contribuindo para o crescimento humano, profissional e outros aspectos da formação cidadã.

2.3.1 Mediadores da leitura

Para acontecer a experiência de leitura é necessário conhecer o papel dos mediadores de leitura, cujos sujeitos têm a missão de aproximar os leitores dos textos e motivá-los com o seu encantamento pela leitura, abrindo caminhos futuros para o trânsito e o amor pelos livros e a leitura.

Para Petit (2009, p. 174-175), mediador é o

iniciador aos livros, aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos de percurso. Seja profissional ou voluntário é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagógico.

A mediadora de leitura, Alessandra Leite, do “Programa Bibliodiversidade”, na área de Bibliotecas Comunitárias voltadas às pequenas comunidades, comenta sobre a mediação e os leitores: “Todo livro é uma porta para a leitura, e não necessariamente o que dialoga com nós enquanto mediadoras dialoga com os leitores. Por isso temos de tudo”, explica. “A bibliodiversidade permite que os meninos e meninas se identifiquem com as histórias e personagens. Cabe a nós, então, criar um acervo crítico e diverso, com prioridade para literatura afro-brasileira e indígena.” (GARCIA, 2021).

Petit (2011, [s.p.]), em relação ao papel dos mediadores em regiões de violência na América do Sul, como a Colômbia, destaca em entrevista que o trabalho de pessoas como os bibliotecários de Medellín nada têm de ingênuo: “Eles sabem que a literatura não vai reparar a violência ou as desigualdades do mundo, mas observam que ela oferece um apoio notável para colocar o pensamento em ação, para provocar o autoquestionamento, suscitar um desejo, uma busca por outra coisa.”

A antropóloga ainda relata aspectos interessantes em torno do livro, como elemento catártico e das experiências desenvolvidas por mediadores de leitura em “espaços em crise” – locais afetados por confrontos armados, catástrofes naturais, pobreza e migrações forçadas – em diversas regiões, mas, sobretudo na América Latina (inclusive no Brasil). Nessas situações, sugere a autora, mais importante do que a interpretação do texto é o encontro ao redor do livro, pois a leitura funciona como catalisador para discussões em grupo sobre questões (pessoais ou coletivas):

Há muito tempo observa-se que a leitura ajuda a resistir às adversidades, mesmo nos contextos mais terríveis. Mas a maior parte daqueles que deram testemunho disso estavam imersos desde a infância na cultura escrita. As experiências que me interessaram na América Latina reúnem crianças, adolescentes ou adultos com pouca escolaridade, vindos de famílias pobres, que cresceram longe dos livros. Por exemplo: na Colômbia, jovens saídos da guerrilha ou de grupos paramilitares, toxicômanos, soldados feridos, populações desalojadas; na Argentina, mães de crianças pequenas em situação de extrema pobreza, jovens que sofreram abusos ou vítimas de catástrofes naturais. Essas experiências literárias compartilhadas se desenrolam em espaços de liberdade, sem registros escritos nem controle de presença, sem preocupação com rendimento escolar imediato nem resultados em termos quantitativos. O dispositivo é aparentemente simples: um mediador propõe suportes escritos a pessoas que não estão acostumadas a eles, lê alguns em voz alta, e então relato ou debate surgem entre os participantes. Os textos lidos despertam seus pensamentos e palavras. Não porque esses textos evoquem situações próximas das que eles viveram. Aqueles que têm um efeito ‘reparador’ são, em geral, até muito surpreendentes. (PETIT, 2011, [s.p.]).

Petit (2013, p. 37) descreve o perfil daquele que intermedia livros com leitores, sejam crianças, jovens ou adultos, como uma espécie de iniciador: “[...] tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos.” A autora ainda comenta sobre a emoção que move este fazer, pois é transmitir paixões,

[...] suas curiosidades, questionando seu lugar, seus ofícios e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas. É, também, criar espaços de liberdade onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre as leituras, se assim o desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si. (PETIT, 2013, p. 37).

Essa visão permite trazer um profissional que interaja de forma provocativa com o leitor, que ame e transmita o amor pela leitura às crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que lhes dá a liberdade de guardar o seu mundo e sentimentos, caso não queiram partilhar aquilo que a leitura lhes provocou. Um profissional, enfim, que não cobra do leitor uma interpretação do que leu e que o deixa à vontade para se manifestar, se assim o desejar.

Bortolin (2006) se reporta à importância de uma postura mais dinâmica do mediador de leitura, entendido como um indivíduo que tem a função de facilitar o encontro entre o leitor e o texto, cujas ações possam contribuir para a formação e amadurecimento do leitor. Isso exige do profissional bibliotecário uma atuação com maior intensidade para que de fato ocorra um encontro significativo do leitor com os livros.

A autora ainda destaca a contradição existente na instituição escolar, igualmente evidenciada por outros pesquisadores, como Ezequiel T. da Silva, de que a escola é a instituição formal da aprendizagem da leitura, contudo, nem sempre é aquela em que o indivíduo aprende a gostar de ler (BORTOLIN, 2006).

Considerando o professor um dos principais mediadores do processo escolar, imbuído do compromisso de iniciar a criança no mundo das letras, na perspectiva da formação de leitores, Burlamaque (2006, p. 80) destaca que: “É ele quem vai indicar os livros oferecendo-lhes repertório de títulos, em que possam se movimentar segundo as preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor o seu gosto, mas, sobretudo, oferecendo-lhes fruição no ato de ler.”

Destaca-se, aqui, a importância de oferecer diversidade de títulos e leituras aos leitores em seu período inicial, sem impor a ótica do mediador, a fim de que, efetivamente, ocorra a criação, a motivação e o gosto pela leitura como algo vinculado à espontaneidade, sem pressão, possibilitando a construção da autonomia leitora, necessária à vivência das experiências da leitura como algo transformador. Dessarte, é fundamental uma postura mais comprometida e transformadora do mediador.

Petit (2010, p. 174) menciona um atributo importante no papel do mediador de leitura, afirmando que este é exatamente o de “construir pontes.”

A antropóloga registra que ao escutar pessoas que viviam no meio rural ou nas cidades periféricas da França, da América Latina ou de outros lugares, percebia que elas relatavam lembranças encontradas em suas leituras, tanto ocasionais quanto regulares, nem sempre como elemento de ascensão social, mas como “múltiplos expedientes para encontrar um lugar, para se reapropriar um pouco de sua vida, pensá-la, sonhá-la.” (PETIT, 2019, p. 68). E, nesse processo de acessar a leitura, a arte do mediador foi essencial, quer seja um pai, amigo, professor ou bibliotecário. Esses leitores, conforme relata a pesquisadora, compreenderam que: “deve ser lido, pelo atalho das páginas, somos nós mesmos e este mundo”. Neste processo a leitura não é mais algo doloroso,

de fórmulas impostas por uma autoridade, ou um privilégio invejado e detestado próprio dos privilegiados, ou uma atividade empoeirada à qual a gente de outrora se dedicava por não dispor de nada melhor, mas com um meio de reavivar o pensamento, uma curiosidade, de viver de um jeito mais lúcido, mais intenso, mais divertido ou poético. (PETIT, 2019, p. 68).

Em relação ao mediador bibliotecário, Petit (2009, p. 30) entrevistou uma jovem de 22 anos, da Argélia, que possui lembrança positiva desse profissional na motivação à leitura:

Quando eu era criança, às vezes o bibliotecário parava seu trabalho e contava histórias para nós. Isso me tocou muito, a sensação, a emoção que senti naquele instante, permaneceu. É algo parecido com um encontro. Ninguém me disse: faça isso, faça aquilo [...]. Mas, me mostraram alguma coisa, fizeram-me entrar em um mundo. Abriam-me uma porta, uma maneira de ver que talvez não seja necessariamente a minha, mas que vai mudar alguma coisa na minha vida porque existem outras portas.

O mediador, dentro dos espaços culturais, exerce um papel fundamental entre o acervo, o livro, e as narrativas em seus diferentes suportes, de forma a produzir encantamento pela leitura aos diversos públicos leitores, exercendo um papel social e educacional fundamental para que a leitura seja transformadora e vivida enquanto experiência. Ele próprio deve ser leitor crítico em relação à seleção e à indicação de livros, conhecedor da literatura infantil e juvenil, daquela que tem aparência de moderna, mas totalmente circunstancial “cuja fórmula simplificada”, muitas vezes, “desprepara o leitor em formação para a aceitação de outros textos, mais complexos” futuramente (ANDRADE, 2003, p. 23). Além desse conhecimento crítico e teórico da literatura a ser oferecida aos jovens e crianças, é importante a sua percepção e qualificação para que a leitura não seja algo que exija cobranças rígidas em relação às narrativas trabalhadas, proporcionando momentos de encantamento e espontaneidade para cativar o público leitor. Da mesma forma comenta Petit (2015) em relação à transmissão cultural, aspecto explorado pelos mediadores de que esta deve alimentar o pensamento e a formação de um coração inteligente.

Ao contextualizar a leitura, experiências e espaços/sujeitos mediadores, não se pode deixar de mencionar as características da adolescência (faixa etária dos sujeitos estudados). Esses aspectos serão abordados na próxima subseção.

2.4 ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE

A adolescência tem sido foco de muitos estudos em diferentes áreas. É consensual que esta fase seja entendida como intermediária entre a infância e a vida adulta, caracterizada por um intrincado processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial.

Philippe Ariès (2006), em pesquisas referentes à história da infância e da família, indica que até o início do século XX, a ideia de idade não era muito explícita entre as diversas camadas sociais do mundo Ocidental, havendo um amálgama de idades diferentes no cotidiano social. Com o incentivo do acesso de crianças e jovens à Educação e à escola por parte da população, iniciou-se a separação dos alunos por faixa etária, cuja separação repercutiu na sociedade, vindo a definir, de modo mais claro, as etapas da infância, da adolescência e da idade adulta.

Na abordagem de Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1992) sobre a etapa do desenvolvimento humano, consta que a adolescência possui aspectos sociopsicológicos que envolvem perdas aparentes e transformações a partir da construção da identidade e personalidade, e que o adolescente apresenta trajetória conflituosa dentro do que chamam de *síndrome da adolescência normal*.

Essa síndrome apresenta desconforto e desencontros entre os adolescentes e os adultos mais próximos, o que provoca o chamado *conflito de gerações*. Nesse contexto, é comum haver um estranhamento entre ambos, com incompatibilidades e desconfianças, e até certa carga de rejeição ao jovem contestador por suas atitudes consideradas rebeldes.

Ao atingir a fase adulta, porém, essa *síndrome da adolescência normal* vai se diluindo e se acomodando, fazendo com que o adolescente se reconheça como um elemento pertencente à sociedade, que o aceita como tal.

A Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO, 1986) circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos), e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, sendo possível identificar adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Já a legislação brasileira considera adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos. E, em documento sobre a saúde do adolescente, o Ministério da Saúde coloca a relação entre adolescência e puberdade como “os primeiros indícios da maturação sexual, introduzidos pela puberdade, que marcam, concretamente, o início da adolescência.”

A puberdade é um parâmetro universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos; já a adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional. (BRASIL, 2021).

Compreende-se, dessa forma, que a adolescência é um período de grande transformação física e psicossocial que, conforme o ambiente e a própria visão do indivíduo, toma proporções maiores, pois se trata de uma fase de autoafirmação diante do adulto, do círculo social e das amizades com as quais se identifica.

Devido ao fato de a adolescência ser uma fase marcada por crises existenciais, muitas delas originadas na formação de sua identidade e em diferentes aspectos, pode haver o surgimento de fatores relacionados à questão da vulnerabilidade. Esta é uma fase de conhecimento do mundo e, muitas vezes, os adolescentes não encontram orientações ou limites definidos pelo meio familiar vulnerável (abandono por adultos ou responsáveis), e são levados

a se exporem a situações de risco (conforme relatos de muitos adolescentes que se envolveram com tráfico e situações de criminalidade).

José Eduardo Ferreira Santos (2005, p. 35), em estudo realizado sobre adolescentes em situações vulneráveis na Bahia, comenta que os fatores de risco estão relacionados a “condições ou variáveis do contexto pessoal e social que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo”, principalmente relacionados a fatores negativos da vida. O autor elenca alguns elementos como

fatores de risco para desenvolvimento psicológico e social: baixo nível socioeconômico, baixa remuneração parental, baixa escolaridade, as famílias numerosas e a ausência de um dos pais, assim como a emergência da violência em suas diversas modalidades de manifestação. (SANTOS, 2005, p. 35).

Há muitos enfoques sobre a questão dos fatores de risco a que estão expostos os adolescentes. Nesse contexto, Santos (2005, p. 35) destaca o aspecto social e psicológico do desenvolvimento, o qual se “refere à configuração contextual e pessoal que pode oferecer danos à integridade física, biológica, psicológica dos adolescentes.” Exemplo disso é a violência em relação a crianças e adolescentes.

No campo da Saúde, o Ministério da Saúde aponta várias situações de risco ou vulnerabilidade entre os adolescentes e jovens no plano individual, social ou programático, as quais merecem a atenção do ponto de vista público, tais como a gravidez. “No Brasil, essa realidade vem sendo constatada pelo crescente número de adolescentes nos serviços de pré-natal e maternidade, sua maior incidência nas populações de baixa renda e a associação entre alta fecundidade e baixa escolaridade.” (BRASIL, 2021). Além da situação de gravidez há, também, os riscos de significativo aumento da infecção pelo HIV/AIDS.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), das 30 milhões de pessoas infectadas pelo HIV no mundo, pelo menos um terço tem entre 10 e 24 anos. No Brasil, 13,4% dos casos diagnosticados entre 1980 e 1998 foram de adolescentes (BRASIL, 2021). O uso e abuso de álcool e outras drogas também são elementos que desencadeiam situações de vulnerabilidade na adolescência e juventude, provocando situações

de acidentes, suicídios, violência, gravidez não planejada e a transmissão de doenças por via sexual e endovenosa, nos casos das drogas injetáveis. Não fosse o consumo de drogas um problema suficientemente grave, temos ainda a problemática do tráfico, o qual representa, no Brasil e em outros países, uma séria ameaça à estabilidade social. (BRASIL, 2021).

Essas são, portanto, questões referentes ao ponto de vista da saúde física, psicológica e social dos adolescentes, as quais exigem enfrentamento não somente em nível de informação ou repressão (BRASIL, 2021).

Apesar de muitos relatórios de agências internacionais, como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apresentarem a situação da infância e da adolescência, outras pesquisas também são realizadas em várias capitais brasileiras, além de medidas protetivas serem previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Em relação à questão da problemática da vulnerabilidade entre crianças, adolescentes e jovens, há necessidade de esforço coletivo de toda a sociedade no sentido de aprofundar esses aspectos, não cabendo julgar essas crianças e jovens em conflito com a lei, mas, sim, buscar saídas nos diferentes campos de conhecimento e da sociedade, procurando vencer barreiras sociais, culturais e de preconceitos.

Acredita-se no potencial da cultura e da leitura como possibilidades de transformação humana e social e, como já afirmou Larrosa (2003), na sua imensa possibilidade de formar e transformar. Vislumbra-se que as experiências de leitura compartilhada, considerando o sujeito leitor e sua realidade, constituem elementos de reflexão e transformação de sujeitos, vidas e mundos, trazendo esperança, partilhando histórias e vivências ao se colocar no lugar do outro, enfim, ressignificando vidas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O TEAR LEITOR DE MENINAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA

“Ex-per-ientia significa sair para fora e passar através de [...]. O saber da experiência ensina ‘a viver humanamente’ [...] e não se confunde com o experimento de verdades objetivas que permaneceram externas ao homem.”

(Jorge Larrosa).

Este estudo constitui-se numa pesquisa de cunho qualitativo de modalidade pesquisa-ação. A opção por essa modalidade deve-se ao fato de se tratar de uma pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação entre ação e resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação é um método essencialmente voltado à elucidação de problemas sociais e técnicos,

[...] cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos, pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 7).

Thiollent (2011) complementa que nessa modalidade, os pesquisadores devem ser elementos ativos, isto é, desempenhar um papel participativo e pró-ativo junto à própria realidade dos fatos observados e ao cenário proposto a investigar.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Os locais destinados a esta pesquisa foram o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e a Biblioteca Pública Municipal de Chapecó, os quais permitiram proporcionar encontros com as adolescentes como estratégia de leitura. Ambos os locais estão localizados no município de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina. O município possui 227.587 habitantes, segundo estimativa do IBGE (IBGE, 2022). Está situado a 550 km da capital, Florianópolis. A região caracteriza-se por ser um polo agroindustrial e um centro econômico, político e cultural, destacando-se economicamente na exportação de produtos alimentícios industrializados de natureza animal (SANTA CATARINA, 2021).

A região Oeste de Santa Catarina, cujo principal município é Chapecó, destaca-se por apresentar um número considerável de instituições ligadas à Educação, além de uma diversidade de Instituições de Ensino Superior, públicas (UFFS, UDESC). Entre as privadas, estão a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), além de outras, que possibilitam uma interlocução razoável das universidades com a comunidade da região nas diferentes áreas do conhecimento.

O principal local da realização da pesquisa foi o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) – espaço de cumprimento de medidas socioeducativas que desenvolve um projeto denominado *Inovamente*. Seu objetivo é acolher adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e, excepcionalmente, até 21 anos, encaminhados pela Vara da Infância e Juventude, em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, cujas famílias residem no município de Chapecó/SC.

O *Projeto Inovamente*, desenvolvido no CREAS, visa promover um conjunto de ações que proporcionam aos adolescentes um processo de reflexão e educação acerca de suas práticas. Além disso, também visa construir novos caminhos por meio da preparação e inserção do adolescente no mercado de trabalho; modificar histórias de vida tendenciadas para atos ilícitos; trabalhar valores éticos e morais; diminuir a reincidência e violência praticada por adolescentes em Chapecó e resgatar o espírito de cidadania, como compromisso e ação de todos: adolescente, família, sociedade e Estado (CHAPECÓ, 2019).

O número de adolescentes atendidos pelo CREAS em 2019 foi de 213 jovens/adolescentes (masculino e feminino). O Centro é subdividido em CREAS I e CREAS II, sendo esse último o local onde ocorreram as intervenções deste estudo. O número de adolescentes atendidos é variável, pois a dinâmica das medidas socioeducativas ocorre por descumprimento, mudança de cidade e conclusão da medida socioeducativa (CUNHA, 2020).

O espaço da Biblioteca Pública do Município de Chapecó também foi utilizado como estratégia para realizar intervenções de leitura com as adolescentes. Este espaço funciona há mais de 40 anos na cidade, e oferece à comunidade vários serviços, tais como: acesso a fontes de pesquisa (no acervo local e *on-line*), empréstimo de obras, espaço principal de leitura pública, consulta aos jornais diários, espaço infantil com jogos e livros, acesso a computadores com internet, rede *wi-fi* e programação cultural com diferentes públicos, além de promover encontros periódicos de leitores e escritores da cidade e região.

3.2 POPULAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi realizado com sete adolescentes do sexo feminino, em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), as quais foram encaminhadas pela coordenadora do *Projeto Inovamente*.

A faixa etária das adolescentes era de 13 a 19 anos de idade, e a escolaridade variava entre Ensino Fundamental, Médio e Superior (conforme dados descritos no primeiro instrumento).

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados iniciou no final do segundo semestre de 2019 e se prolongou até meados de abril de 2020. Para conduzir essa etapa foram seguidas as fases da pesquisa-ação, preconizadas por Michel Thiollent (2011), as quais são assim divididas: exploratória, principal, de ação e de avaliação.

3.3.1 Fase Exploratória

A fase exploratória é o momento inicial da investigação em que se descobre o campo de pesquisa. Corresponde ao levantamento dos problemas prioritários e as possíveis ações a serem desenvolvidas. É o momento investigativo para conhecer a realidade, compreender a problemática dos grupos com os quais se irá trabalhar e ter a visão coletiva desses grupos quanto à percepção de sua própria realidade (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação possui características de flexibilidade no planejamento e grande adaptabilidade. Neste processo ocorre a intervenção na realidade pesquisada, pois sua natureza é simultaneamente dinâmica e reflexiva. Seu caráter participativo supõe uma forma de ação planejada e vinculada ao caráter social, educacional ou outra (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 76).

Na fase exploratória realizou-se o contato inicial com a Secretaria de Serviço Social e a Coordenação do CREAS para autorização da pesquisa, ficando evidente o interesse da equipe pela proposta apresentada (documento autorizando a pesquisa, no ANEXO II).

Após a autorização de ambos os órgãos foi realizado um encontro com as adolescentes e apresentada a proposta de investigação, com a determinação dos próximos encontros, em consonância com a disponibilidade de espaço junto ao CREAS. Isso foi necessário já que o Projeto a que esta pesquisa se integrou estava instalado em espaços limitados ao atendimento

de diferentes oficinas, funcionamento do EJA e demais atividades ofertadas aos jovens em cumprimento das medidas.

No encontro inicial foi aplicado o primeiro instrumento de pesquisa, ou seja, um questionário composto por 20 questões abertas e fechadas (APÊNDICE III), as quais permitiram conhecer e mapear o perfil das participantes (características pessoais, socioeconômicas, contexto familiar, aspectos e elementos do seu universo leitor). Segundo Thiollent (2011), faz-se necessário escolher perguntas que remetam à clareza do problema. Cabe ao pesquisador escolher o formato das perguntas (abertas, fechadas, múltipla escolha, entre outras), as quais devem estar relacionadas com o tema e com os problemas levantados inicialmente.

Neste primeiro instrumento as questões foram organizadas em três blocos: Bloco I) de 1 a 3: relativas à identificação do sujeito e com quem reside; Bloco II) de 4 a 10: relacionadas aos dados do grupo familiar (residência, renda, profissão e escolaridade dos pais, composição da família, entretenimento); Bloco III) de 11 a 19: relacionadas ao escolar, gosto pela leitura, tipos de livros/leituras, frequência à biblioteca, alguém na família que lê/gosta de ler, disponibilidade de algum material de leitura em casa, alguém que marcou a infância por ler e contar histórias, assuntos/temas de leitura que sejam de interesse pessoal, opinião sobre leitura/livros/poesias e outros gêneros; e, por fim, Bloco IV) a questão 20 voltada ao tema “Redes Sociais” (APÊNDICE I).

Na sequência, foi aplicada uma ficha de sondagem inicial (pré-intervenção) que buscou conhecer as adolescentes com relação a si mesmas e como se percebem no mundo.

3.3.2 Fase principal

Nesta fase ocorreu um minucioso diagnóstico da realidade que se desejou pesquisar. Trata-se de um conjunto de entrevistas individuais e/ou coletivas ou questionários aplicados a pessoas-chave que expuseram suas reclamações, constatações e sugestões a respeito do assunto em pauta. Todo o levantamento de informações coletadas entre os entrevistados/investigados serviu de base para o posterior debate com o grupo. No momento em que houve uma quantidade satisfatória de dados iniciou-se a fase de processamento das informações e resultados. O objetivo dessa fase foi proporcionar um “autoconhecimento” em torno das questões organizacionais que estão sendo tratadas (THIOLLENT, 2011).

No momento inicial de interação com o grupo definiu-se as temáticas de interesse a serem trabalhadas nos encontros, sendo eleitos os seguintes temas: autoestima; violência

doméstica; empoderamento da mulher/feminino; sonhos /planos para o futuro; amor ao próximo (solidariedade); espiritualidade.

Assim, de posse das informações de interesse do grupo, foram definidos os temas e subtemas a serem trabalhados nos próximos encontros com as adolescentes, a saber: a) “Mulher” (autoestima, violência doméstica, empoderamento); b) “Família” (infância); c) “Amor” (ao próximo/amizade, empatia, Eros); e d) “Eu/Mundo” (sonho, projetos de futuro, espiritualidade).

Vicent Jouve (2013), pesquisador francês, expressa que a leitura possui cinco processos de significação: neurofisiológico, cognitivo, emocional, argumentativo e simbólico, os quais estão interligados e vinculados. Dessa forma, o texto precisa apresentar significado ao leitor para que ele possa interagir com o mesmo, podendo fazer inferências e dar sentido à leitura. Em função disso, considerou-se extremamente relevante que as temáticas fossem de interesse do grupo, que possibilitassem a realização de um trabalho com a leitura e seus diversos gêneros textuais, que tivessem sentido e significado e que apresentassem reflexão para o grupo pesquisado, sendo partilhados e debatidos.

Sendo assim, uma vez definidas as temáticas pelas adolescentes, foi planejada a forma de trabalhá-las sob a ótica de diferentes gêneros literários, como contos, crônicas, músicas e poesias, o que conduziu os trabalhos para a próxima fase.

3.3.3 Fase de ação

A Fase de Ação engloba medidas práticas baseadas nas etapas anteriores: propagação de resultados, definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas a serem negociadas entre as partes interessadas e implementação de ações-piloto que, posteriormente, após avaliação, poderão ser assumidas pelos atores sem a necessária atuação dos pesquisadores (THIOLLENT, 2011).

Nesta fase foram divulgadas as informações advindas das fases exploratória e principal, sendo iniciada a etapa de apresentação e implementação das propostas. Foram realizadas 20 intervenções literárias a partir do compartilhamento de contos, crônicas, filmes, músicas e poesias, na expectativa de desenvolver o encantamento das adolescentes pela leitura, incentivo à criatividade e fomento às experiências de leitura.

Durante as intervenções houve a socialização de leituras e reflexões sobre as temáticas, como recomenda Petit (2013), que destaca a leitura como possibilidade de as pessoas construírem-se a si mesmas, se descobrirem e se tornarem autoras de suas vidas, sujeitas de

seus destinos mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavoráveis, como é o caso dessas adolescentes.

A socialização ocorreu a partir da leitura dos textos, momento em que as adolescentes foram convidadas a discutir com o grupo sobre as suas impressões, reflexões e entendimentos acerca do tema. Os textos utilizados pertenciam a diferentes autores, compositores e artistas nacionais contemporâneos, como Cecília Meireles, Conceição Evaristo, Marina Colasanti, Renato Russo, Sérgio Vaz, Luiz Fernando Veríssimo, entre outros.

No final de cada encontro foi produzida uma breve reflexão escrita sobre a temática trabalhada, objetivando compreender como as adolescentes se percebiam a partir do texto lido. A pergunta foi: “como me sinto a partir da atividade de leitura realizada hoje”? Essa pergunta buscou identificar se a leitura foi elemento de alteração da subjetividade, ou mesmo da ampliação dos horizontes de expectativas das adolescentes.

Cabe ressaltar que, para trabalhar os temas e subtemas descritos a seguir, houve a preocupação de (re)olhar os referenciais deste estudo, que são: Petit, que trata da leitura nos espaços adversos; Larrosa, que declina sobre as experiência de leitura; e Candido, que descreve a leitura enquanto elemento de humanização dos sujeitos.

a) Categoria: Mulher

Subcategoria: Autoestima

- **1º momento:** aplicação da Ficha de Sondagem (pré-intervenção) relacionada à forma como as meninas se descrevam como pessoas (características, relacionamentos com as demais pessoas e percepções de mundo). **Registro:** escrito e oral.
- **2º momento:** dinâmica – assistir ao filme *O sorriso de Monalisa*, cuja escolha deu-se pelo fato de retratar o ambiente de uma escola feminina tradicionalista americana do início da década de 50. Naquele cenário, a professora de História da Arte, Katherine Watson (Julia Roberts), educadora liberal para os conceitos da época, tenta, por meio de metodologia e postura instigadora, despertar nas alunas alguns questionamentos sobre as escolhas que devem fazer em suas vidas.
- **3º momento:** escuta da música *Amélia* e a sua nova versão gravada pela cantora Pitty, *Desconstruindo Amélia* (a letra apresenta uma releitura da versão tradicional, apresentando uma mulher que se valoriza e faz as suas escolhas). A opção da primeira música decorreu da percepção da ideologia machista em relação à mulher, enquanto a segunda traz a desconstrução desse modelo de Mulher, criada para estar a serviço do lar e do homem. A proposta foi fazer um paralelo entre a música e o filme, lançando o questionamento: “O que

Amélia (da música) fazia? O que as moças do filme aprendiam? O que as moças do filme podiam fazer de diferente? A partir daí, debater e registrar as questões referentes ao filme, às músicas e ao papel da mulher na atualidade.

Subcategoria: Violência contra mulher/Violência doméstica

Um dos temas propostos pelo grupo nasceu da realidade das participantes, mostrando que a violência está muito presente no cotidiano de suas vidas.

- **1º momento:** leitura conjunta do conto *Aramides Florença*, que faz parte da obra de Conceição Evaristo (2016), intitulada *Insubmissas lágrimas de mulheres*. A escolha do conto deve-se ao fato de apresentar a temática da violência doméstica sofrida por uma mulher grávida e logo após o nascimento do seu primeiro filho. A obra explora a representação étnico-racial e de gênero a fim de questionar a violência em suas diversas formas do ponto de vista de um projeto no campo estético-literário, refletindo o contexto da mulher brasileira nas diferentes classes sociais, principalmente nas mais desfavorecidas economicamente.

O tema explora, ainda, a questão da violência no espaço doméstico, do abuso psicológico e sexual que inicia de forma camuflada em pequenos atos que tendem a dificultar o entendimento da vítima de que ela está sendo violentada de alguma forma. Segundo a narrativa, a vítima ainda tenta redimir ou silenciar os males para não nomeá-los como violência.

Outro texto selecionado foi o miniconto *Porém Igualmente*, de autoria de Marina Colasanti (1999, p. 44), que aborda a violência contra a mulher, de forma gradativa.

Um terceiro texto trabalhado nesta subcategoria também foi de Marina Colasanti (1986), por apresentar outro aspecto da violência contra a mulher – *Para que ninguém a quisesse*. A autora explora o ciúme e o sentimento de poder e posse que alguns homens têm em relação à mulher.

Além dos contos citados foram apresentados exemplos de adolescentes que tiveram a sua liberdade cerceada e a vida ameaçada pelo simples fato de serem meninas e lutarem pelo direito de estudar, de se expressar e viver como as demais (caso de Malala Yousafza). Para isso, foi usado como material de apoio a biografia da Malala com apresentação de um vídeo com uma entrevista de Malala sobre *A Defesa de Malala dos Direitos das Meninas* (YOUSAFZA, 2019).

Para desencadear as reflexões nas adolescentes foi realizada uma roda de conversa na qual foram disparados os seguintes questionamentos:

- ✓ Com base na proposta do dia e leitura dos contos, que tipo de violência a mulher ainda vem sofrendo atualmente na sociedade?
- ✓ O que você considera como as principais causas da violência doméstica?
- ✓ O que você acredita que pode ser feito para que a mulher não seja vítima de violência, principalmente a doméstica?
- ✓ Como eu me sinto/me vejo após esta sessão de atividades?

Subcategoria: Empoderamento da mulher

- **1º momento:** escuta acompanhada da leitura das letras da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento, onde há cenas representadas por várias mulheres por meio da dança. No momento seguinte, o grupo assistiu um clipe acompanhado da letra da poesia *Aviso da Lua que Menstrua*, da poeta e artista Elisa Lucinda.
- **2º momento:** foram apresentados dois contos: o clássico *A Cinderela* (Irmãos Grimm, traduzido por M. Heloisa Penteado) e as versões modernas e menores de Luís Fernando Veríssimo *Conto de fadas para mulheres do século 21* e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti (2010).

A proposta foi trabalhar com um clássico literário do universo feminino, muito conhecido que é a história *A Cinderela* (contado de forma resumida, devido ao tempo). A escolha por esta narrativa deve-se ao fato de se tratar de uma protagonista jovem e modelo ideal de moça que vem a ser salva das maldades da madrasta e das irmãs por um jovem príncipe. A proposta foi questionar essa referência feminina que povoa o imaginário feminino e está presente nos dias atuais, e saber como estão hoje as *cinderelas* na sociedade moderna: será que ainda esperam por um Príncipe Encantado que as salve de infortúnios da vida?

Após retomar e contar a história da *Cinderela* (e suas versões clássica e moderna), buscou-se questionar se na atualidade elas ainda esperam pelo socorro ou um amor que as valorize como mulheres ou pessoas? Será necessário esperar que alguém (a figura masculina) as valorize? Ou elas não teriam sua própria personalidade, seu valor e singularidade que as faz únicas?

- **Dinâmica:** para esta segunda etapa a pesquisadora trouxe perucas, máscaras e outros adornos para propiciar um momento de descontração, reconstruindo um cenário de um baile de encontro com uma nova versão da *Cinderela*, segundo os padrões modernos. Foi solicitado que as meninas reescrevessem um novo final da história da *Cinderela*, fugindo do tradicional “final feliz” e que, após, fizessem a partilha e a leitura para o grupo.

A proposta visou trabalhar a autoestima e a reconstrução de uma nova leitura do conto clássico, tendo em vista o universo das meninas pesquisadas.

- **3º momento:** trabalho com o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti (2010), e leitura em voz alta a fim de exercitar a fala em público e a oralidade. Após, foi proposta uma roda de conversa para levantar as percepções que cada participante teve a respeito do conto da Marina Colasanti, questionando:

- ✓ Qual é a reação da princesa frente à atitude do pai (rei)? Como você reagiria?
- ✓ Como você percebe a personagem?
- ✓ Há uma hora certa para casar?
- ✓ O que esses contos trouxeram de significativo para a sua vida?

Esta subcategoria buscou trabalhar com as diferentes facetas da autoestima feminina a fim de que pudesse se reconhecer como ser humano e mulher, alterando a forma de percepção de si mesma e do mundo que a cerca. Da mesma forma, conhecer a sua psicologia interior, enfrentar seus medos, ansiedade, situações de baixa autoestima e compreender a forma como a literatura pode ser fator de ressignificação de si e do mundo que a rodeia.

Para essa etapa foram previstos três encontros e, após cada um, o grupo de adolescentes foi questionado sobre: *O que eu descobri em mim neste encontro?*

b) Categoria: Família/Grupo Familiar/ Infância

- **1º momento:** foi criado um ambiente lúdico e de alegria com a intenção de remeter as adolescentes à sua infância, à família e às memórias. Para isso, foram usados balões, docinhos, pirulitos e decoração de festa. Foi realizada, também, uma exposição de livros juvenis próprios da pesquisadora e do acervo da Biblioteca Pública. As adolescentes foram convidadas a manusear os livros e escolher um deles para ler. Elas podiam levá-los para casa e ficar com eles até o próximo encontro, ou seja, durante 15 dias.

Foi tocada a música *Aquarela*, do cantor Toquinho, seguida de algumas cantigas de roda. As adolescentes foram convidadas a cantar e a dançar, lembrando algumas brincadeiras infantis, buscando recriar um clima que remete à infância.

Na sequência, foram convidadas a ler os seguintes poemas: *Meus oito anos*, de Cassimiro de Abreu; *Ser criança*, de Tatiana Belinki; *Brasinhas do espaço*, de Sérgio Vaz, e assistir ao clipe *O menino e o mundo*, do cantor rap Emicida.

Ao final desse encontro foi apresentada a seguinte questão: *a partir das leituras e atividades de hoje como eu me sinto, como eu me percebo?*

- **2º momento:** no encontro seguinte foram apresentadas as seguintes questões: *Quais as representações e entendimentos que o grupo tem sobre família?* As adolescentes registraram suas compreensões e as entregaram à pesquisadora. Após, foi tocada a música *Família*, da Banda Titãs, juntamente com a sua letra. No final, as adolescentes deveriam responder a seguinte questão: *O que a música transmitiu para você?*
- **Final:** Como eu me sinto após esta sessão de atividades?
- **3º momento:** mostrar a tela *As meninas*, de Diego Velázquez, lançando o questionamento sobre o que ela mostra/representa, ou seja, que ideias ou sensações afloram.

Proposta:

- ✓ Escrever palavras que representem o sentimento de *Família* e *Infância* e colocar dentro de um balão.
- ✓ Soltar e misturar os balões – cada uma pega um balão e, após estourá-lo, lê a palavra que está contida, expressando o que representa, compartilhando o sentimento com o grupo.
- ✓ Registro das expressões oral, corporal, sinais.
- ✓ Encontros: previsão de dois encontros³.

c) Categoria: Amor e Amizade

Subcategoria: Ao próximo/Eros/Empatia/Compaixão/Afetividade

- **1º momento:** as participantes escutaram a música *Monte Castelo*, acompanhada da letra que traz aspectos da intertextualidade, um dos mais belos poemas do poeta português Camões, aliado ao texto bíblico de Coríntios, capítulo 13.

Após, as adolescentes foram questionadas se conheciam a música e o poeta Camões, bem como o texto de Paulo de Tarso aos Coríntios? E, também, qual o seu entendimento sobre a música-poema?

Na sequência foi lhes apresentado o livro *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, e lido o capítulo em que o autor descreve o diálogo do príncipe com a raposa e que fala sobre a amizade e o cativar.

As participantes deviam expressar: *O que a afetividade representa para você?*

- ✓ Leitura do livro: *A menina e o pássaro encantado* (Rubem Alves). Questionamento sobre o que o livro e os textos literários trouxeram à reflexão da vida.
- **2º momento:** a atividade proposta para este encontro centrou-se na questão da *Amizade e Solidariedade*, atividade chamada *Pílulas da Amizade e da Solidariedade*. A pesquisadora

³ No planejamento original estava previsto um módulo ampliado no terceiro momento, porém, devido ao recesso do CREAS, na metade de dezembro de 2019, este foi ajustado em função do tempo.

levou mensagens extraídas de livros e outras fontes relacionadas à temática proposta. (originalmente, seriam as meninas a trazerem um poema/mensagem sobre a temática). As mensagens foram previamente colocadas em um envelope e as adolescentes retiraram uma delas para ser lida em voz alta e partilhada com as demais. A partir da leitura elas deveriam refletir sobre amizade, solidariedade, afetividade.

Ao final, as adolescentes foram questionadas: *Como eu me sinto após esta sessão de atividades?*

d) Categoria: “Eu/Mundo” (sonho, projetos de futuro, espiritualidade)

- **1º momento:** nesse encontro foram trabalhados o poema: *Eros e psique*, de Fernando Pessoa. As adolescentes foram convidadas a assistir ao clipe do filme *Mãos Talentosas*, baseado na biografia do neurocirurgião Dr. Ben Carson, cujo personagem retrata a sua origem humilde. Aos 33 anos ele se tornou diretor do Centro de Neurologia Pediátrica do Hospital Universitário Johns Hopkins, em Baltimore, nos Estados Unidos (o filme levanta a questão de *bullying* na escola, autoestima, preconceito, autossuperação, dedicação, estudos, família, liderança da mulher como mãe e chefe de família).

Ao final, as adolescentes deveriam debater com o grupo sobre as questões trazidas pelo filme, em que a pesquisadora fez as anotações para posterior análise. Além disso, as adolescentes responderam ao seguinte questionamento: *Qual o teu sonho de vida e a profissão que gostaria de exercer?*

- **2º Momento:** trabalho com o poema *Quem tem medo de dizer não?*, da escritora Ruth Rocha, que apresenta elementos para o debate sobre a convivência e o respeito a si, quando é necessário dizer *não* ao outro.

- **Final:** *Como eu me sinto após esta sessão de atividades?*

O poema da escritora Cecília Meireles *Cânticos VIII – Renova-te*, inserido no livro *Cânticos*, que reporta a uma renovação da vida, uma transformação, foi lido em conjunto por apresentar, de certa forma, uma ressignificação e novo olhar para si e a Vida. E, também, o poema argentino: *No te rendas*, que traz uma mensagem de encorajamento diante das dificuldades e situações adversas da vida.

Em sua temática original, este módulo e algumas atividades planejadas do módulo anterior seriam revistas, entretanto, não foi possível desenvolvê-las na íntegra devido à pandemia da Covid-19. Da mesma forma, o trabalho com a narrativa de Penélope, da Mitologia Grega, e a retomada da história da *Moça tecelã*, de Marina Colasanti. Ainda assim, por meio do *whatsapp*, foi possível realizar uma avaliação final de praticamente todo o grupo pesquisado

(questão pós-intervenção), relativo às temáticas trabalhadas com o seguinte questionamento: *Como você se sente hoje com relação aos temas trabalhados?*

Na etapa final também estava prevista a produção de uma tela de tecelagem com diferentes desenhos e temáticas para compor um quadro que ficaria exposto na Unidade do CREAS como resultado do trabalho desenvolvido pelas meninas. Essa atividade, porém, não foi possível executar em função da pandemia da Covid-19.

Destaca-se que os módulos foram desdobrados em duas ou três sessões quando da sua implantação.

3.3.4 Fase de avaliação

A fase de avaliação da pesquisa-ação se preocupa em verificar os resultados das ações e suas consequências, bem como extrair ensinamentos que serão úteis à continuidade da experiência e a sua aplicação em estudos futuros (THIOLLENT, 2011). Nesta fase, buscou-se clareza quanto aos objetivos do estudo e à identificação de fatores na resolução dos problemas. As avaliações ocorreram em cada encontro por meio dos questionamentos finais e ajustes, quando necessários, os quais foram se adaptando de acordo com as necessidades de leitura das adolescentes. As mudanças adotadas visaram motivar o interesse das adolescentes pelas atividades de leitura e experiências de leitura vivenciadas.

3.4 ANÁLISE

Os dados foram verificados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004, p. 95), que assim descreve: “as diferentes fases da análise de conteúdo como o inquérito sociológico ou a experimentação organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, interferência e interpretação.”

A Análise de Conteúdo de Bardin (2004) consiste, basicamente, em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, a intenção é inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção dos envolvidos.

A pré-análise compõe a fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2004). Esse *corpus* foi constituído de registros escritos, orais, de gravações e diário de campo do pesquisador. Fez-se necessário, nesta etapa, realizar uma

leitura flutuante dos documentos e conhecer o texto como um todo. Esse material foi transcrito e analisado posteriormente.

A exploração do material visou estudar com aprofundamento os dados para constituir congruências, diferenças e significância dos achados a fim de desvendar unidades de contexto conforme as recorrências que surgiram. Na verdade, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.” (BARDIN, 2004, p. 101).

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação diz respeito à forma como os dados serão tratados (BARDIN, 2004). Nesta etapa, houve um (re)olhar minucioso aos achados do estudo com a intenção de interpretá-los e estabelecer as categorias consideradas cruciais para análise reflexiva e crítica da pesquisa.

A abordagem qualitativa faz uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, constituindo um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser representada por números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nesse processo de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para auxiliar na análise dos dados que evocam a subjetividades advinda dos sujeitos utilizou-se o método do “Paradigma Indiciário”, do historiador Carlo Ginzburg.

A proposta do estudioso italiano tem suas bases no “Método Morelliano”, de Giovanni Morelli, inicialmente aplicado às Artes Plásticas. Observa-se, nesse viés, que os “pormenores são mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia.” (GINZBURG, 2011, p. 144). Em sua elaboração, o autor agregou, também, o método e o inquérito em Holmes, sendo a “relação de indícios imperceptíveis para a maioria”, e um terceiro elemento, que descortinava “a investigação freudiana – da pintura aos gestos e às palavras.” O autor traz a proposta geral pelo olhar de Freud, afirmando que o “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, são considerados reveladores.” (GINZBURG, 2011, p. 149). Reporta-se, ainda, ao individual e ao universal, revelando as particularidades que escapam ao controle da consciência, ou seja, ao controle da norma.

O método de Ginzburg pode ser sintetizado da seguinte forma: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 2011, p. 177), o que indica a importância de se prestar atenção aos detalhes, aos pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados (p. 144).

Ginzburg (2011) busca na origem da Papiloscopia a vertente marginal do paradigma indiciário sem, contudo, se afeiçoar por abstrações mas, sim, por detalhes do evento único, irrepetível, individual. Descreve que o método indiciário de identificação de criminosos surgiu

na Europa por conta de uma necessidade social: a extinção do estigma. O criminoso reincidente era marcado no corpo com o estigma do crime. Com a abolição do estigma (na França, em 1832), surgiu um problema: como identificar o reincidente?

Ginzburg (2011) diz que Alphonse Bertillon trouxe um problema com propostas de solução, entre elas a Antropometria e a constituição do chamado “retrato falado”. Já Willian Herschel, administrador do distrito de Hooghly, em Bengala, descobriu que no Oriente costumava-se imprimir nas cartas e documentos uma ponta de dedo borrada de piche ou tinta. Tal prática estava ligada ao desenvolvimento de uma sensibilidade à leitura dos sinais individuais, únicos, de cada indivíduo. A descoberta foi relatada por Herschel em 1880, na revista *Nature*, ao contar como “depois de dezessete anos de experiências, as impressões digitais foram introduzidas oficialmente no distrito de Hooghly, onde já eram usadas havia três anos com ótimos resultados” (GINZBURG, 2011, p. 176). Desse artigo surgiu a inspiração para elaboração sistemática da Papiloscopia por Galton, depois o método de identificação foi introduzido na Inglaterra e, gradualmente, passou a ser usado em todo o mundo (GINZBURG, 2011).

A conclusão junta as duas partes do ensaio. Interessado na revalorização da *prova* na Historiografia, Ginzburg (2011) opõe ao paradigma predominante da abstração/ quantificação/ reproduzibilidade das ciências físicas – que ele chama de paradigma galileano – o paradigma da qualidade/individualização/irreproduzibilidade, do saber indiciário médico e policial (que associa o conhecimento historiográfico). Ao descrever o método indiciário, o autor conclui que entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição. Interessante observar como o autor resistia e, em seguida, libera o uso da palavra *intuição*, como ponto de vista enquanto “patrimônio dos bengaleses, expropriados do seu saber por *sir* Willian Herschel, dos caçadores, dos marinheiros, das mulheres. Une estreitamente o animal homem às outras espécies animais.” (GINZBURG, 2011, p. 179).

Em conformidade com a natureza desta pesquisa, o Paradigma Indiciário conduz à organização das categorias a partir dos indícios revelados nas produções das adolescentes, a saber: indicação dos graus de informação, articulação de ideias, construção de pontos de vista, relacionamentos, linguagem corporal e escrita, pausas, frequência de palavras, entre outros. A identificação de tais indícios podem ser assim descritos: suspiros, surpresa com o ambiente da biblioteca, risos, timidez, expressões de consentimento, concordância, interesse, alegria.

Dessa forma, buscou-se não observar apenas o geral, mas, sim, os pormenores para, posteriormente, analisar espaços, modos de leitura e reflexões dos sujeitos respondentes da pesquisa. Neste contexto, observou-se questões culturais que estão interligados a símbolos e

impressões e que fornecem pistas valiosas e importantes no processo de análise, uma vez que constituem a realidade de vida dos sujeitos e, historicamente, refletem os saberes culturais transmitidos de cultura local.

Tendo em vista que esta pesquisa obteve resultados baseados nos questionários iniciais aplicados aos sujeitos de pesquisa e, também, que se trabalhou com as percepções das meninas acerca das temáticas em determinado contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridas, constatou-se que, ao compreender o funcionamento e a importância do método empreendido por Ginzburg (2011) e a sua pertinência em um trajeto de busca por respostas às questões ora propostas, o Paradigma Indiciário serviu como base para o percurso metodológico percorrido.

Sendo assim, utilizou-se para a análise do primeiro instrumento, que trouxe elementos para mapear o universo leitor e o contexto socioeconômico do grupo, um dispositivo metodológico que partiu das categorias propostas por Bardin (2004), categorizando os assuntos em: gosto pela leitura, uso de bibliotecas, referências de leitura na família e escola, e redes sociais. A partir dos resultados obtidos em tais categorias, seguiu-se a análise das falas das meninas relacionadas à literatura voltada para jovens, juntamente com pesquisas de teóricos da área.

O segundo instrumento, por apresentar as categorias prestabelecidas com base nas temáticas elencadas pelas meninas, reorganizou as seguintes categorias: a) *Mulher* (autoestima, violência doméstica, empoderamento); b) *Família* (infância); c) *Amor* (ao próximo/amizade, empatia, afetividade); e d) *Eu/Mundo* (sonho, projetos de futuro, espiritualidade), lançando mão dos Registros de Bordo e a utilização do método do Paradigma Indiciário. Dessarte, foi possível descrever as experiências de leitura vivenciadas pelo grupo pesquisado com maior completude, reconhecendo e identificando sinais, indícios, expressões acerca de sua subjetividade e suas percepções de leitura e de mundo. E, por fim, realizar as conexões com os teóricos trabalhados neste estudo (Petit, Larrosa, Candido) com vistas a completar a análise do estudo proposto.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa atendeu à Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional da Saúde (CNS), que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. O projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo sob o número 18796019.6.0000.5342.

Por se tratar de sujeitos menores de 21 anos foi apresentado aos pais ou responsáveis das adolescentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as adolescentes (Apêndice II). Ambos os termos foram lidos e esclarecidos pela pesquisadora e pela coordenadora do Serviço Social. Destaca-se que em ambos os Termos de Consentimento consta a proposta do estudo, a justificativa e os procedimentos realizados durante a pesquisa. Também foram explicitados os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que pudessem causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Ademais, os Termos de Consentimento (TCLE) e Assentimento esclarecem aspectos da garantia de plena liberdade do participante da pesquisa de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, além da garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as suas fases. Para garantir-lhes o anonimato, foram utilizados codinomes com referência às deusas da mitologia greco-romana (Athena, Artemis, Afrodite, Hera, Maia, Iris e Irene). Ressalta-se que os documentos gerados nesta pesquisa serão guardados por cinco anos pelo pesquisador.

A seguir, os dados da pesquisa serão apresentados por meio de trechos dos discursos e falas das respondentes.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

“A busca de si mesmo, o encontro comigo mesmo, é a coisa mais importante para um ser humano, um indivíduo.”

(Michèle Petit).

4.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO INSTRUMENTO DA PESQUISA

Este item está relacionado à aplicação do primeiro instrumento da pesquisa, que foi o questionário aberto (APÊNDICE III) para o levantamento do perfil do grupo de sete adolescentes do sexo feminino que se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), participantes do projeto *InovaMente*, encampado pela Prefeitura Municipal de Chapecó/SC.

A coleta dos dados ocorreu no final do segundo semestre de 2019, inicialmente por meio da aplicação de um questionário composto por 20 perguntas abertas e fechadas, as quais permitiram conhecer e mapear o perfil das participantes (características pessoais, socioeconômicas, contexto familiar, aspectos e elementos do seu universo de leitor).

As questões foram assim organizadas: I) questões 1 a 3: relativas à identificação do sujeito e de quem reside junto dele; II) questões 4 a 10: relacionadas aos dados do grupo familiar (residência, renda profissão e escolaridade dos pais, composição da família, entretenimento); III) questões 11 a 19: voltadas a informações relacionadas ao perfil escolar: ano escolar, gosto pela leitura, tipos de livros/leituras, frequência à biblioteca, alguém na família que lê/gosta de ler, disponibilidade de algum material em casa, alguém que marcou na infância por contar histórias, assuntos/temas de leitura que seja de interesse, opinião sobre leitura/livros/poesias e outros gêneros; e, por fim, IV) questão 20: voltada ao tema “Redes Sociais”.

A análise dos dados seguiu os conceitos da visão de Bardin (2004, p. 95), para quem “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.”

4.1.1 Resultados e discussão do primeiro Instrumento de Pesquisa

As adolescentes apresentam as idades: 13 (1), 16 (1), 17 (3) e 19 (2) anos. Todas as meninas residiam com a mãe, pai e/ou outro familiar, e uma morava apenas com a mãe. A

maioria (57,7%) informou que a residência era de propriedade da família. Com relação à formação escolar dos pais, 93% afirmaram que esses cursaram o Ensino Fundamental completo e 7% que a mãe tinha Ensino Superior. Com relação à profissão dos pais, constam: três mães donas de casa, uma mãe assistente social, um pai pedreiro, um pai motorista e um pai operário da construção civil. A renda familiar ficou entre um e dois salários mínimos (71,4%). Em média, 3,7 pessoas residiam na mesma casa. Todas as participantes tinham irmãos com idade entre um e cinco anos. A escolaridade das adolescentes é a seguinte: uma cursava o Ensino Superior na modalidade EaD, uma o 8º ano, três o 9º ano do Ensino Fundamental, e duas cursavam o Ensino Médio.

4.1.2 Aspectos relacionados às leituras das adolescentes

Após a análise de conteúdo estabeleceram-se as seguintes categorizações de assuntos: gosto pela leitura, uso de bibliotecas, referências de leitura na família e escola, e redes sociais.

4.1.2.1 Gosto pela leitura

No que diz respeito aos aspectos relacionados à leitura e ao gosto pela leitura por parte das integrantes da pesquisa, constatou-se que 57,1% das adolescentes afirmaram que gostam de ler, expressando, nos questionários, os seguintes motivos:

[Hera, 16 anos] *É um modo de distração, onde eu me divirto e tenho imaginações.*

[Artemis, 19 anos] *Porque tem muitas histórias que nos convidam a ler mais. Minhas tias gostavam de ler livros e jornais.*

[Afrodite, 19 anos] *[...] gosto de histórias presentes nos livros.*

[Athena, 13 anos] *Gosto porque fortalece a minha imaginação.*

Observa-se que a maioria das adolescentes tem uma representação positiva da leitura, especialmente quanto ao entretenimento, ao desenvolvimento da imaginação e à fruição, pontos favoráveis em seu entendimento. Nessa direção, é importante retomar e enfatizar as teses de Petit (2009) sobre a leitura como um elemento capaz de transformar sujeitos e retirá-los de um contexto de exclusão e segregação, dando-lhes novas perspectivas de vida. A leitura, segundo a autora, é a chave de uma cidadania ativa e tem poder para provocar o deslocamento da realidade. Cabe lembrar que o gostar de ler resulta da prática. Salienta-se, ainda, que o gosto pela

leitura é maior quando fomentado na infância. Assim, ao iniciar no mundo da escrita, a criança já traz consigo certo conhecimento de mundo (FORTESKI; OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011).

No que diz respeito às preferências de leitura, as adolescentes afirmaram preferir livros românticos, de terror, infantis, de ficção científica e contos em geral. Observou-se que os interesses de leitura das adolescentes são variados, mostrando que se empolgam por leitura que cause emoção ou narrativas que as tire do seu cotidiano de vida. Esse resultado dialoga com a pesquisa de Barros (2006, p. 25), realizada com adolescentes de Marília (SP), cujos sujeitos entrevistados afirmaram preferir romances. O referido estudo, porém, não citou o interesse dos participantes por contos e crônicas.

Outro aspecto interessante, segundo pesquisa de Turner (AS PESSOAS... 2019), é que os leitores de narrativas românticas mostram as melhores habilidades sociais, enquanto os de comédia se destacam no relacionamento com as pessoas. Já os amantes de romance e drama são os mais empáticos e habilidosos em perceber as coisas por meio dos olhos dos outros. A pesquisa citada sinaliza, portanto, a influência da literatura sobre o comportamento e olhar humano diante do outro, o que é interessante no contexto deste estudo, considerando a realidade das entrevistadas.

As adolescentes, ao apresentarem a preferência por leituras de romance e gêneros como terror, histórias infantis e contos em geral, estão em consonância com boa parte das preferências de adolescentes de outros espaços (formais) e de diferentes locais do Brasil, como indica Barros (2006), em estudos realizados nos anos de 1992 e 1994, em Marília, SP.

4.1.2.2 *Uso de bibliotecas*

Quanto ao gosto de frequentar e usar as bibliotecas, sejam da escola pública ou de outras instituições, as respostas variaram entre afirmações positivas sobre o espaço, como:

[Artemis, 19 anos] *Eu gosto de frequentar a biblioteca da escola.*

[Afrodite, 19 anos] *Eu gosto mais ou menos de ir na biblioteca.*

[Hera, 16 anos] *Eu não frequento biblioteca, mas pego nos pontos da cidade, nas caixinhas de cultura.*

A questão da frequência de visitas às bibliotecas surgiu do interesse em identificar, junto aos espaços culturais – sendo a biblioteca um dos principais espaços vinculados à escola e à leitura pública – a possibilidade de serem mediadores na motivação da leitura, ou seja, que possam ser ou terem sido veículo de incentivo à leitura das meninas pesquisadas. Existe,

portanto, de forma parcial, uma ligação com a frequência de idas à biblioteca, como espaço mediador de leitura, uma vez que uma das meninas diz apreciar a biblioteca da escola, e outra afirma que acessa os livros das caixinhas de cultura da cidade enquanto espaço cultural de acesso à leitura pública no município.

Nessa investigação, buscou-se levantar dados sobre esse aspecto – a ocorrência da interação das meninas pesquisadas com este espaço cultural na motivação ou em suas vivências leitoras. Não se identificou, porém, uma participação significativa da biblioteca na vivência leitora do grupo pesquisado, num primeiro momento, apesar de algumas terem registrado contato com os livros na escola e de forma alternativa nas caixas de cultura na forma de “casinhas” onde consta o nome do patrocinador/empresa, e que estão espalhadas em pontos de fácil acesso na cidade de Chapecó, SC.

Segundo Petit (2013), a biblioteca é um espaço relevante para o acesso da população à cultura e à leitura. Muitos jovens que vivem em bairros marginalizados encontram nas bibliotecas um local estruturado para fazer a lição de casa, bem como profissionais prontos para ajudá-los e aconselhá-los com relação ao convívio e à sociabilidade para que possam se proteger “das ruas”. Para a autora “graças a mediações [...] calorosas e discretas (como as bibliotecas e os profissionais que ali atuam) ao longo de seu percurso, a leitura começou a fazer parte de sua experiência singular.” (PETIT, 2013, p. 11).

Assim, entende-se a importância de estimular a criação e o uso de bibliotecas, tanto escolares quanto públicas, por se tratar de um espaço que medeia a formação do leitor crítico, além da construção de competência e uso da informação visando à cidadania, de forma mais ampla, na sociedade contemporânea.

4.1.2.3 Referências de leitura na família e escola

Sobre a existência de leituras e/ou o gosto por leituras por algum familiar das entrevistadas, cinco adolescentes responderam de forma afirmativa e duas negativamente.

Entre aquelas que mencionaram familiares que leem, duas registraram que a mãe gosta de ler revistas e outra também confirmou o gosto da mãe pela leitura, sem identificar o gênero textual. Essa jovem (Afrodite) apresenta em sua história familiar forte presença materna (mencionou este aspecto em diferentes momentos da interação com a pesquisadora). De acordo com as informações da menina, sua mãe é assídua leitora, pois lê “*de tudo*”. Uma adolescente faz referência às tias como leitoras de livros e jornais, e outra informou que opai era a figura na família que lia jornais.

Quanto à presença de um mediador, as meninas apontaram a figura materna como responsável por sua relação com a leitura, e descreveram as seguintes lembranças: “*minha mãe contava histórias bíblicas ou de fatos do dia a dia*” (Afrodite), ou “*Minha mãe lia ‘O Patinho Feio’ e a ‘Cinderela’.*” (Athena). Uma terceira registrou a presença de uma colega na infância que mediou o contato com livros: “*uma colega me apresentou um livro que gostei muito da história*” (Artemis). Outra, porém, apontou uma professora como mediadora de leitura (Hera).

Em relação à presença da mãe como principal mediadora da leitura na infância, Petit (2013, p. 98) destaca que, na França, “[...] o número de grandes leitores é duas vezes maior entre as crianças cujas mães contavam uma história todo dia do que entre aquelas cujas mães não contavam história alguma [...]”.

Barros (2006, p. 24-25), por sua vez, destaca que as modificações na infância são marcantes, pois recorda das “primeiras leituras com os membros da família e o aconchego do lar, com a emoção, a imaginação e a memória aliando-se na perspectiva do prazer da/pela leitura através da imagem e da palavra um dia contada.”

Ao fazer uma relação dessa investigação com os dados identificados nesta pesquisa, constatou-se o quanto a presença feminina (mãe) desempenhou um forte papel na mediação e na motivação à leitura. Este fato foi destacado pelas meninas como elemento significativo da sua infância, registrando em suas memórias as cenas da mãe ou de outro familiar lendo histórias para elas.

Além da presença de uma figura feminina familiar próxima, é interessante observar, ainda, que apenas uma adolescente mencionou participação de uma professora como mediadora da leitura que a influenciou a gostar de histórias na infância: “*A profe Giseli [...] falava de um menino que não podia esquecer o que ia comprar no açougue.*” (Hera). Percebe-se, então, que a presença do professor como mediador da leitura é ainda pouco representativa nesse grupo investigado, uma vez que é um elemento importante na mediação da leitura, principalmente nas Séries Iniciais e nas memórias leitoras na infância, do encontro do leitor com o texto.

Entende-se, assim, que o papel do mediador é fundamental no processo de formação de leitores, tanto em ambientes formais como informais, pois é o sujeito que promove, de forma concreta, o gosto literário e o vínculo com o livro e a leitura. Vitória Faria (2004, p. 57) retoma a ideia ao afirmar que “se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que se invista na formação inicial e continuada dos professores, com a destinação de recursos, tempo e espaço especialmente planejados com o objetivo de criar uma comunidade de leitores.”

Três meninas, porém, não relataram a figura de um mediador que lhes tivesse incentivado a leitura na infância, tampouco lembravam de alguém que desempenhasse esse

papel, incentivando a leitura ou lendo histórias para elas. Em etapa subsequente, as jovens relataram que os provedores – pai, principalmente – de muitas carências, sobretudo financeira, o que fez com que se voltassem à sobrevivência, sem tempo para a leitura e o estudo.

Entende-se que a mediação é elemento fundamental para os sujeitos em espaços não formais de leitura criarem laços e gosto pela leitura. Para tanto, necessitam contar com o apoio de um mediador no desenvolvimento do seu gosto literário a fim de se construírem e amadurecerem enquanto leitores. Os mediadores, por sua vez, necessitam de qualificação para desenvolver o encantamento pela leitura e, ao conhecer novos recursos e narrativas de qualidade, adequarem o texto literário ao nível dos leitores e seus interesses.

Já em relação ao material de leitura disponível em suas casas, a maioria das adolescentes afirmou ter jornais e revistas, enquanto uma citou as revistas de histórias em quadrinhos. As meninas registraram alguns temas/livros que gostariam de ler, e mencionaram obras sobre curiosidades, romance (*50 Tons de Cinza*), mente humana, além de poesias e músicas que tragam paz, alegria e informações. Uma adolescente registrou o interesse por leituras “*sobre sofrimento, gratidão, histórias onde a gente possa se identificar*”.

Observou-se que as meninas mencionaram leituras de infância que estão presentes no universo de leitura de muitos adolescentes dos espaços formais de ensino. Quando questionadas, porém, sobre livros ou temas que gostaria de ler, nenhuma mencionou interesse por algum título de literatura clássica ou canônica, nacional ou internacional, e apenas uma adolescente mencionou um *best-seller*. Percebe-se, dessa forma, que as escolas do grupo de jovens estudado não proporcionou o acesso à literatura e o gosto pelos escritores nacionais.

Nesse sentido, Barros (2006, p. 34) aponta que umas das leituras de interesse do grupo pesquisado por ela foi o *best-seller* chamado de “subliteratura” por não ter grande preocupação estética, “nem com padrões gráficos”. Outro estudo com adolescentes realizado em São Paulo por Oliveira (2013, p. 74) também observou a preferência da apreciação de *best-sellers* entre adolescentes como uma leitura de prazer imediato do que a literatura de formação.

No grupo pesquisado foi indicada a literatura de *best-seller* por uma das meninas que mencionou o seu interesse de leitura pela obra *Cinquenta tons de cinza*. Isso permite refletir sobre os diferentes gêneros literários que motivam a leitura, uma vez que o interesse dos leitores está diretamente relacionado com este fator. Muniz Sodré (1998) apresenta duas categorias de literatura: a “de massa” e a “cult”, cada qual com a sua especificidade no que se refere à produção e ao consumo. A leitura de uma obra da literatura “de massa”, como é o caso dos *best-sellers*, muitas vezes é considerada de categoria “inferior” por parte de alguns teóricos. Neste sentido, o autor entende que não há uma “rivalidade” entre esses dois tipos de discursos

literários, ou que a literatura “de massa” apresenta uma utilização menor ou até vulgar do discurso literário. Ao contrário, entende que este tipo de literatura atende a um determinado público que anteriormente não era consumidor de literatura e que necessitava de um determinado produtor que atendesse às suas características.

Neste viés, em relação à motivação de jovens à leitura, Teresa Colomer (2020, [s.p.]) destaca que, quando estes estão no nível mediano de leitura ou não têm muita frequência à leitura, deve-se observar o tipo de obra que preferem e ampliar o seu universo leitor, relacionando os títulos que eles já leram a outros, mais desafiadores e elaborados, mas que preservam alguma semelhança com o que já vêm apreciando.

Compreende-se, assim, que o vínculo com a literatura pode iniciar com uma obra popularmente conhecida, como as consideradas “de massa”. Entende-se, também, que em algum momento, para o crescimento e a formação de um leitor crítico, é essencial que ele acesse e conheça a pluralidade de narrativas e autores da literatura nacional e internacional, os quais deverão ser oferecidos pelos mediadores e os espaços culturais de interlocução da leitura.

A Bíblia também foi apontada como a leitura na infância. A pesquisa “Retratos do Brasil”, em sua última edição, aponta a Bíblia como o gênero mais lido no Brasil em qualquer nível de escolaridade por 42% dos leitores. Esse fator, segundo Thiago Coutinho (2020) e Eduardo Sombine (2020), indica o crescimento do número de evangélicos no país que, segundo o DataFolha, são 32% da população, fator de interesse de leitura que tem crescido, sobretudo, entre o público adulto.

Em outros momentos de interação com as adolescentes, duas expressaram que frequentam a Igreja Evangélica, sendo que uma manifestou que sua participação na Igreja e sua fé tiveram um peso importante para a revisão e arrependimento na sua infração cometida, além dos textos trabalhados posteriormente (como mulher – empoderamento), o que lhe permitiu refletir sobre o seu papel enquanto pessoa e mulher no mundo. Destaca-se que esta foi uma das primeiras adolescentes a se colocar no mercado de trabalho. A outra menina manteve o vínculo com a religião como suporte para superar as dificuldades em sua vida e, muitas vezes, tem colocado mensagens de cunho religioso em seu perfil do celular.

A leitura da Bíblia, de alguma forma, marcou a história de vida leitora dessa jovem entrevistada, sendo a temática da religião e a espiritualidade de forma mais ampla um tema de interesse e sugerido a ser trabalhado pelo grupo na etapa subsequente, intitulado “espiritualidade e Ser no mundo”, desenvolvido por meio de textos literários e de filmes. Esta temática e atividades contribuíram para um novo olhar sobre si mesmas e o mundo.

Em relação à leitura de obras canônicas, observa-se que nenhuma adolescente citou, naquele momento, algum clássico da literatura brasileira ou internacional. Uma única obra citada nominalmente foi *50 Tons de Cinza* e, além disso, uma delas mencionou que na infância a sua mãe leu *O Patinho Feio* e *A Cinderela*, registrando o contato com clássicos do mundo infantil.

Ao serem questionadas sobre livros, leitura e histórias ou se acreditam que a leitura é interessante/importante, as adolescentes assim se manifestaram:

[Artemis] *Acho interessante, é muito importante para aprendermos mais e ouvirmos histórias legais, que às vezes podemos até nos identificarmos com algumas.*

[Afrodite] *Porque é uma porta para novos conhecimentos.*

[Athena] *Sim, porque, por exemplo: contos, digamos, que era aquela doçura e inocência, é raro nos dias de hoje.*

[Iris] *Acho muito bom e é importante*

[Hera] *Podemos nos identificar e nos divertir com isso aprendemos é uma coisa essencial para diversas coisas e com isso aprendemos até a viver melhor.*

Outras meninas, por não terem vivenciado a leitura no ambiente familiar, registraram a sua opinião de forma muito breve: “*Interessante*” (Maia); “*Acho que sim, o motivo não sei*” (Irene). Percebe-se que estas não conviveram com mediador algum e nem a escola se configurou como um ambiente motivador que propiciasse variadas situações de envolvimento com narrativas em sua infância ou em sua história mais recentemente. Esses últimos registros demonstram que elas não tiveram uma vivência concreta acerca da importância da leitura e das experiências de leitura em suas vidas. E, como destaca Colomer (2020), aqueles que concluíram a escolaridade obrigatória deveriam apresentar competência mínima para “desfrutar do campo literário”, para quando chegarem à idade adulta e não quiserem ler, o façam por sua própria escolha, porém, ninguém tem condições de tomar essa decisão sem conhecer de fato o universo da leitura. Diante desses fatos, percebeu-se que algumas dessas meninas não apresentaram vivências mais significativas acerca do convívio com livros ou com textos da literatura brasileira, tampouco práticas e experiências de leitura em sua vivência escolar ou fora dela. Em consequência, apresentaram posição mais limitada sobre as possibilidades do universo da leitura, uma vez que o espaço informal ou formal de construção de conhecimento e de motivação para a leitura não as cativou de forma envolvente.

4.1.2.4 Redes sociais

Na questão referente à utilização de aplicativos e redes sociais, quase todas as participantes confirmaram que “*usam e muito, como Whatsapp, Facebook, Instagram, Messenger*”, entre outras. Devido “*ao trabalho*”, uma indica “*ter feito pouco uso durante o dia*”; e outra, ainda, “*que não estava usando o celular*” naquele momento (Athena). De forma geral, porém, percebeu-se que quase todas as adolescentes utilizam as redes sociais como uma forma de interação com o mundo.

Acredita-se que essa interação também venha a trazer elementos ou possibilidades alternativas de leitura, interação e socialização entre jovens, aspectos confirmados em alguns estudos (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2014) que informam o aumento crescente do uso de redes sociais por jovens, principalmente por meio de celulares. Além do serviço de telefonia e seus recursos, as redes sociais permitem a combinação com múltiplas ferramentas: aplicativos de mensagens (*whatsApp, Telegram*), jogos, mídias e transmissão de mensagens em tempo real, usando som e imagem, além de outros recursos como músicas (*YouTube*), jogos e outros.

A *Galáxia de Gutemberg* (1976), assim chamada por McLuhan – um dos primeiros estudiosos (e visionário) do fenômeno da internet e das tecnologias na sociedade – mostra que não se pode negar que essas tecnologias vêm revolucionando o acesso à informação nos âmbitos social, comercial, cultural, educacional, etc. Essas tecnologias também devem ser pensadas como recursos a serem utilizados pelos espaços formais, escolas e bibliotecas, uma vez que muitos textos literários, contos, poesias, etc., hoje são veiculados e depositados em bancos de dados e escapam do impresso, circulando livremente pelas redes sociais, *blogs, sites* e outros recursos midiáticos.

Importante reconhecer que as tecnologias da informação e comunicação mudaram a interação da leitura com o conhecimento e comunidades de leitores, cujo aspecto vem sendo trabalhado em diversos eventos do campo literário e educacional. Percebeu-se, dessa forma, que existe a interação das meninas entrevistadas com as redes sociais. Mesmo com poder aquisitivo restrito, a maioria das adolescentes possuía aparelho celular e o utilizava predominantemente para comunicação, principalmente pelo aplicativo *WhatsApp*.

As ferramentas tecnológicas foram mencionadas como uma possibilidade de acesso à informação e à cultura, todavia, também foram exploradas em atividades subsequentes, como no acesso a músicas, poesias e outras narrativas. Ao interagir com o grupo pesquisado, favoreceram-se, além do texto impresso, as possibilidades de ampliação de leitura por meio dos recursos virtuais a fim de que elas também pudessem perceber que a cultura e a leitura podem

estar em múltiplos lugares. Importante, contudo, ter foco e saber o que se busca para o conhecimento pessoal, que pode ser desde uma poesia portuguesa, argentina ou brasileira ou outro texto em meio virtual, etc.

4.2 POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES COM TEÓRICOS DA ÁREA NA ANÁLISE DO PRIMEIRO INSTRUMENTO

Intencionalmente, a parte final desta pesquisa foi realizada junto à Biblioteca Pública Municipal da cidade de Chapecó – uma das mais completas da Região Oeste do Estado de Santa Catarina. A proposta foi familiarizar as adolescentes com o espaço cultural do município e, também, apresentar as diversas opções de leitura e informações disponíveis no espaço da Biblioteca Pública. A ação veio ao encontro da proposta de Petit (2013) de aproximar esses espaços de leitura às jovens que não tiveram a oportunidade de conhecer o que a biblioteca oferece enquanto local de leitura e informação pública.

Sabe-se da importância da criação de bibliotecas públicas (seccionais) em bairros, com acesso à literatura local, regional, nacional e internacional, além de espaços que permitam a manifestação da arte aliada à cidadania, como oferta de oficinas de música, instrumentos, formação de “clubes de leitura”, com discussão da produção de escritores ou escritoras, poetas ou poetisas advindas das camadas populares, ou mesmo espaços que possibilitam o incentivo da criação poética ou literária. A Cooperativa Cultural de Periferia (Cooperifa) – movimento cultural de periferia de São Paulo – visa fomentar e valorizar a produção literária de escritores anônimos da periferia de grandes centros como São Paulo, cuja ideia tem se expandido para outros estados, como Minas Gerais. Nesse viés, há um crescente debate sobre os espaços das bibliotecas, sobretudo, as públicas. Nessa linha, têm ocorrido eventos no Brasil (como o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, em 2019, cujo tema foi “Desigualdades e democracia: o papel das bibliotecas” e um evento *online*, em 2020, promovido pela Organização IBER Bibliotecas), trazendo a questão da inserção de grupos sociais diversos no interior das bibliotecas (a questão de gênero, minorias, entre outros), as quais têm se tornado espaço de debates de diferentes vieses, como de mudança social.

Esses locais, também destacados por Petit (2013), permitem o acesso à cultura em toda a sua extensão. Devem, portanto, oferecer oficinas com especialistas ou profissionais voluntários que atendam as camadas da população, quase sempre esquecidas, chamadas “espaços outros” ou “adversos”.

Pesquisa realizada com meninos em espaço não formal de leitura, em ambiente privado no Case/RS, destaca como desafiador o trabalho de investigação das percepções de vida e de jovens que não tiveram oportunidades favoráveis em relação à vida e à leitura, fundado na “possibilidade de fazer a diferença na vida de cada leitor tocado pelas experiências de leituras compartilhadas.” (ALVES, 2018, p. 45).

Nesse sentido, a experiência de leitura faz-se necessária no universo do sujeito leitor, que passa a considerar a sua forma de expressão e de percepção de mundo. Os espaços não formais são marcados por sua configuração própria de expressão, enquanto a linguagem foge à norma coloquial e constitui um fator de singularidade dos sujeitos. Larrosa (2019, p. 70) destaca que “[...] a língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos.”

Importante sair dos espaços e muros formais e escutar outras falas que são vindas de “outros” espaços sociais. A linguagem, nesse cenário, é um veículo importante e necessário de interação.

O espaço cultural de trânsito de diversas narrativas e escritores de várias nacionalidades é o da biblioteca, cuja experiência fez a abertura do universo cultural das meninas. Compreende-se que no processo de formação de leitores foi fundamental que elas conhecessem o mundo da cultura e das múltiplas possibilidades do contato com a língua escrita e literária. A experiência de ler no espaço da Biblioteca Pública na cidade de Chapecó (descrita com mais detalhes na seção 4.3 – *Análise do segundo instrumento de pesquisa*, especialmente em algumas seções) e entender um pouco sobre o seu funcionamento possibilitou a ampliação do seu universo cultural, literário e informacional, pois sabem que podem usá-la em qualquer momento de suas vidas, que é um espaço democrático e público, que podem localizar e ter acesso a uma obra literária de qualquer nacionalidade, que podem ler no ambiente, utilizar os seus serviços, como localização de emprego por meio do acesso ao serviço de inclusão digital. A experiência, enfim, permitiu que adentrassem no mundo cultural e literário mais amplo e com múltiplas possibilidades de acesso a textos literários de diversas épocas e nacionalidades.

O objetivo de conhecerem a biblioteca foi alcançado à medida que se sentiram familiarizadas e à vontade para trabalhar com a literatura impressa e narrativas, poesias em meio virtual e outros gêneros naquele ambiente.

Sujeitos advindos de espaços formais de educação requerem um olhar para este outro mundo desafiador, cujo espaço informal possui percepções distintas e desconhecidas. Nessa lógica de compreensão e raciocínio, Larrosa (2019, p. 71) destaca que:

[...] Precisamos de uma língua para a conversação como um modo de resistir ao nivelamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual articulam os discursos críticos e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa que um instrumento de comunicação. Precisamos de uma língua para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga algo a você e a mim, que esteja entre nós.

A conversação proposta por Larrosa (2019, p. 71) sugere “horizontalidade, oralidade e experiência” em busca de uma linguagem que não diminua o seu interlocutor, “que não construa posições de alto e baixo, de superior e inferior, de grande e pequeno.” Entre um dos aspectos da experiência de leitura, o autor propõe que se esteja no mesmo patamar/nível dos interlocutores, numa relação horizontal para sentir “do mesmo tamanho, na mesma altura”, sem a presença de conceitos e rótulos criados pelas diferentes classes sociais.

Nesse contexto da experiência de leitura, o autor cita um segundo aspecto em que a relação com a linguagem se faz presente. Larrosa (2019, p. 71) comenta sobre a necessidade de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência “[...] singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normalizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva [...].”

Neste sentido, ao trabalhar com comunidades populares, é determinante não julgar, censurar, mas procurar ver o novo, absorver uma realidade até então não conhecida para os espaços formais – como a escola, a universidade – e interagir sem preconceitos com os sujeitos destes “espaços outros” ou adversos. Ademais, que a linguagem e os textos literários sejam elementos próximos da vida desses sujeitos, para que possam impactar tanto pesquisadores como pesquisados com novas concepções de perceber o mundo, onde o papel de autores e textos sejam revistos e, quem sabe, os sujeitos pesquisados tomem posse de textos de sua própria vida.

Após a aplicação deste primeiro instrumento, descrito e analisado neste estudo, que envolveu o conhecimento do histórico leitor das meninas entrevistadas, propôs o passo seguinte: conhecer as temáticas que essas meninas gostariam de trabalhar nos encontros subsequentes. Com esse propósito realizou-se um diálogo que abordou os seguintes conteúdos: autoestima, violência doméstica, empoderamento da mulher, família, amor, amizade, empatia, espiritualidade, sonhos para o futuro/estar no mundo.

4.3 ANÁLISE DO SEGUNDO INSTRUMENTO DA PESQUISA

Codinome das meninas – “Deusas gregas”:

- *Afrodite* – deusa do amor;
- *Artemis* – deusa da caça e da vida selvagem;
- *Athena* – deusa da sabedoria e das artes;
- *Hera* – deusa da fidelidade e dos partos – guerreira, heroína e escolhida;
- *Irene* – deusa da paz e da primavera, associada à reconciliação e à cooperação;
- *Iris* – deusa mensageira – leva a mensagem pela palavra ou arco-íris;
- *Maia* – deusa da primavera e da fertilidade (DEUSAS GREGAS, 2020).

Registros e Análise

- Quem são essas meninas?
- Como elas se veem a si mesmas e mundo? (Ficha pré-análise)

Descrição das meninas com base na sondagem inicial

A maioria das meninas fez o registro por escrito, conforme segue⁴:

[Hera] *Eu me sinto bem, Hoje tudo é melhor, minha personalidade mudou muito. Sou uma pessoa boa de bom coração e muito guerreira, Sou feliz, amada, carinhosa, briguenta as vezes chata, mais sou feliz, minha família apesar de muitas desavenças sempre fomos unidos e um pelo outro.*

[Como você se vê no mundo ?] *Hoje em dia o mundo tá muito cruel. não tem amor, compaixão ao próximo falta humildade na minha opinião se todos tivesse amor ao próximo e tivesse compaixão no coração iríamos viver bem melhor seria um mundo bem diferente. E se todos ficassem na presença de Deus evitaríamos de passar por muitas coisas que passamos.*

[Artemis] *Uma mulher que batalha pra enfrentar a vida e esquecer os erros do passado é determinada a seguir em diante de cabeça erguida! Atenciosa com a família (às vezes nem tanto) pessoa amiga que com o que puder estarei ajudando. Sou comunicativa. Às vezes fico pensando na vida e fico ansiosa pras coisas acontecerem, gostaria que fosse rápido não tenho muita paciência pra determinadas coisas! Mas no fundo tenho um bom coração e não desejo mal ao próximo(dependendo a pessoa).*

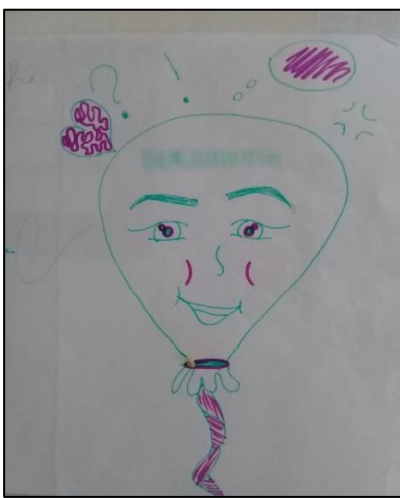
[Irene] *Às vezes é meio difícil entender. O que somos queremos e o por que fizemos, eu quanto pessoa veria a autoestima de como sinto dependendo do dia. Meus defeitos e as vezes não entendo muito aos outros a qualidade tentar ajudar sempre. Meu relacionamento com outras pessoas as vezes é bom as vezes mais conturbado mais nada fora do normal.*

⁴ Nesta tese, em todas as questões ortográficas quanto às falas dos sujeitos (meninas) não será utilizada a expressão sic, mas, sim, será mantida a estrutura original de suas expressões.

[Afrodite] *Eu me sinto como se estivesse no automático, está tudo bem tenho um excelente convívio em família e em sociedade, mas a questão de sentir é relativa. Me sinto bonita inteligente mas não me sinto completamente feliz pelo mundo em que vivo. Observação: a adolescente descreve-se como se sentindo um balão representando a mente e como a adolescente se sentia (como um balão no mundo, cheia, mas não sabe onde ir).*

Afrodite complementou sua descrição com o desenho abaixo:

Figura 1. Registro de Afrodite



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nota: Na testa do balão consta o seu nome. Na Categoria V: “Eu/Mundo”, a adolescente também comentou o seu estado interno quando começou o trabalho com a leitura.

[Maia] *Bem no momento / tenho a personalidade muito forte/meu defeito é ser muito franca/ minha qualidade é ser muito bom pros outros/ me relaciono bem com minha família com meus irmão tbm/amigos também me relaciono muito bem.*

[Como se vê no mundo?] *Eu vejo o mundo como ninguém tem humildade com ninguém e nem respeito te tratam não pelo jeito que vc é, e sim pelo o q vc veste e oq vc tem. Às vezes por mas que vc não queira mas por vc ter uma roupa, um calçado melhor que a outra pessoa já é motivo pra elas terem inveja de vc, o brilho de Deus emcomoda muita gente...*

[Athena] *Como uma anciosa, impaciente, humilde, me relaciono bem.*

[Como se vê no mundo?] *Como uma aprendiz que está aprendendo com seus erros.*

Oralmente, Athena complementou e se expressou da seguinte forma:

[Athena] *É difícil dizer quem eu sou. Eu não sei quem eu sou, é difícil, também estou me descobrindo, tem momentos que eu tenho dúvida”*

[Iris] *Me vejo uma pessoa um pouco voada não penso muito antes de fazer as coisas. Fasso muitas coisas erradas mas fora isso sou uma pessoa boa de coração bom e carater forte. Sempre tive muitos amigos e uma família sensacional que sempre me apoiaram.*

4.3.1 Categoria I: Mulher

4.3.1.1 Subcategoria: Autoestima

Nessa temática foi proposto às adolescentes assistirem ao filme: *O Sorriso de Monalisa*. Por se tratar de um filme longo, a atividade foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro não houve tempo para discussões e, no segundo, além de o filme ser concluído, foram discutidos brevemente alguns dos seus principais temas. Na sequência, foram assistidos dois vídeos com as músicas: *Amélia*, de Mário Lago, interpretada por Nelson Rodrigues, e *Desconstruindo Amélia*, da cantora Pitty.

Destaca-se que o filme *O sorriso de Monalisa* é um drama romântico americano de 2003, dirigido por Mike Newell e escrito por Lawrence Konner e Mark Rosenthal, e estrelado por Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles e Maggie Gyllenhaal. O título é uma referência à obra de arte *Mona Lisa*, famosa pintura de Leonardo da Vinci. O filme apresenta o cenário dos costumes do início dos anos 1950. Conta a história de Katherine Watson, uma professora de História da Arte que, educada na liberal Universidade de Berkeley, na Califórnia, enfrenta uma escola feminina, tradicionalista – *Wellesley College* –, onde as melhores e mais brilhantes jovens mulheres dos Estados Unidos recebiam dispendiosa educação para se transformarem em cultas esposas e responsáveis mães.

No filme, a protagonista é professora de História da Arte, que busca provocar a ampliação das percepções de suas alunas para uma visão progressista do papel da mulher na sociedade, enfrentando aspectos conservadores da escola e das próprias alunas. O seu maior desafio era provocar em suas alunas o despertar para que assumissem a sua identidade social e se tornassem protagonistas de si mesmas, desafiando-as a enfrentarem situações impostas cotidianamente pela sociedade, vistas como mulheres subordinadas e dependentes.

Figura 2. Filme: *O Sorriso de Monalisa*⁵



Fonte: Cartaz publicitário do filme.

⁵ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0304415/>.

Para discutir a obra cinematográfica e as músicas foi utilizada a seguinte dinâmica:

Dinâmica – Proposição dos questionamentos sobre as produções assistidas

- O que as alunas do filme aprendiam?
- O que as alunas podiam fazer diferente?
- O que a Amélia (da música) fazia?

A partir desses questionamentos, primeiramente foram feitas reflexões acerca do filme e do papel da mulher com relação a épocas passadas e na contemporaneidade.

Iris foi uma das adolescentes que se pronunciou, demonstrando possuir compreensão da questão feminina retratada no filme e das canções, a saber:

*[Iris] Elas poderiam estudar, se formar, mas não para casar, e sim, para dar o melhor para elas mesmas.
Hoje o papel da mulher é diferente, elas pensam em estudar e se formar, não para agradar o homem mas por elas mesmas.
Hoje em dia as mulheres não pensam em casar para agradar os homens.*

Hera se reportou à visão de sua mãe e à forma como era a educação em sua época, retratando a condição da mulher, cujos pais exerciam controle irrestrito sobre a vida das filhas:

*[Hera] Minha mãe conta que antigamente era tudo diferente: para namorar o homem ia na casa dos pais da moça e pedia a mão da moça em casamento, mas tudo tinha seu tempo, não ia ficar se agarrando, nem sentar do lado um do outro e tudo com mais respeito.
Hoje é tudo mudado mas tem muitos pais que ainda são como antigamente.
Hoje os jovens casam cedo, namoram a maior parte faz o que quer.
Eu entendi [...] que a mulher era professora e ela foi para uma escola [...] foi para uma escola que ensinava a ser boa esposa, uma dona de casa, pois ela mostrou que poderia ser de outra forma não só daquele jeito, ela mostrou do que cada uma era capaz e que elas eram capazes de fazer diferente.*

Já Afrodite, ao manifestar a sua posição em relação ao filme, mencionou a necessidade do autoconhecimento, de conhecer o papel da mulher antes de tudo, a fim de se apropriar de sua identidade no mundo e procurar ser feliz:

[Afrodite] Sobre o filme: isso de se conhecer como mulher [...] posso ajudar o marido [...] tenho que me sentir bem, se sentindo feliz [...] por isso que temos que fazer o que nos faz sentir feliz mesmo com os filhos.

Maia, em poucas palavras, enfatizou o seu entendimento sobre o filme e as músicas, e os relacionou ao fato de a mulher estar incessantemente em busca de algo que lhe traga sentido:

[Maia] *A gente está em busca de uma coisa que quer na vida e quando consegue quer outra.*

Artemis manifestou que as moças do filme estão se preparando para arranjar marido e que muitas têm tudo (materialmente) e não são felizes.

[Artemis] *No filme elas estão se formando para arranjar marido. Ficar velha, não podemos deixar o espírito de jovem morrer. Não devemos nos acomodar. Muitas têm tudo mas não são felizes [...].*

Com relação à música *Amélia*, é pertinente apresentar a versão tradicional da letra para contextualizar a visão e a posição das adolescentes neste estudo:

Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz?

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher.

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
Quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer?
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

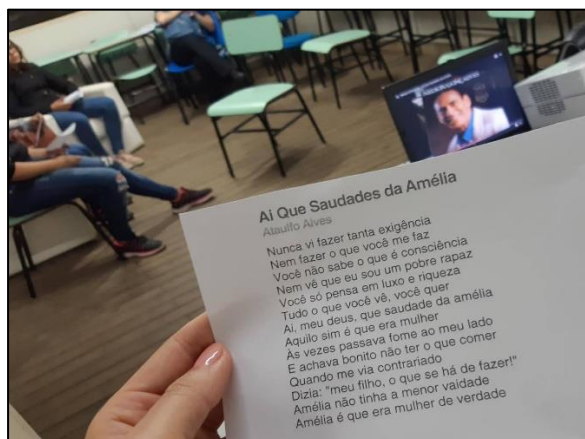
É você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você tem você quer

Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

(Compositores: Ataulpho Alves / Mario Lago)

Figura 3. Dinâmica de grupo



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A cantora Pitty (Priscilla Novaes Leone, conhecida como Pitty) é compositora, multi-instrumentista, produtora e escritora, considerada uma das cantoras de destaque no cenário do *rock* nacional contemporâneo. Pitty traz nova versão da música *Amélia*, buscando desconstruir a versão tradicional, cujo título denomina *Desconstruindo Amélia*. Nessa nova versão a intenção da cantora é trazer elementos sobre o empoderamento da mulher, fazer reflexões sobre o machismo e a posição de uma nova mulher. A arte possibilita a desconstrução de padrões sociais e morais arraigados na sociedade durante séculos, como a de “ser uma mulher boazinha”, submissa ao homem. Nesta versão antagônica, a música *Amélia* tradicional apresenta nova versão feminina, quebrando o antigo padrão, conforme letra a seguir:

Desconstruindo Amélia

Já é tarde, tudo está certo
 Cada coisa posta em seu lugar
 Filho dorme ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar
 O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume esquecia-se dela
 Sempre a última a sair
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também.
 A despeito de tanto mestrado

Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra *nigth* ferver.
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também
 Uooh
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também.

(Composição: Pitty).

Figura 4. Pitty, na versão “*Desconstruindo Amélia*”⁶



Fotografia: Carla Pepe.

A respeito das duas versões da música, as adolescentes apresentaram as suas reflexões nas falas que seguem.

⁶ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pitty/>.

Iris percebeu a distinção entre as versões de ambas as músicas, salientando que uma é conservadora, enquanto a outra tem o estilo moderno.

[Iris] *As mulheres se preparavam para casar e ter filhos. A Amélia da primeira música era diferente da Amélia da segunda música: a primeira Amélia 'às vezes passava fome ao meu lado', e a versão da música da Pitty é diferente, enquanto a Amélia da primeira musica achava 'bonito' passar fome ao lado/perto dele (homem), é acomodada em sua percepção: 'se tem, tem; se não tem, não tem' (ela é dependente da vontade do homem).*

Hera comentou que na primeira versão, Amélia se doava totalmente pelos outros, esquecendo-se de si própria, ignorando as suas necessidades e a sua valorização enquanto mulher:

[Hera] *A música mostra uma mulher que sempre pensava primeiro nos outros, e se esses estivessem bem, ela também estava bem. Com isso, ela se esquecia dela própria, estando sempre de qualquer jeito, não pensava em se arrumar, não se importava se tinha boas condições e nem se lhe faltavam as coisas.*

Acrescentou, ainda, sobre a primeira versão, que na sociedade há um tipo de mulher submissa e dependente da vontade do homem. Já na segunda versão, a música expressa as mudanças que aconteceram na vida da mulher moderna.

[Hera] *A outra música fala que a mulher um dia, porém, resolveu mudar de vida, dar a 'volta por cima' e mostrar quem ela era de verdade e do que era capaz.*

Afrodite comentou que já conhecia a cantora Pitty e diz que é fã do seu estilo de música, destacando a importância de a mulher moderna fazer suas escolhas na relação homem – mulher:

[Afrodite] *Sou admiradora da cantora Pitty porque na música ela escolhe o homem com quem quer ficar.*

A posição da adolescente demonstra certa maturidade em relação ao relacionamento afetivo e à posição da mulher e suas escolhas, agindo como elemento ativo e independente na relação afetiva.

Athena, sendo a mais jovem do grupo de adolescentes, destaca que a música lhe traz a mensagem de uma mulher que faz a opção do autocuidado, independentemente de ter alguém ao seu lado:

[Athena] *A música da Pitty fala que a mulher começa a cuidar de si. Ela escolheu se cuidar.*

Iris percebeu mais detalhes sobre os materiais trabalhados, e se reportou ao filme e às músicas de forma reflexiva sobre o papel da mulher na história e na contemporaneidade:

[Iris] [...] *que as mulheres antigamente se preparavam para casar e ter filhos. Amélia da primeira música é diferente da segunda música, as vezes passava fome ao seu lado [...] achava bonito passar fome e além de incentivar ele [...] a primeira a mulher da música é acomodada: 'se tem, tem, se não tem, não tem'.*
A última música da Pitty fala sobre a diferença de salário do homem e da mulher, que hoje não é tanta a diferença, mas ainda tem uma diferença. Mudou pouca coisa mesmo ela trabalhando ou fazendo a mesma coisa que o homem, ganha mais vantagem.

A adolescente reflete sobre a sua experiência no trabalho, iniciado praticamente na etapa final do cumprimento das medidas socioeducativas. Ao ser questionada pela pesquisadora, Iris acrescentou que é fácil ser promovida, porém, para a mulher há sempre diferença salarial. Comentou ter trabalhado em uma empresa, no entanto, não estava totalmente satisfeita com o trabalho porque chegava em casa muito tarde, e nem dava tempo de ver sua filha. Esta realidade, um pouco influenciada pelo parceiro (pai de sua filha) também fez com que saísse da empresa, optando por trabalhar em um ambiente informal (manicure) para que pudesse acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da filha.

É oportuno trazer para esse tópico elementos subjetivos que foram registrados em Diário de Bordo pela pesquisadora, tais como expressões, fotos e anotações, considerados necessários para atender à proposta de Carlo Ginzburg referente ao Paradigma Indiciário.

No início dos encontros, as adolescentes mostraram-se um tanto retraídas, contudo, passaram a interagir mais com o grupo após assistirem ao filme e ouvirem as músicas. Os questionamentos e as reflexões oportunizaram o compartilhamento de experiências vividas e contribuíram para estas interações. Motivada pelos questionamentos, inicialmente Afrodite mostrou-se mais extrovertida e dava início às discussões, provocando as adolescentes às reflexões. A partir daí as demais adolescentes, aos poucos, também foram se posicionando e passaram a manifestar as suas opiniões sobre as questões propostas no encontro, fazendo dele um momento enriquecedor sobre o papel da mulher na sociedade do passado, possibilitando realizar um paralelo com o perfil da mulher retratado no filme *O Sorriso de Monalisa* e a música *Amélia* (em sua primeira versão), e o momento atual, na versão da cantora Pitty, que desconstrói

o papel da mulher submissa da sociedade patriarcal. Tais aspectos foram confirmados na posição das adolescentes descritas no questionamento final da atividade.

Questão final da atividade sobre a Categoria – Autoestima

“Como você se sente após a atividade de hoje?”

Hera manifestou-se de forma simples e positiva em relação a si, demonstrando que a valorização da mulher e a sua capacidade foram elementos trazidos pela leitura das obras neste encontro:

[Hera] *Eu me sinto bem com as aulas e também ela ensina bastante para todos, mostra que somos capazes hoje e sempre, igual esse trabalho ela demonstra muitas mulheres.*

Iris se expressou de modo tranquilo e apresentou a sua percepção detalhada sobre o encontro:

[Iris] *Eu fico pensando que as mulheres antigamente se preparavam para casar... o que importava, se importavam com que os outros iriam pensar... Me sinto bem em relação a pensar mais sobre a Mulher [...] e como mudou hoje muita coisa.*

Artemis comentou ter gostado da atividade e percebeu que há uma diferença entre a posição do homem e da mulher: a ação do homem, geralmente, é aceita, enquanto a mulher é criticada com mais rigor pela sociedade, por agir de forma diferente:

[Artemis] *Me sinto bem, todos podemos ir e vir [...] todos podemos pensar, mas não ficar criticando [...] a mulher não é obrigada a casar [...]. O homem pode fazer o que quer, mas se a mulher faz, não é bem vista. Para o homem é diferente, pode ser até.. vagabundo, para a mulher, se ela faz algo diferente ou age é julgada de forma mais dura.*

A adolescente expressou que muitos têm uma visão machista em relação à atuação da mulher na sociedade, cujas características patriarcais favorecem o homem, mesmo ele não sendo correto e honesto em muitas situações, enquanto a mulher que tem uma postura mais expressiva é julgada de forma mais severa em algumas situações, sendo desconsiderada ou discriminada por seu comportamento mais ativo.

Athena registrou a sua participação no encontro de forma positiva:

[Athena] *Me sinto bem melhor.*

Por se tratar da primeira intervenção literária no grupo de adolescentes realizada em dois momentos, observou-se que algumas responderam de forma mais expansiva, enquanto outras de maneira mais retraída, a exemplo da adolescente Athena. Nos demais encontros, porém, a adolescente se mostrou mais aberta e expansiva ao expressar a sua posição e compreensão em relação aos materiais e textos trabalhados.

Por meio desses achados entende-se que algumas adolescentes percebem que as mulheres ainda exercem papel de submissão no contexto social, transparecendo desigualdade entre gêneros, enquanto que subjetivamente revelam um inconsciente coletivo de subordinação no contexto familiar, do parceiro, dos grupos sociais e da comunidade. Essa concepção fica explícita quando uma das adolescentes (Artemis) avalia que as atitudes dos homens geralmente são melhor aceitas se comparadas às das mulheres, que são criticadas e julgadas com maior rigor pela sociedade.

Outras, como Iris, acreditam, mesmo paulatinamente, haver uma tendência de mudança da mulher na sociedade, e afirma:

[Iris] *Hoje o papel da mulher é diferente, elas pensam em estudar e se formar, não para agradar o homem mas por elas mesmas. Hoje em dia as mulheres não pensam em casar para agradar os homens.*

A intenção deste primeiro módulo foi fazer provocações acerca do papel da mulher na sociedade, especialmente quanto a padrões estabelecidos pela sociedade, valores e questões que as envolvem em sua vida. Desse modo, pode-se afirmar que o objetivo do módulo foi alcançado, sendo constatado no momento em que foi apresentada a música *Desconstruindo Amélia*. Nesse momento, percebeu-se o quanto as adolescentes demonstraram a percepção de que a mulher ocupa um espaço social nos dias atuais, não sendo mais tão submissa à vontade masculina ou condicionada a padrões sociais. As adolescentes retrataram que essa nova mulher tem múltiplos papéis e que se coloca como mulher empoderada, tanto numa relação afetiva quanto na sociedade.

Figura 5. Registros fotográficos das atividades com o grupo desta categoria



Fonte: Dados da pesquisa (registros da autora), 2021.

4.3.1.2 Subcategoria/tema: *Violência contra a mulher/Violência doméstica*

Este subtema foi trabalhado com as adolescentes a pedido delas próprias no momento em que foi apresentada a proposta da pesquisa. O objetivo foi provocar reflexões sobre a temática, uma vez que na atualidade esse tema tem sido abordado constantemente pelos meios de comunicação em geral.

A mídia mostra as diferentes formas de violência contra a mulher e esta, historicamente, é considerada expressiva, sobretudo porque ainda existem situações que não avançam, seja política, social ou culturalmente, de forma íntegra e efetiva, a favor da mulher. Atualmente, leis como a *Maria da Penha* defende as mulheres e têm sido fundamentais à contribuição de denúncias em relação à violência, seja ela física, psicológica, sexual ou outra.

Para trabalhar esta temática optou-se por apresentar contos das escritoras representativas do universo da literatura feminina brasileira, como Conceição Evaristo e Marina Colasanti, que tratam do assunto de forma ampla com várias facetas, retratando aspectos de denúncia e de militância a favor das causas das mulheres oprimidas.

Conceição Evaristo descreve a condição da mulher negra, trazendo em sua obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* retratos de protagonistas que vivenciam diferentes ângulos da violência em relação à mulher. No conto analisado (*Aramides Florença*) constam aspectos de uma violência velada a partir do momento em que a protagonista se descobre grávida até o nascimento do seu filho, um ciúme doentio combinado com violência em que, inicialmente, a personagem não acredita, passando pela violência psicológica até chegar à violência doméstica e sexual.

A narrativa apresenta elementos da questão do machismo e da coisificação da mulher. A personagem narra a sua história que também é coletiva e de mulheres silenciadas, interditadas, mas que superam suas dores e são resilientes. A autora, enfim, traz em sua obra narrativas que reproduzem a realidade de mulheres que sofrem discriminação e violência, mesmo nos tempos atuais.

Em relação à escritora Marina Colasanti há uma vasta produção literária em forma de contos, crônicas, histórias infantis e outros.

A escritora começou suas atividades profissionais no campo do Jornalismo nos anos 1970/1980, já com uma produção significativa na imprensa, publicando livros sobre a condição da mulher, colaborando para modernizar e lançar novas luzes sobre os costumes da cultura brasileira. Em sua produção literária, Colasanti trabalha, principalmente, contos que possuem caráter militante e que visam dar voz à mulher, ao mesmo tempo em que denunciam uma sociedade ainda machista, que considera a mulher como um ser inferior, com existência vinculada à satisfação dos desejos masculinos.

Além do trabalho realizado com a literatura das duas escritoras mencionadas, abordou-se, também, o vídeo (entrevista) da jovem paquistanesa Malala Yousafza, que atua na defesa dos direitos das meninas (descritos no capítulo da Metodologia). A conversa teve a intenção de saber se elas conheciam Malala ou se já tinham ouvido falar dessa jovem, contudo, apenas uma delas manifestou conhecê-la.

Observou-se nas expressões e manifestações das adolescentes que nem sempre os ícones ou personalidades da luta em relação às mulheres, como Malala, são conhecidos pelas pessoas. Possivelmente, nenhum mediador de leitura tenha apresentado a essas adolescentes, personagens que fizeram e fazem história pela causa das mulheres em outras regiões/países.

A partir dessa constatação ficou evidente que o grupo de meninas em espaços não formais, provocadas pelas leituras de textos de escritoras do universo da literatura feminina, produziram reflexões acerca das atuais situações de agressão e violência contra as mulheres.

A adolescente Maia, de forma espontânea, relatou a situação de uma tia que sofria violência do marido ciumento e possessivo, e não comentava nada para a família (nem com a sua mãe, que era irmã dela) sobre a sua delicada situação de vida.

Insere que sua tia teve filhos com o marido, mas devido ao seu comportamento violento, sofria constantes agressões, vindo a separar-se dele. Apesar da separação do casal, ele não acatou a decisão judicial e continuou a ameaçá-la e a persegui-la até o ponto de raptá-la e matá-la de forma trágica. O fato gerou comoção e mostrou a importância de as mulheres exporem a sua situação quando se sentem ameaçadas, principalmente em caso de risco de vida, evitando que fatos como esses continuem a acontecer. Maia comentou ainda:

[Maia] *Hoje em dia se vê muitas histórias que ainda acontecem de violência contra a mulher.*

A adolescente continuou relatando que o seu pai também é muito ciumento em relação a sua mãe e filhas, não aceitando que sua mãe trabalhe fora de casa.

No intuito de aprofundar a temática, apesar de delicado, foram lançadas mais algumas questões a fim de aprofundar o tema, a saber:

- 1) Com base nas leituras e no vídeo de Malala, que tipo de violência a mulher ainda vem sofrendo atualmente na sociedade?
- 2) O que você considera como as principais causas da violência doméstica?
- 3) O que você acredita que pode ser feito para que a mulher não seja vítima de violência, principalmente a doméstica?

A partir desses questionamentos surgiram as seguintes reflexões das adolescentes:

Iris foi enfática ao dizer que:

- [Iris] *1. Violência psicológica é o que mais tem em relacionamentos hoje em dia, e a violência física tem bastante. Também mais as mulheres escondem mais da sociedade.*
2. O principal motivo é o ciúme.
3. Criar coragem e separar do homem para deixar de sofrer violência.

Iris mostrou-se firme e com expressa convicção ao dizer que a mulher precisa separar em casos de violência doméstica.

Relatou, ainda, situações de violência que lembra de sua infância, sofrida por uma vizinha, amiga de sua mãe, cujo marido não aceitou a separação. A esposa estava sob medida protetiva, mas este foi visitar a ex-esposa e os filhos. Segundo a adolescente, o marido mandou o filho mais velho até o mercado e durante a sua ausência assassinou a esposa na frente dos filhos pequenos.

Falou do sentimento de sua mãe com o fato, pois era amiga da vítima, e o quanto isso marcou a sua infância. Comentou, também, que os filhos, hoje adultos, não querem saber notícias do pai (que foi preso, segundo suas lembranças). Ao trazer este fato de feminicídio ocorrido em sua infância, Iris registra tristeza e repúdio em relação à violência contra a mulher. A jovem não comenta nenhum fato de violência doméstica que tenha sofrido ou presenciado em sua família.

Já a adolescente Hera teve uma experiência direta em relação à violência contra a mulher e descreve a situação vivenciada, que muito lhe marcou:

[Hera] Violência doméstica é um problema [...] não deveria existir pois às vezes nós, mulheres, se sobimetemos a muitas coisas [...]. Eu sofri violência e não veio de um estranho, veio de quem mais amava e isso acaba com a pessoa [...]. É uma força do homem contra a mulher que não se compara e que nem se mede pois a mulher é um ser delicado, sensível. Hoje em dia existe bastante casos assim de muita agressividade com mulheres, eu acho que deveria ter uma lei muito grande e sem piedade para um homem capaz de agredir uma mulher.

Hera narra que teve uma união precoce (aos 14 anos), e que dessa união adveio uma filhinha. Quando a filha tinha alguns meses de idade, a adolescente relata que sofreu violência física do companheiro por discordar dele em questões fúteis, e que naquele momento sua mãe estava próxima e teve que intervir, tirando a neta de perto do pai que estava agredindo a jovem mãe. Após a ocorrência desse fato a jovem separou do companheiro e pai de sua filha.

A adolescente sentiu-se à vontade para partilhar a sua própria experiência com o grupo, registrando que, precocemente, também foi vítima de violência em relação à mulher.

Hera ainda partilhou a história de sua irmã, que foi vítima de prisão domiciliar e violência psicológica, pois o seu marido (cunhado da jovem), ao ir trabalhar, a deixava trancada em casa. Relata que ela e a mãe um dia foram visitar a irmã na sua casa, mas ela não abria a porta, dizendo que tinha que esperar o marido chegar. Perceberam, então, que a irmã ficava refém do marido em casa durante o dia, não podendo sair.

A adolescente Afrodite relatou ter sofrido violência psicológica e prisão domiciliar de um antigo namorado, envolvido com o tráfico de entorpecentes, ficando uma semana em prisão

domiciliar. Na primeira oportunidade, porém, em que conquistou a confiança do seu raptor, ela pediu para ir à padaria e fugiu com a ajuda de um ônibus. Mencionou que deixou para trás a bolsa, alguns pertences e documentos e foi imediatamente para a casa de sua mãe. A adolescente, ao relatar esses fatos que a marcaram profundamente, afirmou que nunca mais se envolveu com pessoas ligadas às drogas.

Expressa perplexidade ao relatar o fato que lhe aconteceu, pois vivenciou uma situação de violência e riscos expostos devido ao fato de conviver com um parceiro que traficava drogas. Essa experiência a levou a ter medo do parceiro que lhe ameaçava e a raptou por um breve período de tempo para que colaborasse com o tráfico das drogas. A partir disso a adolescente passou a refletir que as situações de violência podem ser tanto físicas como psicológicas, além de outras.

Afrodite, ao ser questionada sobre as causas da violência doméstica, informou que a violência não acontece somente nos dias de hoje, mas que ela sempre existiu e nunca regrediu. Entende que a mulher que tem filhos se encontra em situação pior caso for agredida. Comenta, ainda, que a mulher precisa sair do relacionamento quando está sendo agredida e que embora o divórcio, muitas vezes, não seja fácil, ele precisa acontecer, pois é a solução.

Em seus comentários acrescentou que:

[Afrodite] [...] *até se conhecer vivem bem no começo. ‘Tudo é rosas’, tudo é perfeito, vai se conhecer o lado bom.. ninguém é perfeito. Mas se acaba o respeito pelo outro, não dá, tem que ter um limite. Comenta que entre mulher tem preconceito com ela mesma. E muitas mulheres hoje são lésbicas porque sofreram algum trauma.*

A jovem é enfática ao afirmar que a violência existiu “*desde sempre*”. Comenta, ainda, que no início do relacionamento “*tudo é perfeito*”, mas que com a convivência surgem as imperfeições e, se houver falta de respeito, não é possível seguir no relacionamento.

Afrodite também traz a percepção da questão do preconceito da mulher com relação à ela mesma no sentido de julgamentos, e que a opção homossexualidade feminina tem a sua origem em algum trauma sofrido pela mulher. Sabe-se que esta temática é mais ampla, porém neste tópico, esta foi a compreensão da adolescente naquele momento.

Em relação à questão: “O que pode ser feito para que a mulher não seja vítima de violência, principalmente a doméstica?”, Afrodite tem a seguinte posição:

[Afrodite] *A mulher saber sair na hora, se ela for humilhada demais, tem que sair da relação.*

A jovem manifestou que pelo fato de a mulher acreditar que no passado era diferente, e que hoje

[Afrodite] *a pessoa está te maltratando, ou que ele possa mudar [...] muitas vivem no passado, mas vou levar as coisas boas e ruins [...] e sair [...].*

E concluiu:

[Afrodite] *A mulher se sente fragilizada. [A jovem expressa também] que não deixa o homem falar alto comigo. E quando a mulher está fragilizada se sente vulnerável e frágil.*

A adolescente tem essa percepção acerca da violência, pois entende que se a mulher está sendo vítima e humilhada, ela precisa sair da relação o quanto antes e não permitir que o homem a subjugue. Isso fica explícito ao afirmar que: “*não deixa o homem falar alto comigo.*” Por ter sido vítima direta da violência doméstica, percebe-se que a adolescente criou uma percepção real dos atos de violência.

Atualmente, Afrodite está trabalhando no comércio local e frequenta a Igreja com amigas. Menciona que semanalmente busca apoio na religião, o que tem lhe auxiliado muito no seu processo de busca por uma vida mais tranquila consigo mesma e para sair da antiga vida que tinha com muitas festas, uso e consumo de drogas, além de envolvimento com pessoas que prejudicavam muito a sua vida. Além disso, está envolvida como voluntária de uma Organização Não Governamental (ONG), cujo propósito é a valorização da vida, levando-a a ter um novo olhar para sua própria vida.

Athena, por sua vez, reforçou a ideia de que a mulher não faz denúncia da violência sofrida por medo de represália e intimidação, ainda:

[Athena] [...] *hoje as mulheres não falam por medo de violência, por ameaças.*

Os relatos dessas adolescentes mostram um contexto de vulnerabilidade social, que agregam alguns elementos, tais como: família numerosa, dificuldades econômicas, relações afetivas fragilizadas e instáveis. Esses componentes, uma vez desestruturados, oportunizam escolhas precoces de parceiros que, muitas vezes, têm histórico de violência advindos do meio familiar e social que se perpetuam em seus cotidianos. Como no caso de Hera, que sofreu violência, foi mãe muito jovem, é proveniente de família numerosa, em que dois irmãos se envolveram em situações ilícitas e, atualmente, estão presos.

A adolescente registrou a questão familiar, cujo relato é descrito a seguir:

[Hera] [...] eu tenho dois irmão preso, um pegou 22 anos e o outro faz 9 anos que tá lá. [...] É, o, o que pegou 20 e poucos anos ele matou o pai da mulher dele porque ele abusou da mulher dele, ele deu 36 facada nele. E daí esse meu outro irmão que tá preso, ele assaltou o BIG, pegou 97 mil, só que isso não deu em nada né, aí hoje ele tá lá, e ele é um homem que não pode ter regime aberto, se ele te regime aberto ele foge porque é muitos anos de cadeia, pensa já faz 9 anos quase, de 6 pra 7 anos que ele tá lá e ele pegou bastante tempo.

Os relatos demonstram que o elemento violência é um traço comum nas vivências dessas meninas (no sentido pessoal, direto ou mesmo próximo). Elas têm percepção do quanto a violência afeta a vida das mulheres e, por vezes, do quanto estão suscetíveis de serem vítimas de violência ao se envolverem em situações ou com pessoas do mundo das drogas ou negócios ilícitos.

Questão final da atividade: “Como eu me sinto após a sessão de hoje?”

Iris refletiu sobre os contos compartilhados, e comentou que:

[Iris] Me sinto forte ao ponto de não aceitar nenhum tipo de violência e também a aconselhar outras mulheres e não sofrer por causa de homens. E este momento de leitura me fez pensar na situação das mulheres.

Hera, após a vivência das leituras partilhadas e de sua própria experiência de vida, registrou a importância de dividir os fatos vivenciados com outras mulheres a fim de que possam fortalecer umas às outras e melhor enfrentar o problema que assola muitas mulheres:

[Hera] Eu me sinto bem hoje pois já passei por isso, passei e convivi momentos com pessoas que passaram por isso e penso que quanto mais dividirmos isso e poder aconselhar as outras pessoas, melhor vai ser [...]. Quem sabe um dia essa pessoa precise de cada palavra e cada esforço que tivermos para enfrentar o que passamos.

Maia expressou que:

[Maia] Nunca tinha pensado muito sobre o assunto, mas me sinto bem melhor e esclarecida sobre a questão da violência doméstica e a violência contra a mulher.

A adolescente ainda ressaltou que:

[Maia] Me sinto melhor a cada encontro.

Afrodite comentou a respeito:

[Afrodite] [...] *E hoje a mulher conquistou muitas coisas, direito a votar. Como se sente? Acredita que o processo de superação vai aos poucos, há muitas histórias de superação hoje das mulheres [...] de conquistas das mulheres.*

A adolescente comentou de forma mais ampla a sua compreensão e superação da violência numa perspectiva de valorização de si mesma e da própria mulher:

[Afrodite] [...] *Eu já passei por vários tipos de violência, alguns eu não tinha controle sobre aquilo, mas outro eu me permiti estar naquela situação, pois nem eu mesma não me respeitava. A mulher tem dentro de si uma força incrível mas ela tem que está disposta a achar essa força no meio de tantas coisas que a machucaram. Ter instrumentos que nos ajudam (leitura, filmes, documentários, depoimentos) são essenciais para mostrar que não estamos sozinhas e que com força de vontade podemos ser e ter a vida que sempre sonhamos, e que sim, merecemos tudo de bom que a vida nos reserva. Um relacionamento abençoado, uma família maravilhosa, um emprego bom, amigos verdadeiros, passeios, sorrisos.*

Afrodite foi vítima de violência causada pelo meio e envolvimento em situações vulneráveis, amizades e relacionamento difícil. Ao elaborar uma revisão de si mesma e de suas dificuldades emocionais, cita a possibilidade de a mulher encontrar forças dentro de si e ter à disposição os recursos de leitura, filmes e documentários que ajudam a refletir e saber que pode superar a situação de fragilidade e vulnerabilidade.

A adolescente conseguiu, de fato, superar esses entraves em sua vida, pois em contato posterior ela manifestou a superação da situação de vulnerabilidade em que se encontrava e da importância do trabalho desenvolvido pela leitura.

Após o término da atividade, as meninas expressaram sinais de reflexão e de certo alívio e tranquilidade por terem compartilhado situações angustiantes, narrando e descrevendo o que as tocava. A leitura dos contos fez com que se sentissem à vontade para relatar e trazer memórias passadas, especialmente aquilo que as tocou sobre o tema, realizando, dessa forma, um momento catártico coletivo, seja pela vivência do assunto ou pelo testemunho de fatos relacionados a mulheres próximas que sofreram abuso e violência por parte de seus parceiros.

A literatura possibilita ao leitor a construção de sentidos, pois ao escutar uma história, conto ou mito, ele é levado a refletir sobre o que está lendo ou ouvindo, podendo ocorrer uma espécie de revelação de catarse. Em outras palavras: “[...] esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta [...] surgem associações inesperadas.” (PETIT, 2009, p. 24).

Dessa forma, a leitura possibilitou um momento de encontro em torno de contos e histórias, provocando discussões sobre aspectos e histórias pessoais com pontos comuns, alguns divergentes, com histórias compartilhadas por todas, como um mergulho dentro de si mesmas, olhando para temas que tocaram seus sentimentos em algum momento de suas vidas, como a temática da violência em relação à mulher. Estes aspectos colaboraram no sentido de refletir sobre a resiliência dos indivíduos proporcionada pela literatura.

Petit (2009) ainda lança uma luz sobre temas e leituras relacionadas às crises que, muitas vezes, despertam feridas antigas, abalam o sentimento de continuidade de si, porém “podem igualmente estimular a criatividade e a inventividade, contribuindo para que outros equilíbrios sejam forjados.” A autora destaca René Kaës⁷, para quem uma “crise libera, ao mesmo tempo, forças de morte e forças de regeneração” (PETIT, 2009, p. 22).

A autora traz, ainda, o aspecto da leitura como

um recurso para dar sentido à experiência de alguém, para dar voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos; a leitura pode também ser auxiliar decisivo para que se recupere e encontre a força necessária para sair de algo; e, finalmente, outro elemento fundamental, a leitura é uma abertura para o outro, pode ser o suporte para intercâmbios. (PETIT, 2013, p. 67).

Segundo a pesquisadora, dentro dessas dimensões e segundo a experiência de cada um, pode haver o mesmo sentimento, pois a leitura em qualquer idade ajuda a elaborar a individualidade à qual se vincula a capacidade de resistir às adversidades (PETIT, 2013). Relaciona este aspecto ao retratar pesquisas feitas em bairros desfavorecidos ou mesmo ações de associações humanitárias que disponibilizam livros a detentos ou sem-teto na França, a fim de que pudessem manter o mínimo de espaço próprio proporcionado pela leitura.

Esses aspectos refletem a potência da literatura como elemento que colabora para forjar sujeitos mais reflexivos, críticos e, sobretudo, resilientes diante das diferentes situações adversas da vida.

Convém, também, resgatar neste momento a *Teoria da Experiência de Leitura*, que fundamenta esses estudos, tendo como um dos seus principais teóricos, o professor Jorge Larrosa, que assim define o tema:

a palavra **experiência** nas diversas línguas tem uma conotação muito profunda: em espanhol, ‘*o que nos passa*’; em português se diria que a experiência é ‘*o que nos acontece*’; em francês a experiência seria ‘*Ce que nous arrive*’; em italiano ‘*quello che nos succede*’, entre outras expressões idiomáticas. (LARROSA, 2002, p. 20).

⁷ René et al. *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Dunod, 2004.

Diante disso, pode-se afirmar que a experiência de leitura com essas adolescentes as tocou profundamente, pois começaram as atividades de uma forma e saíram delas mais reflexivas em relação à sua situação enquanto mulheres, assim como a de outras mulheres no mundo. Em suas avaliações afirmaram que conseguiram observar a situação de outro ângulo que ainda não tinham percebido, e que hoje possuem outra concepção sobre o tema, como expresso pela jovem Maia quando afirma que:

[Maia] *Nunca tinha pensado muito sobre o assunto, mas me sinto bem melhor e esclarecida sobre a questão da violência doméstica e a violência contra a mulher.*

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 20) destaca que “a experiência é o que passa, o que acontece, o que toca o sujeito [...] não o outro mas a si próprio, neste sentido, o que a experiência provoca dentro de nós, de nossa subjetividade.”

Esta categoria trouxe muitos elementos para o grupo pesquisado em relação à experiência da leitura como a apropriação de suas narrativas, a leitura como elemento catártico, “reparador”, segundo expressa Petit (2013). As adolescentes passaram a reconhecer a si mesmas e, por intermédio da leitura dos contos, associaram e narraram as suas histórias, possibilitando acionar a sua capacidade de pensar e refletir, estabelecendo relações das narrativas consigo mesmas. O fato é compreendido por Petit (2013) como a possibilidade de elaboração de sua própria história por meio da leitura de obras literárias, cujos aspectos envolveram o lúdico, emocional, linguístico e cognitivo dos sujeitos meninas.

4.3.2 Categoria II: Empoderamento da Mulher

Empoderamento, em sua origem, deriva do inglês *empowerment*, que significa “*dar poder, habilitar*”. O termo tem sido muito usado na atualidade numa perspectiva de gênero quanto à forma como as mulheres adquirem e revalorizam a sua capacidade de configurar e ressignificar suas próprias vidas e trajetórias.

No olhar de Ana Maria Colling (2006, p. 21), o empoderamento feminino é

[...] uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre sua posição na sociedade. O sistema de cotas, conhecido como discriminação positiva, para corrigir séculos de desigualdade, é reconhecido como tentativa de empoderamento das mulheres. O empoderamento deve capacitar as mulheres para assumirem o poder, levando em conta as relações de poder entre homem e mulher hierarquicamente construídas.

O tema é desafiador, especialmente a partir de contos que reportam o universo feminino, relacionado à compreensão e reflexão das adolescentes, relatadas em suas falas.

Para dar conta dessa temática foi desenvolvida uma dinâmica, tendo o tema *Mulher* no centro do módulo, e como subtema *o Empoderamento Feminino*. Foram desenvolvidas atividades por meio de contos, músicas e vídeos, cujas letras visaram promover reflexões.

- **1º momento:** escuta acompanhada da leitura das letras da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento, onde há cenas representadas por diversas mulheres, com a participação de várias artistas, como Zezé Mota, Camila Pitanga, entre outras, que se expressam por meio da dança⁸. No momento seguinte, o grupo assistiu a um clipe acompanhado da letra da poesia *A lua que menstrua*, da poetisa e artista Elisa Lucinda⁹.

Figura 6. Poetisa e artista Elisa Lucinda¹⁰



Fonte: <https://recantodopoeta.com/elisa-lucinda/>.

As atividades foram realizadas na Biblioteca Pública de Chapecó (SC) e contou com registros fotográficos inseridos no Diário de Bordo. As adolescentes ficaram atentas e observadoras, demonstrando não conhecer a música de Milton Nascimento e tampouco a poesia de Elisa Lucinda.

⁸ Música vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>.

⁹ Elisa Lucinda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SkfeGN9kzFM>.

¹⁰ Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/06/elisa-lucinda.html>.

Figura 7. Adolescentes assistindo ao vídeo da música *Maria, Maria*



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Após a escuta e atividade algumas delas solicitaram para ficar com a letra do poema de Elisa Lucinda, que apresenta no vídeo a participação de diferentes mulheres, convocando a ideia da inclusão de vários estereótipos femininos: mulheres negras, mestiças, brancas, etc. Ademais, passa a ideia de que a partir da mulher surge a Vida, e que ela está ligada à natureza. Nesta versão, há uma espécie de conexão entre a música, mesclada com a dança e aspectos da dramaturgia. *Maria, Maria* é uma obra musical que por décadas tem sido uma espécie de “hino” em homenagem às mulheres que batalham pela vida.

A música foi composta por Milton Nascimento, em parceria com o poeta Fernando Brant, e conquistou repercussão global no final dos anos 1970. Em entrevista, Milton Nascimento declarou que a história de Maria foi contada pelo poeta parceiro, que descreve a Maria que “residia na beira de uma linha de trem, em uma cidade mineira, cuidava dos filhos sozinha e vivia com muita dificuldade.” (PITANGUEIRA, 2021).

Com esforço, esta Maria fazia de tudo para que os seus três filhos permanecessem na escola. A força dessa mulher em manter a família fez dela exemplo de vida, sendo retratada na mensagem: “força, raça, gana e sonho, sempre”.

Essa obra musical foi escolhida por representar a força feminina, refletindo de certa forma o perfil de vida do povo brasileiro que, como reforça o músico, não desiste da luta apesar dos obstáculos e dificuldades diárias da vida¹¹.

¹¹ Disponível em: <http://www.poesianaalma.com.br/2018/09/gostaria-ainda-de-me-avistar-milton.html>.

Figura 8. Obra musical *Maria, Maria*¹²



Fonte: Farias (2018).

- **2º momento:** a atividade relacionada com os dois contos: o clássico *A Cinderela* (Irmãos Grimm, tradução de M. Heloisa Penteadó) e as versões modernas e simplificadas de Luís Fernando Veríssimo, *Conto de fadas para mulheres do século 21* e *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. A proposta foi trabalhar um clássico literário do universo feminino, muito conhecido que é *A Cinderela* (contado de forma resumida). A escolha por esta narrativa deve-se ao fato de se tratar de uma protagonista jovem e modelo ideal de moça que é salva das maldades da madrasta e das irmãs por um jovem príncipe. A proposta foi questionar essa referência feminina que povoa o imaginário feminino, que está presente nos dias atuais, e saber como estão hoje as *cinderelas* da sociedade moderna: será que ainda esperam por um príncipe encantado que as salvem dos infortúnios da vida? Após retomar e contar a história da *Cinderela* (e suas versões clássica e moderna) buscou-se questionar se na atualidade elas ainda esperam pelo socorro ou um amor que as valorize como mulheres ou pessoas? Será necessário esperar que alguém (a figura masculina) as valorize? Vislumbrando fugir do tradicional final feliz, foi solicitado que as adolescentes **reescrevessem um novo final da história da Cinderela**. Após, foram estimuladas a partilhar suas criações por meio de leitura para o grupo. Buscou-se, nesse momento, trabalhar a autoestima, a criatividade e conhecimentos sobre universo feminino no mundo.
- **3º momento:** trabalhou-se com questões relacionadas ao conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, utilizando a leitura em voz alta a fim de exercitar a fala em público e a oralidade. Foi proposta uma roda de conversa para levantar as percepções que cada participante teve a respeito do conto da Marina Colasanti. Após foi questionado:
 - ✓ Qual é a reação da princesa frente à atitude do pai (rei)? Como você reagiria?

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>

- ✓ Como você percebe a personagem?
- ✓ Há uma hora certa para casar?
- ✓ O que esses contos trouxeram de significativo para a sua vida?

Destaca-se que o conto da *Cinderela* é considerado uma das principais narrativas que vem atravessando os tempos, que envolve um modelo de ideal feminino e que retrata uma personagem meiga, de certa forma submissa à situação considerada ideal.

Para a execução da atividade foi planejado um cenário envolvente, com vistas a deixar fluir o imaginário das adolescentes. Para tanto, foram providenciadas fantasias, máscaras e adornos para recriar o ambiente de baile e de festa. Também foram disponibilizadas maquiagens para elas se produzirem e promover a autoestima. Ocorreram outros registros feitos por meio de fotografias e notas em Diário de Bordo.

Os contos de fadas são um tipo de narrativa muito apreciada na fase de desenvolvimento infantil e adolescência. É interessante, também, a forma como podem interferir na constituição humana enquanto sujeitos, o que já é destacado pelo psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (2014), em sua obra *Psicanálise dos contos de fadas*.

Para a Psicanálise, esse tipo de narrativa colabora para trabalhar as questões emocionais, aliviando as pressões e colaborando para o exercício do enfrentamento de medos e saídas de situações difíceis, ou mesmo o final feliz que tantos adultos consideram irreal e falso. Trata-se de uma contribuição no sentido de encorajar a luta por valores amadurecidos e uma crença positiva na vida. Os contos de fadas mostram as razões, motivações psicológicas, os significados emocionais, a função de divertimento e a linguagem simbólica do inconsciente que estão subjacentes nos contos infantis (BETTELHEIM, 2014).

Dessa forma, a literatura, ao apresentar em si a representação da realidade, dos antagonismos existentes na vida humana, positivo e do negativo, do bem e do mal, envolve o leitor a fazer parte de um processo de identificação. Nesse processo de identificação com um dos personagens, há possibilidades de interação e incorporação da narrativa lida enquanto modelo ou referência, fazendo com que o leitor tenha experiências sem tê-las vivenciado no plano real. Muitos autores afirmam que se trata de um processo catártico (percepção reforçada por Michèle Petit) que tem efeito libertador em relação a determinadas emoções, transferidas para o texto ficcional, sem tê-las vivenciado de fato.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988, p. 13) referem que esse elemento catártico da literatura é fundamental para a interação do sujeito com o mundo, sendo que “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo, e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo.” Os sujeitos

no processo da adolescência estão se constituindo enquanto pessoas e, como se sabe, este é um período de muitas mudanças em vários aspectos, principalmente no psicológico e emocional devido à construção de sua identidade enquanto sujeitos. Nesta tese, por intermédio de textos de literatura, foi possível trabalhar aspectos relacionados à formação da individualidade, dos valores e da compreensão das emoções e sentimentos dessas jovens, auxiliando-as na formação de opiniões críticas e reflexivas para melhor compreender o seu espaço na sociedade.

Candido (1989, [s.p.]) também destaca a literatura como um direito que não está presente em todos os níveis de sociedade, e que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em conto com alguma espécie de fabulação.”

O conteúdo dos contos de fadas expressa um traço comum, que é a distinção de comportamentos de gênero – suas personagens retratam a dominação masculina e a dependência feminina – como é o caso específico do conto *A Cinderela*, escrito no século XVIII. Assim, enquanto a sociedade estabelecia os estereótipos de gênero masculino e feminino, a narrativa da época retratava tais padrões sociais, caracterizando a figura feminina como o sexo frágil (CANAZART; SOUZA, 2017).

Cinderela é uma personagem retratada em sua beleza e doçura, enquanto o príncipe é o estereótipo do homem que manda, ou seja, ordenava que a procurassem pelo Reino, embora fosse ele o maior interessado. Em todo o conto, *Cinderela* mantém postura submissa, aceitando desde as crueldades da madrasta e de suas irmãs postiças até o casamento repentino. Esse arranjo traz a realidade sociocultural do final do século XVII, época em que o conto foi escrito.

Inicialmente, o conto de fadas foi concebido pela narrativa oral passada de geração a geração e, posteriormente, foi compilado em diversos países por diferentes pesquisadores e escritores. Esses contos têm em si diversos traços socioculturais que já desapareceram, foram modificados ou ainda persistem até hoje com diferentes valores (CARVALHO, 2009). E algumas narrativas e casos foram até piorados.

Uma das atividades propostas às adolescentes desta pesquisa foi criar uma **nova versão para o final do conto *A Cinderela***, desconstruindo um pouco a visão idealizada para a mulher de um “final feliz”, ou do estado de felicidade estar atrelado a um casamento ou relacionamento.

As versões escritas pelas adolescentes serão descritas a seguir.

A adolescente Iris propõe o seguinte final para a história da Cinderela:

[Iris] [...] *E viveram felizes até que um certo dia a princesa se cansou do príncipe e resolveu seguir a vida somente ela e as crianças.*

A versão dessa adolescente (mesmo de forma sintética) se aproxima da sua realidade, pois após um relacionamento afetivo que resultou numa gravidez precoce, o convívio com o companheiro fracassou, o que a levou a morar com a mãe e a filhinha, trabalhando, atualmente, como manicure para se manter.

Iris foi questionada pela pesquisadora durante o trabalho de pesquisa e no momento em que registrou o seu relato, apresentou uma expressão tímida ao se colocar, mas se posicionou de forma aberta e tranquila ao interagir.

Athena, por sua vez, descreveu a versão de uma Cinderela independente, que participa de festas e se diverte, aliada a uma versão moderna, que não necessita, necessariamente, de um parceiro para lhe fazer feliz:

[Athena] *E então Cinderela não aceitou o pedido do príncipe e seguiu sua vida normalmente. Saía para as festas e se divertia com suas amigas, pois não precisamos de relacionamentos para ser feliz.*

Já a versão de Maia é bastante vinculada à realidade de algumas meninas, em que a bebida, muitas vezes, é algo comum nessa fase da adolescência, assim como a violência em relação à mulher, como expressa a adolescente no final da versão (em outro momento ela expressou que, na época, foi influenciada pelo companheiro a intermediar a entrada de droga na prisão e, por isso, estava cumprindo as medidas).

[Maia] *Sob as ordens do príncipe a madrasta teve de deixar a Cinderela experimentar o sapatinho, então eles marcaram a cerimônia até aki tava tudo bem. No dia da cerimônia deu tudo errado: ela foi umas horas antes, bebeu dois litros de vodka, fiquou bem louca e entro na igreja e quis dança [sic] funk. Todos os convidados ficavam olhando apavorados, o salto quebrou, o vestido rasgou e ela em vez de chorar só sabia dar risada da situação e falava pra todo mundo ir tomar vodka em vez de ficar ali na igreja nesse casamento que não sabia de quem era, que era pra todo mundo sair. Então o príncipe começou a chorar e chamou a madrasta má e quis casar com uma de suas filhas. Então o príncipe escolhe outra de suas filhas. Se casaram e o príncipe só brigava com a esposa e batia nela.*

Uma das meninas que participou apenas de alguns encontros comentou:

Minha cinderela morreu depois de ter casado com o príncipe.

Isso leva a refletir o quanto os sentimentos das meninas também são contraditórios, frutos da fase da adolescência, em que se misturam amor, paixão e tragédias. Além disso, elas estão formando sua identidade.

Maia teve um filhinho com seu parceiro que, na ocasião da pesquisa, tinha quatro anos. No momento estavam separados, e relatou que ele havia faltado com respeito com ela ao se envolver com outras mulheres.

Durante esta investigação, Maia esteve participativa nos encontros, transparecendo gostar mais quando as atividades ocorriam na Biblioteca Pública do município de Chapecó, SC. Em algum momento informou que o pai do seu filho havia sido morto, e que por isso estava bastante abalada, motivo que contribuiu para afastar-se um pouco dos encontros.

O relato da nova versão da *Cinderela* feita por Maia reproduz de modo implícito o seu cotidiano de vida, que em alguns momentos descreve sua relação e convívio com o companheiro. Narrou que ele usava de chantagem para subjugar-la e influenciá-la a intermediar drogas, fato que a levou ser incluída no cumprimento de medidas socioeducativas.

É interessante destacar que Maia mencionou ser proveniente de família com condições socioeconômicas menos favoráveis (pai pedreiro e mãe dona de casa). Devido a essa carência econômica e social, advinda da situação familiar, envolveu-se com um parceiro que, por se tratar de uma pessoa que lhe mostrou um caminho, embora ilícito, tinha possibilidades de melhorar a sua condição financeira.

Afrodite, de modo semelhante, também vivenciou circunstâncias e situações abusivas vinculadas a parceiros que a usavam para cometer infrações na promessa de uma vida melhor.

As adolescentes expressaram e perceberam o reflexo de um relacionamento abusivo, e manifestaram vontade de mudar e de aprender, refletindo sobre a vida que as levou a cumprir as medidas socioeducativas.

A partir dessas reflexões, Maia manifestou o desejo de mudar a sua vida, pelo filho, uma vez que gostaria de lhe proporcionar educação, mencionando que tem consciência de que agiu de forma equivocada em relação ao motivo que a levou a cometer a infração que lhe imputou as medidas socioeducativas.

Análise parcial

Este encontro foi um momento de muita espontaneidade e alegria, registrado nos rostos dessas adolescentes que mergulharam nos contos e se permitiram recriar outro final para a história da *Cinderela*, retratando suas visões de mundo.

[Athena] *Me sinto mais confiante, sobre mim mesma, pois me fez refletir sobre amor próprio e que não precisamos de um relacionamento para ser mais felizes.*

Os padrões femininos predefinidos e determinados pela sociedade foram repensados, especialmente no sentido de que ela somente se completa se tiver um companheiro ao lado, ou um “salvador” que lhe tire das situações de dificuldade (como no clássico da *Cinderela* e do *Príncipe Encantado*).

Percebe-se, no registro dessas meninas, que elas têm os mesmos sonhos de outras adolescentes de sua idade, e igualmente buscam seguir o movimento do coração, dos sentimentos para a descoberta de si mesmas e de suas vontades.

Na sequência das atividades propostas neste estudo e que envolvem o tema “Empoderamento da Mulher”, voltado ao público feminino, foram propostos os contos *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti (2010). Além destes contos foi apresentada às meninas a versão atual e moderna do conto *Cinderela do século do século XXI*, do escritor Luís Fernando Veríssimo.

A seguir, registra-se as falas das adolescentes participantes desta categoria, que envolveu os contos mencionados anteriormente.

A adolescente Athena expressou que não imagina um perfil de príncipe tradicional, mas alguém diferente. E comentou que “*não precisamos de ninguém para nos salvar*”.

Foi um momento muito alegre e de grande descontração para todas as meninas, pois se envolveram com a colocação das fantasias e, também, ao expressarem as suas posições de forma aberta e descontraída.

Observou-se que, como a atividade ocorreu junto à Biblioteca Pública, em um espaço de livros, sala de atividades interativas, as meninas se sentiram mais descontraídas e se expressaram de forma mais espontânea do que no ambiente formal do CREAS.

Neste momento foi proposta a leitura em voz alta do conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti (2010), a fim de exercitar a oralidade e a fala em público das meninas (uma das propostas da pesquisa). Após, foi sugerida uma roda de conversa para levantar as percepções que cada participante teve a respeito do conto:

- ✓ Qual é a reação da princesa frente à atitude do pai (rei)? Como você reagiria?
- ✓ Como você percebe a personagem?
- ✓ Há uma hora certa para casar?
- ✓ O que esses contos trouxeram de significativo para a sua vida?

Retomando Bettelheim (2014, p. 17) no que se refere aos aspectos da aplicação da Psicanálise em relação à personalidade humana, “os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente seja em que nível for que cada uma esteja funcionando no momento” ao lidar com problemas humanos universais, que estejam

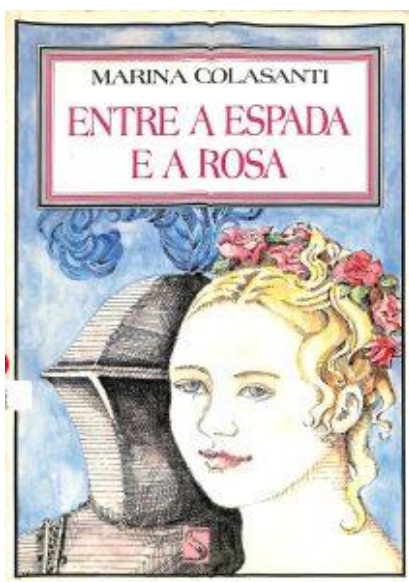
preocupando a criança e, neste caso, as jovens. Neste sentido, as histórias tocam o interior das meninas, encorajando-as ao mesmo tempo em que as histórias aliviam pressões inconscientes.

A seguir, constam os resultados do trabalho realizado com o conto: *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti e, na sequência, a leitura dos contos *Cinderela do século XXI*, de Luís Fernando Veríssimo.

Questões referente ao conto *Entre a Espada e a Rosa*

- Qual é a reação da princesa frente à atitude do pai (rei)? Como você reagiria?
- Há hora certa para casar?

Figura 9. Capa do livro *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti



Fonte: Colasanti (2009).

A respeito da questão do pai, as adolescentes participantes mencionaram que:

[Hera] *Eu me sentiria triste, como um objeto à venda, pois no meu pensamento e nas minhas atitudes passariam muitas coisas cruéis vindas do meu pai. Na minha opinião um pai tem que procurar ajudar e compreender o seu filho e não forçá-lo a fazer algo que o torne infeliz para o resto da vida.*

Tudo tem o seu momento. Acredito que às vezes tem coisa na vida que acontecem para nos mudar. No meu caso [sic], no dia em que casei eu sabia que era o que eu queria e hoje sou grata. Por isso não sou mais casada. Esse casamento me mudou muito e me trouxe um pedacinho meu que é minha filha, meu tesouro, minha razão.

Nem sempre a vida é como um conto de fada. Hoje penso assim, mas o sonho de toda criança é viver um conto de fadas, mas tem história, contos, etc. que, às vezes vão além da nossa imaginação, pois muitas vezes se não se basear ou ao menos nós viver com imaginação, acredito eu que podemos ser mais feliz e ter mais vontade, mais expectativas.

[Afrodite] *Naquele tempo o pai escolhia o marido. Hoje já a mulher ganha o seu dinheiro. Antigamente a mulher era obrigada a ficar em casa escondida, ela não tinha opinião [...]. Hoje não precisa de homem para sustentar a casa, hoje tem que valer a pena (relacionamento).*

Sobre a questão proposta: “se há um tempo certo para casar”, Afrodite respondeu:

[Afrodite] *Este tempo certo não existe, cada um tem o seu tempo, pois o amor chega cedo para uns e mais tarde para outros. Há pessoas que nunca conheceram o amor e outras vezes ficam pelos filhos. Tudo tem um tempo para cada um na terra e para cada um é diferente. Os tempos mudaram, hoje a mulher tem mais liberdade de escolher, é superindependente. Ela não precisa de homem para viver, pode viver totalmente sozinha, pode ter algum relacionamento afetivo, mas não nos modelos que tinha tempos atrás, com muita dependência do homem. Hoje ela trabalha fora, tem sua vida, seu dinheiro, paga suas contas, tem sua liberdade. Eu, por exemplo, tenho amigas que são independentes, têm seu próprio negócio, são empresárias, não dependem de ninguém, de um homem para lhes fazer feliz. Mas claro que é bom ter alguém pela questão ‘química’, afetiva, mas não que isso deva ser a razão da vida. É possível a mulher viver bem, sem a dependência de alguém.*

Ainda sobre o conto *Entre a Espada e a Rosa*, Afrodite acreditou que a personagem da princesa iria revelar-se como ela era (que naquele momento estava transformada, com perfil de um guerreiro), e que o príncipe iria gostar dela de qualquer jeito,

[Afrodite] *[...] pois se a pessoa gosta de você deve aceitar você como você é. Mas depois teve outro desfecho.*

Quanto à possibilidade de os contos terem lhe ajudado em algo, Afrodite respondeu:

[Afrodite] *Sim, a refletir e aumentar a minha posição do papel da mulher hoje.*

Athena, ao se posicionar sobre as questões, assim se manifestou:

[Athena] *Estas histórias me ajudaram a refletir que devemos fazer nossas escolhas independente qual sejam, pois temos o livre arbítrio de escolher.*

1. *Eu, nesta situação, ficaria em choque e [...] gosto de ser independente e não dependente de escolha de pai.*
2. *Acredito que não tem uma hora certa para casar. Se você se sente madura o suficiente para essa escolha é o que importa.*

Já Iris expressou que:

[Iris] 1. *Reagiria como ela (princesa) ia sair de casa. Acha ao mesmo tempo bruta/guerreira e delicada, apaixonada pelo príncipe; 2. Não tem hora certa para casar porque não tem hora, vou casar aos 20, ou 30 ou 40; 3. Tem menina que casa com 18 anos e fica a vida toda com a mesma pessoa. Outras casam aos 40 anos e não se acertam... 4. Estes contos trouxeram um significado, refletir soabre a vida, principalmente o conto de servir ao homem (no caso o sapo), a sogra e a princesa/moça resolveu fazer diferente “comer a rã com taça de vinho” (expressão de riso, mas ao mesmo tempo reflexiva) sobre a questão da mulher que espera um príncipe e na vida vem um ‘sapo’ que quer que a mulher lhe sirva, atenda às suas vontades [...].*

Em relação à questão final: “*Como eu me sinto após este encontro*”, a jovem Hera assim se expressou:

[Hera] *Hoje me vejo uma mulher guerreira, maravilhosa, capaz de fazer e lutar por mim não por beleza ou outras coisas assim mais por vez do que sou capaz de fazer pela felicidade não só minha mas da minha mãe, da minha filha.*

Hoje me sinto uma mulher, me vejo como mulher e o que me faz me orgulhar mais e ter certeza disso é olhar para minha mãe e me sentir capaz e nunca melhor ou pior mais sim sentir que cada um é como nosso pai Nosso Deus quis.

E sempre quando focamos em algo nos faz pensar e refletir com essas leituras nos faz pensar e entender muitas coisas da vida.

Afrodite registrou que os contos trouxeram para a sua vida:

[Afrodite] *Ousadia, o quanto a mulher mudou por ser ela, e o homem valoriza a mulher [...].*

A expressão facial de Afrodite foi de riso, descontração e surpresa quando foram lidos e trabalhados os contos da *Cinderela do Século XXI*:

[Afrodite] *Me sinto com a mente aberta, para isso é realmente eu penso [...] é engraçado (referindo-se aos ‘contos modernos’ da cinderela de Veríssimo [...]) e concordo.*

A adolescente ainda comentou com convicção:

[Afrodite] *Me ajudaram a refletir e aumentar a minha posição do papel da mulher hoje.*

Athena, por sua vez, se expressou no sentido da confiança em si mesma:

[Athena] *Me sinto mais confiante sobre mim mesma, pois me fez refletir sobre amor próprio e que não precisamos de um relacionamento para ser mais felizes. Que temos que ser livres.*

A adolescente ainda acrescentou:

[Athena] *Estas histórias me ajudaram a refletir que devemos fazer nossas escolhas independente qual seja, pois temos o livre arbítrio de escolher.*

Maia se manifestou sobre o exercício intelectual, reflexivo e provocado, mais particularmente sobre o conto de Marina Colasanti, *Entre a Espada e a Rosa*:

[Maia] *Foi muito bom ler e exercitar a mente, fez me sentir bem com a última história que fala sobre seguir o coração e não perder a oportunidade de ser feliz.*

Iris se posicionou de forma independente em relação à construção da felicidade enquanto mulher, sem dependência da figura masculina:

[Iris] *Descobri que para eu ser feliz não preciso de homem e que preciso estudar, trabalhar [...] para dar um futuro melhor para mim mesma.*

Já Artemis afirmou que hoje a mulher está conquistando o seu espaço, saindo das atividades que envolvem unicamente o universo doméstico e indo em busca da sua vida:

[Artemis] *Não sei bem certo, mas no sentido da mulher pode que está conquistando espaço como o homem, antes não era assim. A mulher era que servia para ficar em casa e cuidar os filhos. Hoje ela pode deixar os filhos em creches e conquistar espaço.*

Após a leitura dos contos

Propôs-se às meninas lerem os contos de forma coletiva. Maia disse que não gostava muito de ler em voz alta, mas acabou se desafiando na atividade, aceitando ler e sentindo-se à vontade no decorrer da atividade. Finalizando a atividade, as adolescentes quiseram copiar os contos para o celular, principalmente os da *Cinderela do Século XXI*.

Houve grande interação na hora da leitura dos contos e releitura daqueles escritos por elas com outro final, além do tradicional, para a história da *Cinderela*. Algumas adolescentes questionaram a escrita de alguns termos, além da conjugação verbal, que foi uma proposta da pesquisa em colaborar na escrita das jovens.

Análise dos aspectos abordados pela Categoria I: Mulher: Autoestima, Violência Doméstica e Empoderamento

Introdução à temática: “Violência contra a mulher/Violência doméstica”

Um dos temas propostos pelo grupo tem origem na realidade das participantes, em cujo meio a violência está muito presente (amizades, parceiros ou situação de familiar próximo). A mídia tem noticiado constantemente diferentes fatos em relação à violência contra a mulher no panorama nacional e estadual. Convém destacar que no Estado de Santa Catarina os índices de feminicídio têm sido muito altos, conforme informação de órgãos oficiais (Polícia Militar de Santa Catarina) e reportagens que veiculam informações (TV, internet, jornais, redes sociais etc.).

A discussão da temática e a sua veiculação são fundamentais nos diferentes espaços sociais e acadêmicos, principalmente onde se levanta a questão relativa à mulher. Nesta pesquisa não poderia ser diferente, pois se pensou que o tema é extremamente relevante por se tratar de adolescentes que em algum grau (maior ou menor) convivem ou conviveram com algum tipo de violência, seja sofrida por terceiros ou como testemunhas de fatos próximos.

Acredita-se que se a mulher puder ser ouvida ou se partilhar as situações de dificuldades vivenciadas em espaços que a acolham, esse problema social poderá ser dirimido, e ela tomará consciência, buscará ajuda e fortalecimento em grupos de apoio feminino, visando transcender este problema que está presente na maioria das classes sociais, não sendo exclusiva daquelas de menor poder aquisitivo.

Neste contexto, o movimento das bibliotecas públicas busca acolher as minorias, conforme um dos seus preceitos estabelecidos pela Unesco e Ifla¹³ e, também, no art. 5º da Carta das Nações Unidas, que trata do papel de meninas e mulheres para a inclusão de gênero.

Atualmente, o tema é discutido em muitos eventos apesar das limitações sentidas nos últimos anos em termos de recursos em nível nacional (conforme dados do CFB), havendo um debate em curso sobre o papel social das bibliotecas, principalmente as públicas. No contexto internacional ocorreu um evento com a proposta de trazer a temática para o debate de diversos países, a exemplo do IberBibliotecas (Programa IberBibliotecas), que envolve representantes do Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Espanha, México, Paraguai, Peru, Argentina, Colômbia, Portugal e Espanha, trazendo experiências da criação de “Círculos de Mulheres” nos espaços das bibliotecas. A Biblioteca de Matheu (Argentina) criou um espaço para mulheres

¹³ Detalhado na parte teórica deste estudo.

que são mães, ainda em vigor até o presente momento, com o objetivo de motivá-las a trazerem suas filhas e participarem de debates sobre questões relacionadas à mulher.

No Chile, na região de Coquimbo, vem sendo realizado um trabalho nas bibliotecas públicas comunitárias voltado à prevenção da violência, envolvendo a contação e narrativas de histórias para meninos e meninas. Nesse evento, a Diretora das Bibliotecas Municipais de Lisboa/Portugal comentou sobre a complexidade de essas meninas se destacarem na sociedade devido à dificuldade de se posicionarem numa sociedade como a de Portugal. No evento foram destacadas ações pelos participantes, que podem colaborar para o fortalecimento das mulheres, seja pela leitura de *citás*, poemas, canções populares ou infantis e contos, que fornecem ferramentas para transmitir reflexões importantes sobre o papel da mulher na sociedade.

Nesse evento foi destacada a relevância de um trabalho cooperativo, na horizontalidade de gênero, havendo diálogo como base e busca de profissionais que trabalham nesses espaços culturais terem uma “linguagem inclusiva”, de acolhimento, para vencer o “machismo estrutural” com ações pequenas, no sentido da valorização das mães e mulheres, incluindo as que também são donas de casa e que exercem um papel altamente relevante na educação dos filhos.

Enfim, a tomada de consciência do papel da mulher na sociedade e a sua valorização são a forma de mudar a sociedade patriarcal, que exclui a figura da mulher, mesmo nas diferentes classes. Dessa forma, o aspecto das experiências de leitura podem ser exercidas dentro do espaço da Biblioteca, principalmente a pública e/ou comunitária, que tem papel e missão de ser um espaço de acolhimento, de leitura e debate sobre as questões relevantes que envolvem o papel da mulher e as temáticas sociais.

Este espaço cultural que abarca todos os suportes e fontes de leitura e da cultura local onde está inserido pode ser elemento transformador de questões ainda conflituosas, como a violência em relação à mulher que, muitas vezes, ocorre de forma silenciosa nas diferentes classes sociais e sociedades contemporâneas.

Ao destacar a questão da importância de acolhimento pelos órgãos culturais dos jovens da periferia, Petit (2013, p. 23) cita que

[...] muitos homens e mulheres jamais ousaram se aproximar dos livros. Acreditam que neles existe um mundo que não lhes pertence. O desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada indivíduo possui **direitos culturais**, tais como: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário; o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à construção do espírito crítico.

A pesquisadora segue comentando o direito de cada ser humano ter acesso aos bens culturais: “cada homem e cada mulher têm direito a pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana.” (PETIT, 2013, p. 24).

A tomada de consciência, por meio da literatura, pode ser confrontada com a realidade e com a forma como ela pode estar sendo recebida por essas adolescentes, contribuindo para a prevenção, tomada de consciência e fortalecimento da autoestima, evitando situações de agressão e violência em diferentes níveis.

O trabalho realizado com as adolescentes a partir dos textos literários apresentou as temáticas dos contos da *Cinderela*, da violência contra a mulher sob diferentes aspectos (Conceição Evaristo), da violência psicológica e física/sexual nos minicontos (Marina Colasanti), e trouxe momentos de reflexão sobre o papel da mulher, permitindo que expressassem seus sentimentos.

Acredita-se que o movimento desencadeado pela literatura traz memórias de fatos ocorridos com alguém próximo ou do próprio sujeito, apresentando uma natureza catártica, pois mobiliza percepções e emoções como as ocorridas com as adolescentes deste estudo.

Petit (2017), em suas narrativas em defesa da leitura como elemento relevante para transcender as adversidades, descreve a importância dos textos em diferentes níveis – sejam eles “lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão” a partir de seus conteúdos, das associações que provocam, das discussões que promovem e, também, de suas melodias, seus ritmos, seu tempo. Isso é expresso no depoimento da leitora *Joséphine*, transcrito a seguir:

Eu me lembro de um dia quando me encontrei um estado de nervosismo completamente patológico. Corri para a biblioteca à procura do poema ‘*Le Moulin*’, de Verhaeren. Ele me acalmou no mesmo instante. Depois voltei a ele várias vezes, ele afastou toda a loucura, todo o desequilíbrio, eu sei que ele está lá, como uma pastilha [...]. Ele me faz muito bem por causa do seu ritmo, talvez também uma imagem, mas sobretudo o ritmo. O que é impressionante é que naquele dia eu fui diretamente procurar esse livro, e nele, esse poema, portanto haviam em mim alguma coisa que já sabia e de que eu não tinha consciência. (PETIT, 2017, p. 61).

O tópico “*Mulher*” foi subdividido em três subtemas, e visou colaborar para a reflexão das adolescentes participantes em relação ao reconhecimento do papel da mulher no mundo, especialmente no sentido de elevar a sua autoestima, discutir a violência e seus diferentes níveis e aspectos, bem como o empoderamento de si mesmas enquanto mulheres em formação. A mediação ocorreu pela literatura, em textos e outros suportes narrativos da arte literária, bem

como na música e em poemas declamados nas mídias (como o de Elisa Lucinda). A interação dos textos com as músicas amplia as possibilidades e formas de expressão da arte, cativando também os jovens para os aspectos estéticos da leitura.

Essa prática reúne, harmoniosamente, o conhecimento, a sensibilidade e a ação, em que os textos narrativos e poéticos colaboram como elementos na construção de sentidos, fazendo com que as adolescentes olhem para dentro de si mesmas e encontrem nas letras de uma música, de um poema ou uma narrativa, algo que dê novo significado às suas experiências. Petit (2017, p. 17) destaca ainda que nas situações extremas a leitura proporciona a reconstrução da pessoa diante de desilusão amorosa, um luto ou mesmo uma doença, e que, de certa forma, toda a perda afeta a representação de si mesma e do sentido da vida. Neste aspecto, há inúmeros registros de escritores que também passaram por diferentes dificuldades, sendo “salvos” pela leitura.

4.3.3 Categoria III: Família e Infância

A Família tem sido considerada e conceituada como um conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco ou laços afetivos e vivem na mesma casa, formando um lar. Esta concepção apresenta um conceito mais tradicional, porém, hoje nele se encontram avós cuidando de netos, tios criando sobrinhos e assim por diante, numa visão mais aberta em relação ao núcleo familiar.

- **1º momento:** foi criado um ambiente lúdico e de alegria, com balões, docinhos, pirulitos e decoração de festa, cuja intenção foi remeter as adolescentes à sua infância, à família e às suas memórias. Foi realizada, também, uma exposição de livros juvenis da pesquisadora e do acervo da Biblioteca Pública. As adolescentes foram convidadas a manusear os livros e a escolher um deles para ler de forma espontânea, podendo levá-lo para casa e devolvê-lo no próximo encontro, estipulado o prazo de 15 dias.

Nesta primeira intervenção da temática foi ouvida a música *Aquarela*, do compositor e cantor Toquinho, seguida de algumas cantigas de roda. As adolescentes foram convidadas a cantar e a dançar, lembrando algumas brincadeiras infantis, a fim de recriar um clima que as remetesse à infância.

Na sequência, as adolescentes foram convidadas a ler os seguintes poemas: *Meus oito anos*, poema de época, de Cassimiro de Abreu; e outros mais atuais, como *Ser criança*, de Tatiana Belinky; *As meninas*, de Cecília Meireles; *Brasinhas do espaço*, de Sérgio Vaz e, também, a assistir ao clip: *Aos olhos de uma criança*, tema do filme *O menino e o mundo*, do cantor rapper Emicida.

Mesclou-se, assim, arte poética da linha tradicional com poesia e música contemporâneas, considerando que alguns artistas, como Sérgio Vaz e Emicida são considerados da arte de periferia, talvez um pouco mais próxima do universo das meninas.

Por fim, foi lançada a seguinte questão: “*Quais as representações e entendimentos que você tem sobre família?*” As adolescentes registraram suas compreensões e as entregaram à pesquisadora. Após, foi ouvida a música *Família*, da Banda Titãs, e analisada a sua letra. Ao final, as adolescentes deveriam responder à seguinte questão: *O que a música transmitiu para você? Como eu me sinto após esta sessão de atividades?*

- **2º momento:** foi mostrada a tela *As meninas*, de Diego Velázquez, lançando um questionamento sobre o que ela mostra/representa, ou seja, as ideias ou sensações que ela instiga. A proposta está descrita a seguir:
 - ✓ escrever palavras que representem o sentimento de “*Família e Infância*” e colocá-las dentro de um balão;
 - ✓ soltar e misturar os balões – cada uma pega um balão e, após estourá-lo, lê a palavra que está contida, expressando o que representa, partilhando o sentimento com o grupo;
 - ✓ registro das expressões oral, corporal, sinais;
 - ✓ encontros: previsão de dois encontros¹⁴.

Na programação da pesquisa referente à temática “*Família e Infância*” constavam dois momentos, porém, devido ao tempo disponível com as adolescentes, foi possível realizar, de forma integral, somente o primeiro momento, enquanto no segundo apenas algumas adolescentes participaram e manifestaram as suas impressões.

Após a escuta das músicas e leitura dos poemas sobre a temática, as adolescentes passaram a se manifestar. Algumas adolescentes ficaram um pouco retraídas no início da atividade, porém, logo após começaram a se engajar na proposta e com o cenário apresentado. Isso provocou no grupo as seguintes reflexões em relação aos temas propostos.

Athena comentou o que o momento lhe possibilitou:

[Athena] *A música que apresentavam as crianças, (se reportando à música do Emicida), fez eu recordar muitas coisas, como as brincadeiras, músicas sentimentos e memórias.*

Afrodite, após escutar a música, comentou o seguinte:

¹⁴ No planejamento original estava previsto um módulo ampliado no terceiro momento, porém, devido ao recesso do CREAS em meados de dezembro de 2019, este foi ajustado em função do tempo.

[Afrodite] *Realidades diferentes e grupo familiar. A música “Família” fala da família tradicional. Conjunto de pessoas totalmente diferentes, semelhantes em algumas coisas.*

A adolescente observou que a família faz parte daquelas pessoas próximas, e também lembra daquelas com quem se tem afinidade, amizade, pois

[Afrodite] *A gente considera outras pessoas também da família, sem ser de sangue.*

Irene, ao se reportar às suas memórias de sua história familiar, relatou que houve um abandono materno, sendo criada apenas pelo pai:

[Irene] *No meu caso o meu pai que me criou. Minha mãe foi embora de casa quando eu era pequena. O pai está do meu lado.*

Por fim, a adolescente manifestou muita gratidão ao seu pai, afirmando:

[Irene] *Sinto muita gratidão pelo pai.*

Hera manifestou ter gostado do encontro pois também lhe provocou boas lembranças da infância e, ainda considerou um momento especial do compartilhamento com o grupo:

[Hera] *Eu achei muito interessante poder compartilhar com a profe e colegas sobre minha infância e minha família, pois eu me sinto muito feliz pois compartilhando com os outros a gente relembra um dos melhores momentos da nossa vida onde éramos inocente e muito feliz.*

A adolescente enfatizou o seu estado de gratidão e bem-estar por estar dividindo suas memórias de infância com o grupo:

[Hera] *Eu me sinto gratificante por dividir esses momentos com vocês.*

Algumas adolescentes mencionaram brincadeiras.

Ao final do encontro foi colocada a questão: “*Como eu me sinto em relação às atividades de leitura realizadas hoje, especialmente à Família e à Infância?*”

Athena, que participou de forma ativa das atividades, assim se manifestou:

[Athena] *Me fez refletir sobre minha infância e lembrar momentos bons, me sentir bem.*

E completou afirmando:

[Athena] *Fez eu recordar muitas coisas, como as brincadeiras, músicas sentimentos e memórias.*

Hera comentou:

[Hera] *Me fez refletir sobre minha infância e relembrar momentos bons, me sentir bem e de poder dividir isso com vocês [...].*

Afrodite se manifestou da seguinte forma:

[Afrodite] *Lembro da minha infância e fico grata, lembro das gargalhadas, os tombos e dos momentos guardados em minha memória, lembro do amor materno, do cuidado e de como eu queria reviver aquilo ou ter aproveitado mais..
Lembro do meu crescimento, minha adolescência das minhas decisões e de tudo que podia ter feito de diferente.
Mesmo assim sou grata porque lembro que tenho minha família, um lar e todo dia uma oportunidade de ser melhor.*

A seguir, Afrodite trouxe para o momento lembranças como sentimentos de gratidão pela vida, seu lar, o amor materno e a oportunidade de ser um humano melhor. A adolescente manifestou sentimentos muito positivos em relação à vida.

Artemis relatou um momento de dificuldade que passou com a perda precoce da mãe, vítima de câncer. A jovem recorda que traz na memória registros da sua adolescência em que sentiu a ausência da mãe ao deixá-la brincando com os irmãos, ou de ficarem “soltos” na rua até tarde, fato que os levou a se envolverem em situações de risco. A jovem fez uma reflexão sobre os seus filhos, e que irá cuidá-los e acompanhá-los de perto, não deixando que fiquem sozinhos pela rua, sem se importar onde e com quem estejam, a fim de que não se envolvam em situações de risco como ela mesma se envolveu junto com seu irmão.

A adolescente comentou em outros momentos que hoje tem uma relação forte com os irmãos, no sentido de ajuda mútua e de união familiar.

Este tópico apresentou muitas possibilidades da interação com a leitura e a vida dessas meninas, procurando trazer um olhar para as suas próprias trajetórias, o seu ambiente familiar e as suas relações com as pessoas próximas. Ao se reconhecer nessas trajetórias, as adolescentes têm a possibilidade de reavaliar as suas vidas, valorizando algum membro da estrutura familiar (pai, mais presente no caso de *Irene*, ou mesmo perceber uma ausência devido a circunstâncias da mãe, como *Artemis*), podendo reconhecer as suas dificuldades e reescrever as páginas de

suas vidas. A maioria das meninas também relatou que conseguiu sair de situações dolorosas, e que a família é considerada um apoio nas circunstâncias da vida. Muitas salientam, contudo, que devem considerar as suas histórias de dificuldades, fundamentais para serem as pessoas que são hoje.

Episódio de contato com livros, encontro *Infância e Família*

Artemis, no dia em que a pesquisadora trouxe livros da Biblioteca Pública visando aproximar as adolescentes da literatura e de livros, durante o trabalho com o tema “*Família e Infância*”, reportou memórias de quando estava em reclusão no Case, lembrando que entrou em contato mais próximo com livros que lhe fizeram companhia nos momentos de solidão. Relatou que à noite, quando todas as luzes estavam apagadas, restando apenas uma réstia de luz, lia quase no escuro os livros de que gostava, com temas espíritas e romances. E, naquele dia em que houve o contato com os livros, lembrou dessa situação, resgatando uma lembrança de leitura que a deixou feliz.

Em experiência semelhante com meninos reclusos, Alves (2018, p. 95) traz a memória leitora de um deles, destacando que “descobrir histórias através dos livros é fascinante, porém, despertar histórias dentro de si, a partir de leituras, é uma magia que podemos nos permitir realizar.” Neste sentido, as memórias de leitura que esta adolescente trouxe ao entrar em contato com livros foi especial, se reportando a momentos em que a leitura preencheu os seus dias e, principalmente, noites solitárias quando esteve afastada de todos e de sua família, suspendendo o tempo e atenuando a saudade e a solidão.

Manguel (1997a, p. 24), escritor argentino, traz algumas reflexões acerca de suas leituras na infância. Aos quatro anos descobriu-se leitor, fruto do seu frequente contato com livros, graças à profissão do pai que, sendo diplomata, mudaram para muitos lugares, e os livros sempre os acompanhava. Comenta que “[...] viajavam muito. Os livros davam-me um lar permanente, e um lar que eu podia habitar exatamente como queria, a qualquer momento, por mais estranho que fosse o quarto em que tivesse de dormir.” Neste aspecto, o livro cria um mundo da representação simbólica que conduz à imagem em que o leitor demonstra as suas formas, percepções e representações, como um porto seguro para compreender a si e o mundo.

Este episódio reporta à ideia que os gregos tinham sobre livros na Antiguidade, segundo os quais eles eram “remédio para a alma”. Esse entendimento faz muito sentido neste viés em que a literatura é vista como uma possibilidade de ajuda em situações de solidão, amenizando os sentimentos de saudade e de solidão que vão na alma da adolescente.

Petit (2010) também apresenta aspectos muito interessantes da experiência humana com livros, com palavras que fazem com que homens e mulheres aflorem seus sentimentos quando em contato com esses recursos e o que eles proporcionam para os sujeitos leitores, como a experiência da adolescente acima, e das demais jovens.

“Nas cidades, como também no campo, nem sempre se tem alguém com quem dividir as tristezas, as angústias, as esperanças, podem faltar palavras para expressá-las e o pudor pode amordaçar a pessoa.” (PETIT, 2010, p. 74). Então, um livro permite à pessoa encontrar o seu interior, a sua subjetividade.

De certa forma, as meninas registraram, por meio das palavras de Petit (2010), que pela literatura homens e mulheres se permitem dizer o que têm de mais íntimo, fazendo aparecer à de forma clara, aquele indivíduo de que não tinham consciência que eram.

A autora continua nesta linha de raciocínio, informando que “palavras, imagens nas quais encontramos um lugar, que nos acolhem e que desenham nossos contornos.” (PETIT, 2010, p. 75). Neste contexto, André Breton (1995) ressalta em sua obra *Nadja*: “É como se eu estivesse perdido e alguém viesse, repentinamente, me dar notícias de mim mesmo.” Dessa forma, uma obra, uma poesia, um texto vem a revelar um aspecto interno oculto que se não fosse por meio da leitura o sujeito que está na experiência da leitura não teria experimentado ou descoberto dentro de si mesmo.

4.3.4 Categoria IV: Amor e Amizade

“Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e a dos anjos [...] se eu não tiver amor, eu nada seria.”
(1ª carta de Paulo de Tarso aos Coríntios, cap.13).

4.3.4.1 Subtema: Ao próximo/Eros/Empatia/Afetividade

Trabalhar a temática do *Amor* é algo muito especial e, ao mesmo tempo, complexo, por perpassar as relações afetivas em diferentes ângulos da vida do ser humano. O tema envolve sentimentos, experiências, vivências, além do ato de amar, de manifestar emoções, expor o lado vulnerável do ser humano (ou não). E, apesar de se carregar de humanismo, também traz elementos do social, da cultura, entre outros. A temática, de alguma forma, está relacionada e também foi percebida em relação ao Módulo anterior (*Mulher*) em seus diferentes aspectos, quando o amor é ferido em razão da violência contra a mulher. Igualmente, está relacionada à autoestima e ao empoderamento feminino, como forma de resgate do seu amor próprio, seu autorreconhecimento e autocuidado, levando em conta as relações afetivas.

Na categoria *Amor* também se trabalhou a *Amizade*, no sentido da construção de relações afetivas de trocas visando ao crescimento humano.

A temática do *Amor* é algo que permeia as relações humanas em diferentes níveis (empatia, amor de Eros, amor fraterno, etc.) com caráter amplo, diverso, repleto de antíteses, paradoxos, grandezas e delicadezas que, ao mesmo tempo e, como diz Chalita (2003, p. 20), “defini-lo através do conhecimento linguístico é antes de tudo uma empreitada desafiadora.”

A seguir, descreve-se alguns aspectos relacionados à contextualização dessa categoria junto ao grupo de adolescentes.

- **1º momento:** as participantes escutaram a música *Monte Castelo*, acompanhada da letra que traz aspectos da intertextualidade, um dos mais belos poemas do poeta português Luís de Camões, aliado ao texto bíblico de Coríntios, 13.

Após, as adolescentes foram questionadas se conheciam a música e o poeta Camões, bem como o texto de Paulo de Tarso aos Coríntios? E, também, qual o seu entendimento sobre a música-poema?

A seguir, foi lhes apresentado o livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, e feita a leitura conjunta em voz alta do capítulo em que o autor descreve o diálogo do príncipe com a raposa, tratando da temática da amizade e do cativar, enfatizando a empatia entre os seres. As participantes deviam expressar: “*O que a afetividade representa para você?*”

- ✓ Leitura a do livro: *A Menina e o Pássaro Encantado* (Rubem Alves), que apresenta elementos sobre as relações afetivas, amizade, afeto, respeito ao outro, apego, enquanto posse do outro, ausência de alteridade, causa de dificuldades nos relacionamentos.

Após a interação e debate foi questionado: “*O que o livro e os textos literários trouxeram para a reflexão da vida?*”

- **2º momento:** a atividade proposta para o encontro centrou-se na questão da *Amizade e Solidariedade*, e foi chamada “*Pílulas da Amizade e da Solidariedade*”. A pesquisadora levou mensagens extraídas de livros e de outras fontes relacionadas ao tema (originalmente, as meninas trariam um poema/mensagem a respeito). As mensagens foram previamente colocadas em um envelope e as adolescentes retiraram uma delas para ser lida em voz alta e partilhada com o grupo. A partir da leitura deveriam refletir sobre amizade, solidariedade, afetividade. Ao final, questionou-se: “*Como me sinto após esta sessão de atividades?*”

As atividades deste módulo foram desenvolvidas a partir do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

A obra *Monte Castelo* foi escolhida para o estudo por ser o tema de diversos textos disponíveis na literatura. A música de Renato Russo alia aspectos mais amplos do Amor universal e fraterno (ressaltado na Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios), com o Amor de Camões (de inspiração no Amor afetivo), criando belíssima obra intitulada *Monte Castelo*, sucesso da banda nos anos 1990, que tem sido ouvida como hino ao Amor nas últimas décadas.

Figura 10. Banda Legião Urbana



Fonte: www.legiaourbana.com.br ([199-?]).

Como no início da pesquisa algumas meninas mencionaram a temática da fé e da religião, propôs-se esta música por conter elementos vinculados à intertextualidade, como mencionado anteriormente (texto bíblico de São Paulo, e a poesia do poeta português Camões).

Registra-se abaixo a letra da música, usada neste módulo da pesquisa:

Monte castelo¹⁵
(Legião Urbana)

Ainda que eu falasse a língua do homens
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria
É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece
O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer
Ainda que eu falasse a língua do homens
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria
É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53W3u-74Nz0>.

É um estar-se preso por vontade
 É servir a quem vence, o vencedor
 É um ter a quem nos mata a lealdade
 Tão contrário a si é o mesmo amor
 Estou acordado e todos dormem
 Todos dormem, todos dormem
 Agora vejo em parte
 Mas então veremos face a face
 É só o amor, é só o amor
 Que conhece o que é verdade
 Ainda que eu falasse a língua dos homens
 E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria.

(Fonte: Musixmatch).

A seguir, transcreve-se o poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, soneto de Luís Vaz de Camões (1524-1580), um dos maiores escritores portugueses. Este famoso poema foi publicado na segunda edição da obra *Rimas*, lançada em 1598.

Amor é fogo que arde sem se ver
(Luís Vaz de Camões)

Amor é fogo que arde sem se ver,
 é ferida que dói, e não se sente;
 é um contentamento descontente,
 é dor que desatina sem doer.
 É um não querer mais que bem querer;
 é um andar solitário entre a gente;
 é nunca contentar-se de contente;
 é um cuidar que ganha em se perder.
 É querer estar preso por vontade;
 é servir a quem vence, o vencedor;
 é ter com quem nos mata, lealdade.
 Mas como causar pode seu favor
 nos corações humanos amizade,
 se tão contrário a si é o mesmo Amor.

A atividade foi iniciada com a leitura do trecho bíblico de Coríntios 13 (parte 1-13). As adolescentes demonstraram surpresa, pois algumas não conheciam este texto bíblico que fala sobre o Amor em sua forma mais ampla, acima dos interesses, posses ou vaidades, o Amor que transcende as dificuldades e sentimentos menores, como a inveja e o orgulho, ressaltando os valores vinculados ao coração humano.

As adolescentes tampouco conheciam o poema de Luiz de Camões (Soneto 21), que apresenta elementos contraditórios e opostos em relação aos sentimentos afetivos e o Amor, ingredientes especiais para a fase do grupo, que é a adolescência.

Para o momento da atividade, a pesquisadora trouxe bombons e chocolates para serem partilhados entre as adolescentes, ressaltando o momento descontraído, doce e afetivo, quebrando um pouco a rotina. O gesto visou aproximar o contexto da temática relacionada ao afeto e à amizade, como doces elementos da vida, que merecem ser partilhados pelas pessoas.

Na sequência, foi trabalhado o texto de Antoine Saint Exupéry, do livro *O Pequeno Príncipe*, no qual o protagonista trava amizade com a raposa, e os dois personagens conversam sobre a amizade e o “cativar”.

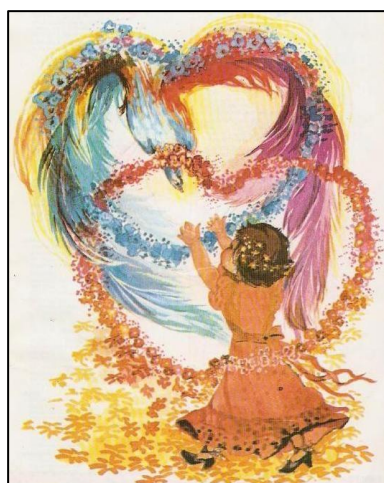
Figura 11. *O Pequeno Príncipe*



Fonte: A. Saint-Exupéry (200-?).

Por fim, fez-se leitura e interação com a obra de Rubens Alves, *A Menina e o Pássaro Encantado*, que apresenta elementos do relacionamento humano: amor, amizade e saudade.

Figura 12. *A Menina e o Pássaro Encantado*



Fonte: Alves (2019).

A obra também retrata a questão das relações afetivas e os aspectos relacionados ao apego e à posse do outro nos relacionamentos que, muitas vezes, não permitem a liberdade do outro ir e vir, ser livre e ter o respeito por suas escolhas e seu espaço.

Hera registrou a sua percepção em relação à Amizade:

[Hera] *A amizade temos um monte mas nem todas são verdadeiras.*

A adolescente observou e registrou níveis diferentes de amizade, e também expressou, de forma mais profunda, a sua compreensão em relação à afetividade e amizade:

[Hera] *Amizades tem muitas mais muitas delas não são iguais tem diversas versões, algumas são apenas pela forma de tratar, outras pela convivência e outras por momentos. Tem amizades que não queremos perder, pessoas incríveis que geramos laços, criamos confiança. Sentimos amor carinho, gratidão afeto, etc, com muita atitudes e momentos elas se tornam especiais.*

Hera percebeu e registrou os diferentes níveis de amizade em relação às pessoas ao comentar sobre as “diversas versões” de amizade. A adolescente entende que há relacionamentos mais superficiais, alguns são pela convivência e outros mais profundos, que formam laços, vínculos e criam confiança. Nessas relações há uma troca afetiva maior.

Estes aspectos trazidos pela adolescente são elementos muito presentes nos textos e materiais trabalhados.

Athena evocou uma visão positiva sobre amizade:

[Athena] *Eu acho a amizade algo muito bom hoje... valorizar as pessoas.*

Iris, após a leitura, foi convidada a ler uma parte da mensagem de *O Pequeno Príncipe*, e comentou que não gosta muito de ler, mas aceitou o desafio da leitura da parte proposta. Ao final da leitura manifestou as seguintes posições sobre o texto, muito próximas da ideia de Athena, registrada anteriormente:

[Iris] *A Amizade é importante...
Cada pessoa é única depois que a gente faz amizade [...].*

A adolescente manifestou a ideia de que se pode fazer amizades com muitas pessoas, mas uma amizade quando é especial é diferente. Sua expressão inicial era de timidez e um pouco retraída, porém, durante e após a leitura revelou-se de forma tranquila.

Afrodite, após a interação com os textos e materiais, se expressou da seguinte forma, trazendo um aspecto relacionado ao lado afetivo quando um relacionamento não dá certo:

[Afrodite] [...] *E nessa questão, que tem que ser forte né, que tem [...] que tipo, não dar bola para o que falam da gente, vai doer, vai machucar e, muitas vezes, a gente vai se pegar trancada no quarto chorando [...] ou até em outro lugar, onde pessoas possam ver a gente, ver a nossa fragilidade, mas [...] a gente tem que enxugar às vezes as nossas lágrimas e pensar que aquela pessoa não tá vivendo a nossa vida.*

A adolescente trouxe suas experiências ao relato, afirmando que a pessoa deve perceber os seus sentimentos de frustração, de fragilidade e não se incomodar com o que as demais pessoas possam pensar quando ela se sentir fragilizada, ou vir a manifestar este sentimento por meio das lágrimas.

Afrodite expressou que, mesmo sensível e machucada, procura ajudar os demais:

[Afrodite] *Às vezes a gente machucada procura ajudar os outros [...] porque os outros não podem fazer [...].*

A adolescente sintetizou o seu entendimento em relação ao amor de forma ampla e na relação filial, que revela profunda conexão com o amor. Em seu entendimento:

[Afrodite] *Amor é o que dá sentido à vida. O Amor é coisa que ninguém consegue explicar [...] quando você tem um filho, daí você vê a importância.*

O relacionamento afetivo também foi comentado por Afrodite:

[Afrodite] [...] *até quando conhece alguém. Amor por um pessoa tem que conhecer muito tempo.*

A adolescente também registrou a sua compreensão em relação ao amor fraterno:

[Afrodite] *Ajudar uma pessoa é um ato de amor.*

E partilhou seu lado humano, reconhecendo seus limites e sentimentos humanos:

[Afrodite] [...] *E saber que a gente nunca vai ser perfeito [...]. Para mim, o meu segredo é assim: pra mim viver uma vida mais tranquila hoje [...]. Depois de tudo o que eu vi é entender que eu não sou perfeita [...]. E a partir do momento que eu entendo que eu não sou perfeita, eu sei que eu tenho muita coisa para melhorar [...]. Porque eu não posso me encher de ego e dizer “ah, porque eu faço isso, eu faço aquilo porque eu ajudo porque” [...] Sim, a gente tem muitas qualidades, mas a gente erra muito todo dia, às vezes eu poderia ter ajudado mais, eu poderia ter feito isso diferente, às vezes eu sou marota. Isso, a gente tem muito defeito, a gente é pecador, a gente falha. Então, é nesse momento que a gente se corrige e nesse momento que a gente evolui [...].*

Neste momento, a pesquisadora indagou:

A gente se conhece quando olha para dentro de nós? (Pesquisadora).

A jovem completou a ideia:

[Afrodite] [...] e evolui, e a gente cresce como ser humano.

A adolescente trouxe muitos elementos do plano afetivo e do relacionamento entre as pessoas e, também, o sentimento de alteridade, de se dispor a ajudar o outro, num sentimento ligado ao amor altruísta.

Iris registrou ter gostado da música *Monte Castelo*, pois:

[Iris] [...] faz a gente imaginar como o amor é lindo e bonito e sem o Amor o que seria de nós [sic]. Pois precisamos amar alguém ou amar a nós mesmos, para se sentir feliz [...].

Em relação ao livro *A Menina e o Pássaro Encantado*, Iris registrou:

[Iris] O livro passa uma mensagem muito bonita, que é a liberdade, e eu achei muito parecido com os relacionamentos não só de hoje em dia mais [sic] também com os de antigamente.

A jovem registrou ainda que o livro

[Iris] ajuda a refletir sobre relacionamentos, de um depender do outro, pois o pássaro não cobrava nada e depois que a menina o prendeu, viu sua situação que ele se sentiu triste e conversando, ela resolveu soltar ele.

A adolescente relacionou a obra de Rubem Alves à ideia da dependência emocional nos relacionamentos. Esta é uma importante questão, principalmente na adolescência, em que os relacionamentos, muitas vezes, são intensos devido a carências e dificuldades familiares, que podem levar à dependência afetiva.

A interação com os textos parece ter proporcionado às adolescentes a possibilidade de se rever enquanto pessoa, enquanto ser humano, com qualidades e limitações ao errar, reconhecendo-se como um ser que falha, que busca constantemente se rever e se corrigir no sentido de aceitar os seus sentimentos, buscar o autoconhecimento e crescer como ser humano, de se autorreconhecer.

Petit (2010, 2013), em suas pesquisas com jovens das grandes cidades, invoca essa subjetividade.

Sabe-se que na interação com o texto há o seu produtor (autor) e o receptor (leitor), como consumidor/apreciador. Para que esse processo ocorra, há a comunicação, que é interativa e envolve a intersubjetividade e a transcendentalidade, aspectos destacados por Alves (2018) como elementos necessários para que a leitura produza reflexão, gerando os aspectos subjetivos do sujeito leitor a reconhecer-se no texto e no seu mundo/realidade.

Em relação às reflexões produzidas pelo livro *O Pássaro Encantado*, Afrodite se manifesta, reportando a situação de uma amiga que fez um relato relacionado à reação do seu namorado com a sua roupa:

[Afrodite] *Eu não deixo você usar short, porque você é minha.*

A adolescente se manifesta de forma veemente, no sentido da liberdade ser um território de confiança e afeto:

[Afrodite] *Isso é posse! Se você gosta da pessoa vai respeitar [...] gostar não é sinônimo de propriedade. A pessoa tem que ser livre [...] deve conversar, agir com carinho.*

Hera, por sua vez, se manifesta da seguinte forma em relação à ideia do livro:

[Hera] [...] *você prender não quer dizer que ama a pessoa. A minha irmã era casada e traiu, ela criou o medo dele (marido), gera insegurança.*

A adolescente faz uma reflexão em relação a sentimentos de posse e ciúmes, os quais geram insegurança no parceiro, como a situação de seu cunhado, diante da traição de uma de suas irmãs.

Em relação a si mesma, a adolescente comentou o seguinte:

[Hera] *Eu aprendi a ter um tempo para mim [...]. Aprender a viver sozinha, se tem alguém junto, eu gosto, mas se estou sozinha também. Eu era muito medrosa, ficar longe da mãe, não gostava de ficar sozinha. Hoje eu gosto de ficar sozinha, eu vi o vídeo de um cara que fala que é bom estar sozinha, aprendi a conviver sozinha.*

Questão final: “*Como eu me sinto, após essa sessão de atividades?*”

Hera se expressou da seguinte forma:

[Hera] *Eu me sinto grata aprendemos a ter mais amor mais gratidão, companheirismo e eu fico feliz por diversas coisas pois com tudo isso podemos aprender a ajudar o próximo.*
Gosto muito de aprender essa coisa e me sinto bem quando estamos interagindo me traz conforto e confiança.

Afrodite, em um ou outro momento, comentou:

[Afrodite] *Muito aprendizado sobre amor, sobre amizade, sobre respeito [...]. [...] mesmo se eu falasse a língua dos anjos e dos homens, se eu não tivesse amor, de nada valeria.*

A adolescente ressaltou e retomou a mensagem de Coríntios 13, contida na música *Monte Castelo*, que parece ter lhe marcado. Em outros momentos, manifesta que a espiritualidade, a fé e a frequência à Igreja também lhe ajudaram muito na superação de suas dificuldades do passado. Registrou ainda que:

[Afrodite] *Me sinto muito bem. Sem amor a gente não é nada, tudo o que você for fazer bote amor passe amor pros outros, cuide das pessoas mesmo que elas não façam isto por você, faça o bem não por querer algo em troca porque bem pra frente você vai ganhar, uma recompensa de Deus ele sim te ama e te cuida.*

Essa adolescente reforçou ainda que:

[Afrodite] *Me sinto bem, aprendi mais.*

Athena registrou nesse sentido que:

[Athena] *Me sinto mais alegre e com um olhar totalmente diferente do mundo e do amor.*

Iris comentou também que:

[Iris] *Me fez refletir e pensar nas amizades e nos relacionamentos e que preciso cuidar mais não posso prender, preciso deixar livre pois se é amor a pessoa vai voltar. Pois se eu prender a pessoa o sentimento de amor pode mudar, deixar livre.*

Algumas adolescentes, já no final do cumprimento das medidas socioeducativas, principalmente aquelas um pouco “mais velhas”, já haviam conseguido uma colocação de trabalho, como é o caso de Afrodite, que trabalhava no comércio local de Chapecó, SC.

E, mesmo em sua etapa final, já cumprindo as horas relacionadas às suas medidas socioeducativas, continuava participando, de forma ativa, dos encontros com o grupo porque gostava de partilhar. Entende a importância de continuar colaborando com as discussões do grupo, dividindo a sua história e percepções da vida, como um exemplo de amizade às colegas que conheceu no cumprimento das medidas socioeducativas.

Em um final de tarde, após a interação com o grupo, e aproveitando a conciliação de horários, fomos lanchar em uma lanchonete próxima. Naquele momento, aproximou-se de nós uma criança indígena de cerca de sete ou oito anos de idade, aparentando estar com fome. Afrodite prontamente dirigiu-se até o balcão, onde pediu um salgado e o deu à menina. Eis um exemplo de solidariedade e empatia com a necessidade do outro, de alteridade, de se colocar no lugar do outro, percebendo a sua necessidade e auxiliando de forma espontânea.

Em outro momento, Afrodite também se manifestou e partilhou o seu engajamento com a ONG Valorização da Vida, entidade que envolvia voluntários jovens para partilharem ações de prevenção à depressão e ao suicídio.

Estes são exemplos e situações significativas de solidariedade, amor fraterno e alteridade¹⁶, observados durante o trabalho com o grupo estudado e que merecem ser registrados (e compartilhados).

A possibilidade de se trabalhar com textos literários e outras modalidades da Arte, tais como a música – recurso utilizado também nas categorias anteriores – permitiu agregar elementos à arte literária, pois além da sua relevância cultural, apresenta aspectos estéticos como: som, ritmo, melodia e harmonia, que atraem os jovens devido à musicalidade em diferentes mídias e espaços sociais, de convívio e interação entre as pessoas. A obra musical e poética também é estimuladora de valores éticos, sociais e educativos, pois contribui de forma especial para as mais importantes atividades psíquicas humanas: a criatividade, a percepção, a inteligência e, principalmente, a afetividade e a sensibilidade.

Em trabalho de leitura enquanto construção de significados, Rosing (2016, p. 11) afirma que as manifestações artísticas como pintura, escultura, arquitetura, música, dança, teatro e fotografia permitem alargar “o campo de exercício da leitura enquanto compreensão e interpretação das linguagens peculiares a cada uma. Demonstram o quão significativo é para o leitor em formação construir e aprofundar conhecimentos sobre áreas plenas de sentido.”

A experiência da leitura traz em si exatamente a construção de significados com diversos suportes de leitura, ampliando-se e aproximando-se do leitor.

¹⁶ Pensar no outro, não pensar somente em si, colocando-se na perspectiva e no lugar do outro.

Tal experiência reporta à Larrosa (2019, p. 18), quando o teórico comenta que,

Sabe-se que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, e não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Se diria que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe¹⁷.

Pode-se destacar, contudo, o que as meninas registraram em suas percepções em relação ao Amor e à Amizade quando mencionam:

[Afrodite] [...] *Depois de tudo o que eu vi é entender que eu não sou perfeita [...]. E a partir do momento que eu entendo que eu não sou perfeita, eu sei que eu tenho muita coisa para melhorar [...].*

Elas percebem a si mesmas por meio da leitura dos materiais e reconhecem as suas limitações (imperfeições, como menciona a adolescente) e, também, suas potencialidades. A experiência da leitura trouxe reflexões profundas sobre si mesmas e um olhar sobre as suas ações, reconhecendo como são e como podem avançar. Isso ficou mais evidente no registro de Afrodite:

[Afrodite] *Para mim o meu segredo é assim, pra mim viver uma vida mais tranquila hoje [...]. Depois de tudo o que eu vi é entender que eu não sou perfeita [...]. E a partir do momento que eu entendo que eu não sou perfeita, eu sei que eu tenho muita coisa para melhorar [...]. Porque eu não posso me encher de ego e dizer “ah, porque eu faço isso, eu faço aquilo porque eu ajudo porque [...]” Sim, a gente tem muitas qualidades, mas a gente erra muito todo dia, as vezes eu poderia ter ajudado mais, eu poderia ter feito isso diferente, as vezes eu sou marota. Isso, a gente tem muito defeito, a gente é pecador, a gente falha. Então é nesse momento que a gente se corrige e nesse momento que a gente evolui [...].*

Para Larrosa (2019), seguir a experiência está para além do sujeito estar e ser informado e “toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.”

Larrosa (2019, p. 18) menciona nesta linha que “há um excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”

Compreende-se que essas meninas, apesar de não terem acesso diário a informações produzidas na atualidade, ou muitas vezes frequentando (ou não frequentando) uma instituição

¹⁷ Trocadilho do autor com as palavras, cuja tradução portuguesa não capta de forma completa.

formal de ensino, fizeram uma reflexão sobre si mesmas e vivenciaram a experiência da leitura em múltiplos aspectos.

Larrosa (2019) menciona Heidegger (1987), que traz aspectos como “o sujeito da experiência”, destacando que se trata de um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Destaca, ainda, que não é “um sujeito que permanece em pé [...] erguido e seguro de si” mas vulnerável, porque “não é um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perdeu seus poderes em precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.” (LARROSA, 2019, p. 28). Nessa linha, o autor comenta que em contrapartida, “o sujeito da experiência é, também, um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido.” (LARROSA, 2019, p. 28).

Estes aspectos são percebidos no relato da adolescente Afrodite, tocada pela leitura ao mostrar a sua vulnerabilidade e fragilidade diante de situações afetivas, reconhecendo estes aspectos em seu interior:

[Afrodite] [...] tipo, não dar bola para o que falam da gente, vai doer, vai machucar, e muitas vezes a gente vai se pegar trancada no quarto chorando [...] ou até em outro lugar, onde pessoas possam ver a gente, ver a nossa fragilidade, mas [...] a gente tem que enxugar às vezes as nossas lágrimas e pensar que aquela pessoa não tá vivendo a nossa vida.

Afrodite menciona que amar é um risco de sofrer, de o sujeito permitir-se chorar e manifestar as suas emoções em relação ao seu sofrimento no plano das suas relações afetivas que, muitas vezes, não dão certo. Isto está muito evidente quando menciona que:

[Afrodite] [...] vai doer, vai machucar, e muitas vezes a gente vai se pegar trancada no quarto chorando [...].

Larrosa (2019, p. 28) menciona outro elemento fundamental da experiência: “a sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência, está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Nesse sentido, Afrodite faz uma reflexão provocada pelos materiais trazidos:

[Afrodite] [...] mas a gente erra muito todo dia, as vezes eu poderia ter ajudado mais eu poderia ter feito isso diferente, as vezes eu sou marota, isso a gente tem muito defeito, a gente é pecador, a gente falha. Então é nesse momento que a gente se corrige e nesse momento que a gente evolui.

Reconhecendo-se como sujeito que erra, mas que revê o seu comportamento, a adolescente busca esta transformação que Larrosa (2019) menciona: “a gente se corrige” e conclui: “[...] é nesse momento que a gente evolui”, se dá por conta do “que se passa” e do que “nos acontece”, avaliando e percebendo a sua própria transformação.

Larrosa (2019, p. 32) menciona que neste contexto da experiência há o “saber da experiência”:

Se a experiência é o que nos acontece e se o ‘saber da experiência’ tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, individual ou coletivamente.

O autor defende que o saber da experiência “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. Então, “se a experiência não é o que acontece, mas que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.” (LARROSA, 2019, p. 32).

Neste sentido, mediante inferências com a leitura, essas meninas vivenciaram experiências, podendo manifestar de forma particular, própria e singular, as suas próprias leituras, como demonstram os seus registros e relatos sobre o Amor, Afeto e Amizade.

Petit (2010, p. 74), por outro lado, traz a ideia em relatos dos aspectos relacionados às subjetividades dos adolescentes e da relação com as suas experiências com livros e textos, já que são companheiros que consolam e, às vezes, neles são encontradas palavras que permitem expressar o que há de mais secreto, de mais íntimo dentro do sujeito.

Dessarte, por meio de um texto ou uma música, as jovens trouxeram reflexões sobre os afetos, as crises emocionais, amizades, enfim, como expressa Petit (2010) em relação à pesquisa de leitura com jovens: que a dificuldade não é somente de encontrar um lugar no mundo, ou mesmo dificuldade econômica, mas também afetiva, social, existencial etc.

A pesquisadora descreve o sentimento de solidão em relação a confiar ou ter amizades que alguns jovens sentem em relação aos demais pois, muitas vezes, podem estar em lugares acolhedores, ou nas periferias das cidades, e não se sentirem compreendidos, “mas sentem a dureza das relações [...] o sentimento de não ser compreendido.” (PETIT, 2010, p. 74).

Como visto anteriormente, Hera registrou sua percepção em relação à Amizade:

[Hera] *A amizade temos um monte mas nem todas são verdadeiras.*

Sua fala é muito semelhante ao que Petit (2010) detectou em pesquisa com jovens e leitores franceses.

Outro aspecto relevante a se observar na experiência da leitura é a relação com a língua do falante, que é destacado por Larrosa (2019, p. 70) no seguinte sentido:

[...] A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos.

Quando as experiências de leitura são trabalhadas com grupos não acadêmicos parecem pertinentes alguns aspectos, tais como a adequação e a consideração deste mundo e de uma linguagem não acadêmica formal. A ideia é assim expressa por Larrosa (2019, p. 71):

Necessitamos de uma linguagem para a conversação. Não para o debate, ou para a discussão ou para o diálogo, mas para a conversação [...] necessitamos de uma língua para a conversação com um modo de resistir ao nivelamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos e sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa que um instrumento de comunicação.

Percebe-se que a linguagem do sujeito leitor é algo a ser considerado, pois é singular e expressa muito da sua subjetividade, estilo de ser e cultura, o que se percebe na ideia de Larrosa (2019, p. 71):

Necessitamos de uma língua para conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, uma língua que possamos chamar de nossa, uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós.

Neste sentido, nota-se que nas comunidades populares há formas diferentes de expressão das pessoas, além de aspectos considerados regionais, gírias, etc., que alguns representantes de espaços heterogêneos chamam de “literatura marginal” ou “linguagem de outros espaços da sociedade”. Sendo assim, compreende-se que a experiência valoriza a forma do sujeito falante, enquanto elemento de singularidade, própria do sujeito e da comunidade/grupo em que está inserido e representa.

A categoria/tópico “*Amor e amizade*”, relacionada às questões afetivas, amizades e relacionamentos, provocadas pelas reflexões dos textos, traz muitos elementos da subjetividade das jovens, que afloraram em contato com as narrativas e elementos transformadores da

experiência da leitura e do sujeito, conforme mencionado anteriormente por Larrosa (2019) e também muitas facetas das pesquisas realizadas por Petit (2010) com jovens na França.

4.3.5 Categoria V: “Eu/Mundo” (sonhos, projetos de futuro, espiritualidade)

Conforme o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000), no Brasil existem 34 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos, o que representa cerca de 20% da população nacional. O dado é expressivo e exige que o país pense a respeito de garantias de acesso à educação, cultura, saúde, emprego e outras questões que envolvam condições mínimas para esses cidadãos em desenvolvimento.

Além da temática trazer elementos significativos, em algum momento ela foi indicada pelas adolescentes como sonhos de vida. O fato de pensar, principalmente, em projetos de vida, é percebido por autores de diversas perspectivas teóricas como associado a um momento esperado pelo adolescente, fazendo com que ele volte sua atenção ao futuro. Esses elementos são compreendidos como fatores protetivos, de prevenção ao envolvimento em comportamentos de risco, conforme mencionam Dellazzana-Zanon e Lucca Freitas (2015).

Pensar a temática dos sonhos e dos projetos de vida do ser humano em relação ao futuro são aspectos que envolvem esperança, projeções de vida nova diante das incertezas do futuro, principalmente de meninas que desde muito cedo convivem com dificuldades, ambiente hostil e limitações no contexto material, social e econômico. Algumas meninas são provenientes de famílias numerosas, cujos pais não tiveram oportunidade de estudo, tampouco boas colocações em relação ao mercado de trabalho e de boas oportunidades de vida.

Esta categoria visou trazer uma reflexão quanto à forma como essas adolescentes se reconhecem no mundo como jovens e cidadãos em construção.

A questão que se elenca neste momento é a seguinte: “o que pensam essas meninas diante de sonhos, aspirações e projetos de futuro?”

- **1º momento:** neste encontro foi trabalhado o poema: *Eros e psique*, de Fernando Pessoa. As adolescentes também foram convidadas a assistir ao clipe do filme *Mãos Talentosas*, baseado na biografia do neurocirurgião Dr. Ben Carson, cujo personagem retrata a sua origem humilde. Aos 33 anos ele se tornou diretor do Centro de Neurologia Pediátrica do Hospital Universitário Johns Hopkins, em Baltimore, nos Estados Unidos (o filme levanta a questão de *bullying* na escola, autoestima, preconceito racial, autossuperação, dedicação, estudos, família, liderança da mulher como mãe e chefe de família).

Figura 13. Filme *Mãos Talentosas*¹⁸



Fonte: *Mãos Talentosas* (material de divulgação do filme).

Ao final, as adolescentes debateram sobre as questões trazidas pelo filme, cujas manifestações foram anotadas pela pesquisadora para posterior análise. Além disso, as adolescentes responderam ao seguinte questionamento: *Qual o teu sonho de vida e a profissão que gostaria de exercer?*

- **2º Momento:** trabalho com o poema *Quem tem medo de dizer não?*, da escritora Ruth Rocha, que apresenta elementos para o debate sobre a convivência e o respeito a si, quando é necessário dizer “*não*” em algumas situações ou mesmo ao outro.

Quem tem medo de dizer não?
(Ruth Rocha)

A gente vive aprendendo
A ser bonzinho, legal,
A dizer que sim pra tudo,
A ser sempre cordial...
A concordar, a ceder,
A não causar confusão,
A ser vaca-de-presépio
Que não sabe dizer não!

Acontece todo dia,
Pois eu mesma não escapo.
De tanto ser boazinha,
Tô sempre engolindo sapo...
Como coisas que não gosto,
Faço coisas que não quero...
Deste jeito, minha gente,
Qualquer dia eu desespero...

¹⁸ Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-189146/>.

Já comi pamonha e angu,
Comi até dobradinha...
Comi mingau de sagu
Na casa de uma vizinha...
Comi fígado e espinafre,
De medo de dizer não.
Qualquer dia, sem querer,
Vou ter de comer sabão!

Eu não sei me recusar,
Quando me pedem um favor.
Eu sei que não vou dar conta,
Mas dizer não é um horror!

E no fim não faço nada
E perco toda razão.
Fico mal com todo mundo,
Só consigo amolação.

Quando eu estudo a lição
E o companheiro não estuda,
Na hora da prova pede
Que eu dê a ele uma ajuda.

Embora ache desaforo,
Eu não consigo negar...
Meu Deus, como sou boazinha...
Vivo só para ajudar...

Se alguém me pede que empreste
O disco do meu agrado,
Sabendo que não devolvem
Ou que devolvem riscado...

Sou incapaz de negar,
Mas fico muito infeliz...
Qualquer um, se tiver jeito,
Me leva pelo nariz...

Depois que eu estou na fila
Pra pagar o supermercado,
Já estou lá há muito tempo...
Aparece um engraçado...

Seja jovem, seja velho,
Se mete na minha frente,
Mas eu nunca digo nada...
Embora eu fique doente!

A gente sempre demora
A entender esta questão.
Às vezes custa um bocado
Dizer simplesmente não!

Mas depois que você disse
 Você fica aliviada
 E o outro que lhe pediu
 É que fica atrapalhado...

Mas não vamos esquecer
 Que existe o “por outro lado”...
 Tudo tem direito e avesso,
 Que é meio desenganchado...

Quero saber dizer NÃO.
 Acho que é bom para mim.
 Mas não quero ser do contra...
 Também quero dizer SIM!

O poema da escritora Cecília Meireles *Cânticos VIII – Não faça de ti um sonho a realizar*, inserido no livro *Cânticos*, foi lido em conjunto por apresentar, de certa forma, uma ressignificação e um novo olhar para si e para os sonhos de vida. O texto se reporta à busca dos sonhos e à importância de se acreditar neles.

Não faça de ti (Cânticos)
 (Cecília Meireles)

Não faça de ti
 Um sonho a se realizar.
 Vai. Sem caminho marcado.
 Tu é o de todos os caminhos.
 Sê apenas uma presença.
 Invisível presença silenciosa.
 Todas as coisas esperam a luz,
 sem dizerem que a esperam.
 Sem saberem que existe.
 Todas as coisas esperarão por ti,
 Sem te falarem.
 Sem lhes falares.

E, como mensagem final, foi compartilhada e realizada a leitura do poema: *Não te rendas*, cuja autoria e divulgação são atribuídas a Mario Benedetti. Em pesquisa posterior, entretanto, identificou-se que a sua autoria é do argentino Guillermo Mayer. O poema traz uma belíssima mensagem de encorajamento e superação diante das dificuldades e situações adversas da vida, razão porque foi mantido como um dos textos apresentados e trabalhados nesta categoria da pesquisa, que envolve os sonhos e projetos de vida das meninas, trazendo uma perspectiva de esperança.

Não te rendas

(Guillermo Mayer)

Não te rendas, ainda há tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar tua sombra
enterrar os teus medos,
largar o lastro, retomar o voo.
Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos,
destravar o tempo,
arrumar os escombros,
e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento:
ainda há fogo em tua alma
ainda há vida nos teus sonhos.

Porque a vida é tua, e teu é também o desejo,
porque o quiseste e eu te amo,
porque existe o vinho e o amor,
porque não existem feridas que o tempo não cure.

Abrir as portas,
tirar os ferrolhos,
abandonar as muralhas que te protegem
viver a vida e aceitar o desafio,
recuperar o riso,
ensaíar um canto,
baixar a guarda e estender as mãos,
abrir as asas
e tentar de novo
celebrar a vida e relançar-se no infinito.

Não te rendas, por favor, não cedas:
mesmo que o frio queime,
mesmo que o medo morda,
mesmo que o sol se ponha e se cale o vento,
ainda há fogo na tua alma,
ainda existe vida nos teus sonhos.
Porque cada dia é um novo início,
porque esta é a hora e o melhor momento.
Porque não estás só, porque eu te amo.

Em sua temática original, esta categoria e algumas atividades planejadas nas etapas anteriores foram revistas, entretanto, não foi possível desenvolvê-las na íntegra, conforme o planejado, no final de fevereiro e início de março de 2020, devido à pandemia da Covid-19. Da mesma forma, o trabalho com a narrativa de *Penélope*, da Mitologia Grega, e a retomada da

história da *Moça tecelã*, de Marina Colasanti. Ainda assim, por meio do *whatsapp* foi possível coletar algumas posições e realizar uma avaliação final com parte do grupo pesquisado (questão pós-intervenção), relativo às temáticas trabalhadas com o seguinte questionamento: “*Como você se sente hoje com relação aos temas trabalhados?*”

– **Final:** *Como eu me sinto após esta sessão de atividades?*

Após o trabalho com os materiais descritos foram registradas as falas e impressões das adolescentes sobre a temática.

Hera se expressou da seguinte forma em relação aos seus sonhos, tanto de estudos quanto à sua vida familiar:

[Hera] *Ah, meu sonho é estudar, fazer minha faculdade, dar do bom e do melhor para minha filha, né, ver a minha mãe bem, meus irmãos, poder ajudar minhas irmãs e meus irmãos que tão preso, poder tirar os meus irmão de lá né se eu pudesse seria um desejo muito grande.*

A adolescente mencionou a sua questão familiar e a dificuldade de ter alguns irmãos presos e outros distantes, expressando a sua vontade de estar com a família reunida novamente:

[Hera] *É e poder saber o que [...] porque faz muito tempo que eu não sei o que é sentar com tudo a minha família assim, pessoas que eu amo reunido, poder conversar, poder tá unido ali, isso é uma coisa que faz muito tempo que eu não posso [...] esse seria meu sonho.*

Para essa adolescente, a questão familiar parece ter um valor muito especial, uma vez que sua família é grande e atualmente está dispersa. Expressou muita vontade de reencontrar seus familiares enquanto sonho imediato.

Quando a pesquisadora indagou sobre os estudos e projetos futuros em relação a trabalho ou profissão, a adolescente comentou:

[Hera] *Eu quero fazer uma faculdade de Arquitetura.*

A pesquisadora estimulou a adolescente a estudar e informou que na Universidade Federal existe um curso muito bom:

[Pesquisadora] *Sabia que tem na Federal? Que é uma universidade pública?*

A adolescente mostrou expressão de surpresa e confirmou:

[Hera] *É? [...] Eu não sabia [...].*

A interação e a comunicação com as jovens se aprofundou e houve a retomada de alguns tópicos propostos nos módulos anteriores do estudo. A adolescente Afrodite desenvolveu um pouco mais a sua perspectiva, manifestando-se em relação aos sonhos, espiritualidade e fé, trazendo também elementos sobre a mulher.

A pesquisadora abriu mais este último módulo a fim de trazer elementos para a reflexão de vários elementos trabalhados na pesquisa.

Afrodite, uma das primeiras meninas a iniciar o cumprimento das medidas, registrou neste tópico um pouco da sua caminhada, a descoberta de si mesma, suas dúvidas e seu trajeto no cumprimento das medidas socioeducativas:

[Afrodite] *Eu acredito que sim, até porque quando eu comecei eu não tinha iniciado [...], eu não, quando eu iniciei era só encontro com a psicóloga né, e a gente tinha conversas, então a partir do momento que a gente começou a fazer o grupo, me disseram “ó, você vai ter que mudar, vai ter que vir mais uma vez por semana né”. Eu não gostei muito da ideia né, e a partir do momento que eu comecei a [...] participar do grupo, a ver a história de outras meninas, a ler outras coisas, eu comecei a pensar, a repensar em certas coisas que eu tava fazendo porque faz tempo que eu to né, inclusive agora até acabou né, o tempo que eu deveria vir e eu continuo vindo até o final porque é uma coisa que me dá [...] clareza sabe, principalmente no meu empoderamento como mulher, no meu lugar na sociedade, que eu não devo aceitar menos do que eu mereço, que eu tenho que correr atrás dos meus objetivos, então, e ver também que muitas vezes [...]. Eu lembro que aquele dia que eu cheguei lá, que eu tava com a cabeça que era um balão que fiz o desenho [...].*

O dia a que a adolescente Afrodite se refere é o da descrição inicial (quando da aplicação da questão pré-diagnóstica), em que se descreveu a forma como elas se viam, se sentiam no momento inicial dos trabalhos de intervenção literária.

A pesquisadora retomou a questão e indagou:

[Pesquisadora] *Isso, a forma como você se via?*

A adolescente fez um relato sobre a importância de compartilhar as suas histórias, o que foi propiciado pela pesquisa e as intervenções literárias:

[Afrodite] *[...] a partir do momento que você escuta a história de outras pessoas você entende que todo mundo tem problemas....
E que a tua nem é tão difícil assim....*

[...] que todo mundo tem problema e que às vezes o amigo do lado tá precisando mais sabe... de um abraço, de uma palavra, e a gente começa a levar a vida um pouquinho mais de boa.

E mencionou elementos interessantes de empatia e alteridade para o momento:

[Afrodite] Às vezes a gente é machucado e a gente ajuda os outros [...].

A adolescente enfatizou esses encontros como importantes para a sua vida, que é o compartilhar das experiências:

[Afrodite] [...] pra mim esses momentos que a gente tem de conversa é um momento onde a gente para e se olha de novo, é como se fosse um espelho, é uma troca de experiências não só de uma com a outra mas uma troca de experiências de mim para mim mesma, eu me vejo, me revejo e mudo minhas atitudes ou não mudo!

Em seus estudos, Petit (2009) faz uma relação do tema com as leituras compartilhadas, e aborda o aspecto da importância da leitura enquanto elemento gerador de empatia entre as pessoas.

Neste contexto de experiências literárias compartilhadas, Petit (2009) menciona algumas situações, tais como a integração por participação de imigrantes latino-americanos na sociedade espanhola, em que a leitura possibilitava a ressocialização das pessoas, mesmo as que gostavam de estar na rua. A pesquisadora menciona Blanca Calvo¹⁹ ao comentar os efeitos benéficos às pessoas que viveram experiências de leitura em momentos difíceis: “eu vi pessoas debilitadas, acometidas por desgraça familiar ou simplesmente afetadas pela partida de seus filhos se aproximar dos clubes de leitura, reencontrando vontade de viver ao compartilhar leituras e conversas” (PETIT, 2009, p. 151), além de aspectos de “sociabilidades reparadoras” que permitem as pessoas saírem do isolamento e da tristeza, como outro modo de “fazer a sociedade”, no sentido da leitura como elemento de interação humana.

Ao ser questionada em relação à ótica de se perceber naquilo que considera importante, Afrodite fez a seguinte observação:

[Afrodite] E agora, e agora eu tava pensando o quanto que eu já evolui desde o início, que eu comecei a.... frequentar o grupo e tudo mais e desde o início quando eu conversava com psicóloga o quanto eu evolui, eu lembro que naquele tempo, tipo a questão da minha faculdade, eu já tava fazendo, mas que hoje eu tenho muito mais responsabilidade sabe, não mudou muito eu

¹⁹ Calvo, Blanca. Deseos. In: *Palabras por la lectura*, p. 42.

ainda tô no mesmo emprego eu ainda tô cursando a mesma coisa que eu cursava mas o quanto que eu evolui como mulher, de não aceitar o que me digam, que eu sou capaz porque eu sou mulher, a gente tratou muito isso, porque diz [...].

A adolescente ainda apresentou alguns elementos sobre o empoderamento, fazendo relação com os contos e textos partilhados sobre a mulher:

[Afrodite] [...] e que a gente não precisa também ter alguém do lado que leve a gente pra frente. Essa questão que tu leu, as crônicas pra nós aquele dia [...].

A adolescente se reportou, especialmente, ao conto da *Cinderela do Século XXI*, que traz a ideia de que a mulher por muito tempo foi considerada incapaz:

[Afrodite] [...] que falava do sapo, né [...] (conto de Luís Fernando Veríssimo). [...] que hoje em dia a mulher é totalmente independente, que o homem sim, que o homem é capaz, o homem é muito capaz não discriminando algum homem e o sexo oposto, mas é que por muito tempo foi fragilizado a ideia que a mulher não pode, que a mulher não é capaz e [...].

Falou do seu processo de recuperação, da crise de identidade, que fez parte dessa fase da vida, e relatou momentos de depressão na época anterior e no início de cumprimento das medidas, e de quanto o círculo de relacionamentos (família, estudos e trabalho) e os encontros foram elementos decisivos que lhe ajudaram a sair da crise pessoal:

[Afrodite] [...] e eu acreditava um pouco nisso quando eu comecei.... Porque ainda era bem recente, fazia pouco tempo, o que tudo tinha acontecido comigo, eu ainda tava me recuperando de uma depressão, já tava bem melhor, mas eu tava me recuperando, então eu me sentia fragilizada em alguns aspectos, claro, não foi só os encontros que me ajudaram, a família, o trabalho, a faculdade, amigos [...].

Por fim, a adolescente, nesta reflexão pessoal de sua vida, mencionou:

[Afrodite] [...] foi um conjunto que me ajudaram a ser a mulher que eu me orgulho muito hoje, eu me orgulho muito da mulher que sou hoje, e eu tenho que agradecer.

Em relação ao filme *Mãos Talentosas*, material escolhido para este último módulo, a adolescente fez as seguintes afirmações e reflexões:

[Afrodite] *Eu tenho objetivos [...], eu tenho sonhos [...], mas eu não sei [...] Eu tenho muitos sonhos, e as vezes é sonhos que se opõem um ao outro. Então eu procuro me visa [sic] na minha realidade, a minha realidade é uma coisa que eu sonhei, então, eu sonhei e é o que eu tô vivendo hoje é uma coisa que eu sonhei. A partir disso eu tenho objetivos, mas eu sei se é o que eu quero ainda [...].*

A jovem trouxe elementos como a questão pessoal e familiar, além de projetos e sonhos para sua vida futura:

[Afrodite] [...] *Sim, eu quero ver minha família bem, sim eu quero ver minha família unida, eu quero ter a minha filha, eu quero ter.... eu quero me formar em educação física, quero ser professora, quero, futuramente, ter uma escola, eu acho de artes [...].*

Importante observar que a adolescente Afrodite é a única das adolescentes que está cursando Educação Física, via EaD, e assim se refere ao sonho e ao campo de trabalho onde pretende atuar:

[Afrodite] [...] *Uma escola de artes, tipo, sempre gostei mais da parte artística, mas primeiro eu quero trabalhar com a educação, porque eu sempre me identifiquei com a parte de de criança, eu sempre gostei de crianças, sempre gostei da área pedagógica, mas eu não sei isso até quando.... então eu não se posso chamar isso de sonho porque não uma coisa que eu almejo com todo o meu coração. O meu único sonho, assim, é conseguir passar o juízo final, pra mim é conseguir ver Deus e dar um abraço nele e dizer “finalmente eu consegui algo, eu parei de sofrer, mas não não seria.... esse seria o único sonho mesmo que eu abriria mão de qualquer coisa aqui, sem pensar duas vezes, agora, eu terminar a minha faculdade, não sei se até terminar eu vou querer tá formado nisso [...].*

A pesquisadora questionou sobre suas metas e objetivos:

[Pesquisadora] *Hoje uma das tuas metas é se formar?*

A adolescente complementou reportando memórias de sua infância, o que gostaria de ser na época:

[Afrodite] [...] *quando era criança sabe, por isso que eu digo, o sonho é uma coisa que a gente sonha e de repente a gente acorda e a gente vive uma realidade.... Então, quando eu era criança eu sempre quis ir pra Lua, eu queria ter uma casa na Lua, eu queria ver a Lua, queria ver como era lá de cima, as estrelas, e eu segui o meu ensino fundamental todo, e quando eu cheguei no Ensino Médio, já com a cabeça feita, eu queria ir pra Lua, e eu sabia as disciplinas que eu tinha que estudar pra ser uma astrônoma, pra me especializar, pra eu ir morar nos Estados Unidos, na, na eu queria trabalhar na NASA e futuramente eu iria virar astronauta [...].*

Afroditite também descreveu o seu período escolar durante o Ensino Médio:

[Afrodite] [...] Isso até meu Ensino Médio, depois no meu terceiro ano do Ensino Médio que eu mudei que eu quis, que eu fui trabalhar em escola, que eu descobri o amor pela educação, que voltou o amor que eu tinha pelo esporte, então é muito relativo essa questão de você sonhar, porque eu sonhei por tanto tempo com uma coisa e de repente eu acordei pra minha realidade, eu sei que é possível um dia eu ir pra Lua, mas não tava no meu alcance porque eu tenho coisas maior, eu não conseguiria deixar a minha família, eu não conseguiria, eu não conseguiria deixar o sonho de ter uma filha, e a partir do momento que eu quiser ter uma filha eu sei que não vou poder estudar o suficiente pra ir pra Lua. Eu acho que [...].

A adolescente também expressou a vontade de ser mãe em mais de um momento:

[Afrodite] É, tipo, é, é, essas coisas de sonho assim, eu tenho mais objetivo, o meu único sonho, até filho, até minha filha que eu quero ter é um objetivo, talvez pra frente eu não queira mais ser mãe [...].
Sim eu quero ter uma filha, não agora, pra frente né, quero ter minha casa, quero o que todo mundo sonha, que é viver bem.

Seu compartilhar veio acompanhado de alegria e por momentos de riso que trouxeram a reflexão de sonhos e projetos de vida, do que almeja e como se vê no mundo hoje.

[risos].

A adolescente manifesta que sua força interior também se deve à fé religiosa, no aspecto do fortalecimento da espiritualidade e da sua fé em Jesus. Neste relato comentou que a fé foi muito determinante para buscar o caminho de uma vida mais saudável e fora do mundo das drogas:

[Afrodite] Mas, hã, meu único sonho é ver Jesus Cristo, porque.... hã... eu sei da onde que Ele me tirou, da onde a minha mãe não conseguiu me tirar, da onde a justiça não conseguiu me tirar, da onde o amor de outras pessoas não conseguiram me tirar, da onde quebrar a cara não conseguiu me tirar cem por cento, de onde só Ele conseguiu me tirar. Que foi do tempo que eu fui presa, do tempo que eu me envolvia com gente errada, que eu só sabia brigar, que eu só me afastei da minha família, que fui morar sozinha, de todo esse tempo, que hoje em dia eu perdi, eu sei que por um tempo eu vou perder a minha irmã, vou sentir o que tu tá sentindo, eu senti isso por cinco meses, mas ela pegou uma pena muito alta pra conseguir ser absolvida.... por culpa minha também, então, só Ele que conseguiu abrir os nossos olhos disso.... e fazer eu abraçar a minha mãe de novo, fazer a gente voltar a ter uma vida [...].

A adolescente manifestou a sua vontade de a família voltar a:

[Afrodite] [...] *se unir.... Hoje em dia que nem eu digo... dar força um pro outro [...].*

Comentou, por fim, que:

[Afrodite] *Hoje em dia eu digo, eu sou a mulher que eu sempre sonhei em ser, quando eu olhava assim eu pensava 'nossa, esses mulherão sabe', hoje eu sou super independente, hoje eu tenho o meu dinheiro. Eu não saio com homem, que nem eu te falei, nem com mulher, né [risos], não sou lésbica, mas tipo eu não saio com homem, eu não saio através de interesse, eu saio só com menina, só com minhas amigas pra me divertir [...] e tipo, isso me faz bem, se outra coisa faz bem pra você, pra mim isso não interessa muito, é o que faz bem pra mim, eu me tornar independente, e tudo isso eu devo a Jesus Cristo, por isso que eu digo, na segunda eu não venho porque eu não falto [...] à Igreja, Jesus ele me alcançou e é meu maior sonho abraçar ele, e eu sei por muitas coisas que eu faço errado aqui na Terra hoje talvez eu não consiga. Seria basicamente isso [...].*

A adolescente comentou, de forma descontraída, que pode ter “*falado demais*”.

Entende-se, portanto, que a experiência de leitura possibilitou esse compartilhar, a manifestação da criatividade, o afloramento de várias reflexões sobre aspectos da vida dessa adolescente, que vai ao encontro da ideia expressa por Petit (2019, p. 66), quando coloca que esta experiência

[...] tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparação insólitas, inspirar, despertar. O que constitui seu valor são esses momentos em que as palavras surgem, os elos são tecidos, em que somos de certa forma fecundados – e eis que os leitores estão do lado da feminilidade [...]. É por isso que tantos escritores leem antes de começar a escrever, é por isso que tantos sábios gostam de poesia ou dos romances para reavivar sua atividade inventiva, para que surjam conexões inesperadas [...].

Neste contexto, entende-se que leitores, quando mergulhados na leitura, vivenciam ou mesmo trazem na memória “[...] momentos de revelação sempre fugazes, em que o mundo parece novo, intenso, em que encontramos nosso lugar poeticamente, em que vemos o que não víamos, em que estamos atentos acolhendo o que nos rodeia e os pensamentos que nos chegam.” (PETIT, 2019, p. 66-67).

Em relação ao filme *Mãos Talentosas*, Afrodite fez o seguinte comentário:

[Afrodite] [...] *É verdade, já deu pra perceber tipo, pelo trailer ali que ele, tipo foi uma pessoa que tentou se superar [...]. É, se superou [...] ele se sentiu sim ofendido, ele se sentiu sim triste, ele se sentiu, porque é do ser humano se sentir mal.... quando uma coisa acontece,*

a gente não adianta dizer “ai eu sou vulnerável a tudo e a todos porque se falam uma coisa pra gente a gente vai ficar triste, a gente vai ficar magoado sim, mas a gente tem que ter autonomia, a gente tem que entender que a gente é capaz, a gente é capaz de... de superar obstáculos. A minha história mesmo [...].

A adolescente expressa riso, reconhecendo que a sua própria história é de superação:

[Afrodite] Mas a minha história mesmo é uma história de superação [...]. Por tudo que eu passei, agora tô fazendo a minha faculdade, agora tô num emprego que eu gosto, com pessoas que me influenciam a fazer coisas boas.... então [...] eu não dei bola pra tudo que falavam de mim [...].

Ao se comparar este seu relato com o de outro momento, percebe-se que realmente houve superação, pois a jovem faz o seguinte comentário:

[Afrodite] O que vem fácil, vai fácil.

A jovem comentou, ainda, que somente não foi presa por ser menor de idade. Já a sua irmã mais velha não teve a mesma sorte. Afrodite descreve que a irmã esteve em reclusão durante um certo tempo, que foi condenada mas que conseguiu sair daquele contexto. Descreve, porém, que “*nem sempre consegue dormir*” e que “*muitas vezes, não tem paz*”.

Afrodite reconhece a sua história de vida como uma passagem de superação, pois conseguiu sair do submundo do tráfico e do envolvimento com drogas para uma nova vida com perspectivas, com crescimento na ótica interna e, também, graças ao trabalho e estudos.

A adolescente revelou a dificuldade de se inserir na sociedade e de não se importar com o que as pessoas falavam a seu respeito e sobre o seu passado:

[Afrodite] [...] eu, por muito tempo, eu sofri por causa disso, eu sofria, eu, até hoje se me falam alguma coisa eu sinto, porque é normal a gente sentir, mas eu tenho que dar a volta por cima, porque quando eu tô lá estudando não é as outras pessoas que tão estudando por mim, quando eu tô lá tentando bater meta no meu trabalho não é as outras pessoas que tão batendo meta pra ter um salário melhor. Quando eu sonho em ter um carro, quando eu sonho em ter uma casa não aquelas pessoas que tão sonhando por mim, é a minha vontade, então o que elas falam, o que elas falam pra mim é só vou absorver o que é bom... o que é mal eu deixo pra elas sabe [...] porque eu acho que a pessoa se condena a partir do momento que ela julga a outra [...] o que me fala de bom eu vou absorver [...] a gente tem que deixar pra lá, e não vai ser fácil, nunca ninguém disse.

A fase da adolescência, como se viu na introdução deste estudo, é de transformação e de crise, pois o adolescente deixa a infância para trás e vai adentrando no mundo adulto, em

que o seu corpo sofre transformações devido às mudanças hormonais, afetando também o seu emocional e sua psique, que procura se encontrar e se afirmar neste mundo em transformação. Muitos acabam sendo influenciados por circunstâncias, por apelos da sociedade de consumo e, também, por amizades, dificuldades de várias ordens, principalmente financeiras, levando a cometer delitos para obter algum tipo de objeto material, pequenos furtos ou outras ações infratoras, que vêm a pagar posteriormente em regime aberto ou fechado, conforme o grau de gravidade da circunstância e do ato em si.

Mesmo se dando por conta do erro cometido e pagando por ele na forma de atividades/oficinas em regime aberto ou com restrição da liberdade, fica a marca, como constata Alves (2018) em pesquisa realizada com meninos em regime fechado. Muitos carregam o preconceito da sociedade em relação a adolescentes infratores, aspecto presente no registro da adolescente Afrodite ao relatar sua dificuldade de inserção social e do julgamento da sociedade.

Neste aspecto, Alves (2018, p. 146) traz relatos do preconceito social sofrido por jovens privados da liberdade: “[...] infelizmente [...], o quanto há de preconceito e de incredulidade em relação ao qualquer manifestação de bondade e arrependimento que possa partir de jovens que estavam privados de liberdade.”

No caso relatado neste estudo, as meninas estão em cumprimento das medidas socioeducativas, porém, em liberdade e, mesmo assim, sentem as dificuldades ao buscarem um emprego, ou mesmo frequentarem a escola, de regime regular, como declarou a primeira profissional²⁰ que recepcionou a pesquisadora no início desta pesquisa. Na oportunidade, ela manifestou que as meninas em medidas socioeducativas nem sempre são bem aceitas no ambiente escolar formal. Segundo essa profissional, o CREAS tinha muita dificuldade em inserir jovens em medidas socioeducativas em escolas formais próximas de suas casas, e quando atingiam certa idade, queriam encaminhar as adolescentes para o sistema EJA devido ao preconceito das gestões das escolas, percebido por algumas profissionais que também atuavam nas escolas e sentiam essa dificuldade na inserção das meninas no sistema formal.

Por essa razão, percebe-se que a maioria das jovens deste estudo parece optar pelo sistema de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, Afrodite reconhece a sua história de luta, de superação, cujo elemento também foi representado no filme *Mãos Talentosas*, que veio ao encontro de sua própria história de transcender as suas dificuldades pessoais e sair do meio que provocou a situação de medida socioeducativa:

²⁰ Entrevista com a psicóloga Suzi Chaves, no CREAS I, Chapecó (SC), em agosto de 2019.

[Afrodite] [...] tudo vitória, pra ter uma vitória boa tem que uma luta maior ainda [...] ninguém disse que ia ser fácil!

Não se pode deixar de registrar a grandeza desses relatos de superação, de compartilhamento de sonhos, aspirações e projetos de vida de meninas que estavam no mundo de drogas, em um meio totalmente adverso, que almejam um futuro e estão reconstruindo a sua história com muito esforço pessoal.

A manifestação das adolescentes em trabalharem elementos ligados à espiritualidade e à fé – aspectos registrados no início da pesquisa e, também, no filme escolhido *Mãos Talentosas*, mesmo tendo sido assistido de forma resumida (por meio de clipe) – surgiu como possibilidade de superação de suas condições de meninas infratoras.

A adolescente Afrodite manifestou a sua fé e comentou a questão da espiritualidade e da fé em Jesus Cristo:

[Afrodite] [...] um exemplo ali falando da espiritualidade, que é no que eu acredito, Jesus Ele deu a vida, Ele deu a vida por pessoas que hoje dizem que, que não acreditam Nele, é um exemplo, é no que eu acredito, então nunca ninguém vai agradar todo mundo, nem Jesus, Jesus foi perfeito, Ele amou o mundo, Ele deu a vida [...] e nem todo mundo ama Ele [...] e [...] Ele não agradou todo mundo, Ele foi crucificado, Ele foi julgado, Ele foi sentenciado, então quem somos nós né, meros pecadores.

A adolescente reconheceu que Jesus, o Cristo, não julgava as pessoas:

[Afrodite] Ele não julgou a mulher adúltera.

A jovem comentou que todos são falhos e cometem erros e pecados. Por isso, no seu entendimento, ninguém deve julgar o outro:

[Afrodite] Como se o meu pecado fosse diferente do teu pecado [...]. Como se você não errasse pra apontar [...]. Então Ele, Ele ensina muito, sabe, às vezes não, às vezes as pessoas deveriam ler a Bíblia não somente por crer em Jesus Cristo, mas porque tem muito aprendizado [...].

Questão Final: “Como eu me sinto após as atividades de hoje?”

A adolescente Iris registrou que:

[Iris] Me vejo mais decidida a ir atrás dos meus sonhos em não desistir (sic), entendo também que muitas dificuldades irão aparecer mas com muita força e fé tudo irá dar certo.

A adolescente sente-se animada a ir atrás do que acredita. Comentou com a pesquisadora que está cursando o EJA a fim de concluir o Ensino Médio. Manifestou, também, a intenção de fazer um curso em nível profissionalizante (na área de Farmácia), como um projeto de estudo e também para a sua manutenção.

A adolescente Artemis assim expressou a sua posição:

[Artemis] *Meu sonho de vida é ter minha casa própria meus filhos bem educados , sendo pessoas boas na vida [...] 🧓 envelhecer do lado do meu marido ❤️ curtir a vida vivendo bem. Cuidar da minha saúde [...], ter meu próprio negócio [...].*

A jovem possui sonhos como qualquer outra de sua idade: constituir família, ter casa própria, estar ao lado do esposo, cuidar de si e de sua saúde, e ter um negócio para poder se manter e se realizar.

Em sua fala demonstrou que ainda não se definiu em relação à profissão. Manifesta, neste momento e em outros contatos, ter fé em Deus e confiança no futuro:

[Artemis] *Em relação à profissão, no momento não sei bem [...] espero Deus me direcionar!*

Observação da pesquisadora: no final da pesquisa soube-se que esta jovem teria começado a trabalhar e, portanto, não conseguiu participar de forma mais efetiva de todas as atividades propostas. Ela, contudo, contribuiu com importantes colocações, sendo uma das jovens que, após a pesquisa, segue acessando regularmente a Biblioteca Pública a fim de retirar material, principalmente de literatura, além de acessar outros serviços, como internet e computadores, sempre que necessita (a mesma que registrou a sua vivência com livros enquanto esteve em reclusão no período anterior às Medidas). Registra-se, também, a participação de uma tia que, em sua infância, era mediadora de livros (abordagem detalhada na parte de mediadores, na análise do primeiro instrumento de pesquisa).

A experiência inicial de aproximação da literatura e, também, do vínculo com a instituição cultural, proporcionada pela pesquisadora, de levar obras da Biblioteca Pública, tanto no início desta pesquisa quanto numa segunda etapa, possibilitou a algumas jovens se tornarem leitoras e frequentadoras desse espaço, bem como permitiu que conhecessem e acessassem instituições culturais de leitura pública no município de Chapecó, SC (fotos registradas em anexo, no Diário de Bordo).

Figura 14. Registro de leitura de Artemis em sua casa (com livros da biblioteca)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Hera assim expressou a sua posição:

[Hera] *Sonhos! Eu me sinto aliviada, muitas coisas sitadas tocam a gente e ao mesmo tempo nos insentivam a lutar cada vez mais e nunca desistir e poder compartilhar nossos sonhos e objetivos com pessoas com os mesmos focos que eu é muito bom!!*

A adolescente acrescentou ainda:

[Hera] *Bom, legal, podemos compartilhar coisas que a gente sente.*

A fala dessa adolescente retrata o aspecto do compartilhamento dos sentimentos, o que a antropóloga Petit (2009, p. 103) comenta em relação à experiência que a leitura proporciona às pessoas, com diferentes públicos: “[...] ler faz com que as crianças, os adolescentes, as pessoas idosas falem por si mesmas, ou uns com os outros.” O fato de compartilhar permite desenvolver a expressão, a manifestação de si, entender um pouco do outro e de si mesmas.

A adolescente tem uma expressão facial de entusiasmo, de leveza e afirma estar feliz pelos momentos compartilhados de leitura, projetando sonhos e boas expectativas em relação ao futuro.

Sabe-se que, muitas vezes, a realidade é cruel com essas meninas, e que muitas podem voltar a ter relacionamentos parecidos com os anteriores, porém, também poderão tomar outro rumo: se tornar mais reflexivas e mudarem a história de suas vidas, fazendo outras escolhas.

Nesses registros, elas estão abertas às possibilidades, manifestam sonhos e a vontade de estudar e dar novas chances para si mesmas e aos seus filhos, como compartilhou Hera em seu relato em relação à sua vida.

Há uma projeção, uma suspensão da realidade, a busca por um espaço, um lugar além do presente vivido, a partir do pensamento e da imaginação. Este estado de suspensão que a leitura proporciona é mencionado por Petit (2009, p. 94): “acontece uma suspensão do espaço e do tempo, uma vez que nosso corpo figura como lugar, e nosso pensamento (por meio da imaginação, memória e projeção) visita outras paisagens, recompondo geografias e épocas.”

Os sonhos trazidos pelas meninas, proporcionados pela experiência da leitura e seus recursos, possibilitou o que Petit (2009, p. 40) chama de “criação de um espaço íntimo”:

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é ilusão ou válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobre tudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros [...]. E esse espaço íntimo nos dá um lugar.

Essas experiências são compartilhadas em muitos momentos por Afrodite, Hera e Iris, principalmente nas categorias finais, em que se permitiram partilhar sonhos e percepções da vida de forma muito espontânea.

Observa-se, também, que as concepções das participantes deste estudo em relação ao futuro trazem um conjunto de aspirações relacionadas a sonhos pessoais, à família, educação e trabalho e, inclusive, ações para buscar atingir tais aspirações.

Por outro lado, os sonhos, os projetos de futuro e reflexões mencionadas por elas fazem com que reflitam sobre suas vidas e o modo como percebem a realidade. Isso coaduna com o que expressa Petit (2009, p. 37) de que os jovens, ao registrarem suas percepções e subjetividades com base em leituras realizadas, são também autores de suas próprias vidas, pois as reescrevem: “[...] mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por mecanismos parecidos nos tornar mais aptos a anunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas.”

Dessa forma, acredita-se que ao resgatar sonhos, mesmo que singelos, projetos de vida, reflexões sobre sua própria existência, concepções sobre a Divindade e a superação de conflitos a partir da experiência da leitura, fez com que estas meninas se apropriassem de si mesmas, se reconhecessem como seres que têm percepções, erram, são humanas, porém, podem recomeçar, reescrever suas histórias de forma diferente, como protagonistas de suas vidas²¹.

²¹ Nesta categoria predominou a frequência da fala da adolescente Afrodite devido à sua maior participação durante

Em relação à temática original, este módulo e algumas atividades planejadas nas etapas anteriores foram revistas, não sendo possível desenvolvê-las na íntegra, conforme o planejado, tendo em vista que no final de fevereiro e início de março de 2020 houve a pandemia da Covid-19. O mesmo ocorreu com o trabalho programado com a narrativa de *Penélope*, da Mitologia Grega, e a retomada da história da *Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Ainda assim, por meio do *whatsapp*, foi possível coletar algumas posições e realizar uma avaliação final com parte do grupo pesquisado (questão pós-intervenção), relativo às temáticas trabalhadas com o seguinte questionamento: “*Como você se vê hoje em relação aos temas/leituras trabalhadas?*”

Registros das meninas sobre a questão final (pós-intervenção): “*Como eu me vejo hoje, após o trabalho com o trabalho de leitura?*”

Iris assim se descreve no final do trabalho, mostrando-se tranquila em responder:

[Iris] *Hoje me vejo uma mulher muito mais decidida mais forte. Já não penso só em mim. Aprendi a pensar mais nas pessoas na dor do próximo. Aprendi a ajudar outras mulheres a sair de relações tóxicas. Aprendi sobre o Amor sobre a amizade. Hoje eu posso dizer com pequenas palavras que estou pronta a enfrentar a vida a cuidar da minha filha a cativar as amizades, a não aceitar menos que eu mereço e principalmente não deixar ser influenciada por outras pessoas.*

Athena, por sua vez, faz o seguinte registro:

[Athena] *O trabalho de literatura me ajudou a perceber as coisas diferentes, o mundo totalmente diferentes, as músicas, textos, vídeos me fizeram entender melhor que não conseguimos viver sem amigos e como mulheres devemos nos valorizar. Gostei muito!!!*

A adolescente Athena é a mais jovem do grupo (estava com 13 anos no momento do cumprimento das Medidas) e mencionou por diversas vezes que tinha vontade de continuar realizando as interações literárias, mesmo após o cumprimento das medidas socioeducativas. Acredita-se que a leitura tenha exercido um poder de questionamento interno e ressignificação desta menina em formação, pois ela se mostrava muito atenta e interativa durante as intervenções e, mesmo sendo a mais nova, se posicionava de forma ativa.

Afrodite, que participou de maneira assídua e muito interativa, se descreve da seguinte forma:

o processo da pesquisa. Desde o início da pesquisa até sua etapa final, a adolescente se mostrou muito envolvida e comprometida com o trabalho e com o grupo como um todo.

[Afrodite] *Me vejo mais forte e mais capaz de enfrentar as várias situações cotidianas as aulas me trouxeram determinação e criou em mim autoconfiança e empoderamento. Somos seres únicos e valiosos, por tempo pensei não ser especial, então eu retratava isso nas minhas atitudes,. Hoje, com ajuda das aulas, me vejo madura, tenho voz, me comporto como deveria, tenho muito orgulho de mim e acima de tudo sou muito feliz.*

Percebe-se que a adolescente Afrodite se percebe mais forte e mais autoconfiante em relação aos desafios da vida.

Com as intervenções e a experiência vivenciada a partir da leitura, Afrodite registra que essas ações a ajudaram no processo de amadurecimento, de tomada de posição e de se manifestar de forma mais confiante. Esses aspectos também foram manifestados em outros momentos e em várias categorias de que participou.

Hera se vê da seguinte forma:

[Hera] *Hoje eu me vejo muito diferente e no começo do trabalho eu pensava de um jeito hoje eu penso de uma forma bem diferente e também procuro ver tudo da melhor forma ver o lado bom das coisas me ver diferente ver que sou capaz de muito mais, do que eu acho e penso. Hoje sou aquilo que eu sabia que era mais achava que não erra capaz. Essas aulas me ajudaram muito.*

A adolescente Hera também manifestou em sua fala a questão da autoconfiança, ou seja, de que as leituras compartilhadas lhe provocaram reflexões e colaboraram para que percebesse um pouco mais sobre si mesma.

Artemis, após o trabalho com as intervenções literárias, relata que se percebe numa dimensão maior, pois “se vê com a mente mais aberta”, como ela mesma diz. A adolescente pensa e reflete numa perspectiva maior ao comentar que “*pensa em mais coisas*”, e consegue ter a percepção de quanto o livro tem a dimensão de inspirar muitas coisas/reflexões em relação à vida:

[Artemis] *Ah, eu me vejo com a mente mais aberta, feliz por ter adquirido mais conhecimentos.. A gente imagina bem mais coisas, a gente pensa em mais coisas, pensa em fazer diferente, um livro inspira, sei lá [risos], muitas coisas...*

A reflexão de Artemis vai ao encontro com o que Petit (2009) propõe em relação a jovens que estão em situação vulnerável. A investigadora avalia que a prática funciona como uma forma para se ter acesso ao saber, ao conhecimento formal, trazendo a possibilidade de alteração do percurso das trajetórias sociais. A adolescente percebe que seu universo, sua mente

foi tocada e ampliou-se a partir da experiência da leitura. Ela percebe, também, a magia da leitura, a imaginação provocada por ela quando comenta que a pessoa atingida pela leitura “*imagina coisas além...*” e que um livro vem a inspirar muitas possibilidades na vida das pessoas.

Vale lembrar que Artemis se tornou uma leitora assídua da Biblioteca Pública, espaço que até este momento não conhecia e tampouco sabia onde se localizava, assim como as demais meninas desta investigação. Registra-se, também, que a adolescente solicitou livros durante a pandemia para ler e permaneceu interagindo e utilizando este espaço cultural até recentemente, fazendo uso da infraestrutura do espaço, ou seja, da internet e dos computadores, e levando o filhinho ao espaço de leitura infantil.

Pelas falas e relatos das adolescentes, as intervenções colaboraram no sentido de auxiliar na forma de ampliação do pensamento, na reflexão de questões importantes da vida, sendo tocadas pelas histórias, de se perceber como pessoas com potencial de superação das dificuldades, como jovens mais confiantes, com novas percepções, visão e compreensão da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país grande, jovem, com enormes riquezas e potencialidades, porém, com muitas contradições sociais. Dentre elas, a falta de oportunidades para muitos jovens, alguns ainda fora do ambiente escolar, com dificuldades para se colocar no mercado de trabalho, com limitadas condições socioeconômicas e de saúde, além das questões relacionadas às desigualdades sociais, educacionais, entre outros.

Além disso, é um país que reconhecidamente instalou tardiamente as instituições de educação, o que interferiu significativamente no processo de formação histórica brasileira, nos moldes produzidos pelo colonialismo. Soma-se a isso a descontinuidade de ações de fomento à Educação e Cultura públicas, o que revela o quão frágil são as estruturas de acesso ao arcabouço científico e cultural construído pela humanidade²².

Na contramão das carências públicas e de uma história de contradições sociais, com poucos avanços e muitos retrocessos, é essencial perceber que a leitura compartilhada e a experiência de leitura podem provocar transformações na forma de perceber o mundo nos jovens, inclusive naqueles leitores que tiveram pouco contato com a literatura em fases anteriores de suas vidas. Foi na esteira desta concepção transformadora da leitura que esta pesquisa aconteceu.

A busca por compreender a realidade de jovens afastadas do processo formal de ensino, inseridas em um contexto histórico de quase invisibilidade social, e conhecer o que pensam em seus diversos aspectos da vida – família, infância, amizade, amor, sonhos e projetos de vida – principalmente aliados à questão da leitura norteou a pesquisa em tela. Por oportuno, cabe salientar que o público pesquisado reflete, de imediato, alguns indicadores nos índices nacionais de baixo desempenho em leitura²³.

A leitura, entre outros fatores, com sua potencialidade de transformação, bem como de mobilidade social, permite que os jovens se tornem aos poucos autores de suas vidas, donos de seus destinos, e não somente sujeitos passivos dos discursos dos outros. Nesse sentido, as adolescentes participantes da pesquisa apropriaram-se de suas próprias histórias e narrativas e elaboraram significados de suas vivências de forma particular e coletiva, visualizando uma perspectiva de construção de sujeitos que possuem dificuldades, mas também potencialidades.

22 Um exemplo disso foi o fechamento de cerca de 800 bibliotecas nos últimos cinco anos no Brasil, conforme dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP (CARRANÇA, 2022).

23 Dados das últimas pesquisas, como o PISA, colocam o Brasil entre os últimos países no *ranking* da América Latina, com baixos índices de leitura. Essa situação também é divulgada pela “Retratos do Brasil”, cuja fonte mensura os índices da leitura no contexto nacional.

Esse reconhecimento foi em direção à ampliação da subjetividade da tomada de consciência de quem são e da possibilidade de reconstruir suas histórias em outra perspectiva.

Pensar a leitura e a literatura como elementos transformadores mesmo em tempos adversos é algo desafiador, especialmente onde a liberdade é limitada e em um universo pouco conhecido pela academia, especialmente no campo das Letras e da Ciência da Informação, como são os espaços informais de leitura – a exemplo de um CREAS, um presídio ou outro espaço, etc. – onde meninas são penalizadas por uma infração que de forma precoce incorreram junto à sociedade.

Muitas adolescentes chegam ao CREAS desconfiadas e até constrangidas, o que requer esforço para quebrar as barreiras e conquistar sua confiança. Algumas desistem de cumprir as medidas socioeducativas, requerendo, muitas vezes, a necessidade da mediação do Setor Judiciário para que voltem a cumpri-las nos espaços e tempos determinados. Neste sentido, defende-se ações que promovam o interesse e o estímulo para que cumpram a sua designação até o fim.

Atividades e momentos de leitura podem oportunizar a essas jovens a descoberta de si mesmas e aos outros, revendo suas histórias de vida e suas relações em distintas situações. Como propõe Larrosa (2003), esse é um aspecto que na leitura enquanto formação, e na formação enquanto leitura, implica pensar como atividade relacionada à subjetividade do leitor, e não somente com o que o leitor sabe, como também com o que ele é. Na lição de Larrosa (2003), pensar a leitura é algo que forma/de-forma/transforma, algo que constrói, colocando cada um frente a frente consigo mesmo. Isso é altamente enriquecedor, pois permite o sujeito se reconhecer, assim como a sua subjetividade, seu ponto de vista sobre diversos temas, sua interação com o seu universo e a sociedade em que vive, a sua relação com o outro e, ainda, ver-se como pessoa participante no mundo, vivenciando esses aspectos por meio da experiência da leitura, em que é autor de sua existência.

Nesse contexto, constata-se a importância da família como principal mediadora da leitura, havendo destaque nesta pesquisa para a figura da mulher/mãe, que é a pessoa de referência das adolescentes e figura central em suas vidas, que lhes proporcionou um breve despertar à leitura. Esse fator vai ao encontro do que Petit (2013) destaca ao afirmar que além de a literatura ser uma forma de arte que transmite mais do que ensina, é um elemento ligado à infância, pois a família mediou histórias ou canções, tanto de forma oral como escrita.

Além da confirmação da família como principal mediadora, a presença do professor como mediador também foi confirmada pela literatura nos espaços adversos. Percebeu-se, porém, que houve pouca participação da instituição escolar na formação inicial dessas

adolescentes como elemento de fomentação e mediação de leitura, pois apenas uma delas citou a presença de uma professora que lhe contava histórias. Dessa forma, constatou-se que a escola quase não motivou ou influenciou o gosto pela leitura dessas adolescentes.

Pensar a intervenção a partir da literatura nos espaços não formais de leitura faz com que sejam revistas concepções que contribuem para repensar o campo literário, procurando inserir os excluídos do processo de produção da literatura e da cultura, garantindo-lhes a condição de cidadãos num mundo em que cabem todas as expressões e singularidades.

É fundamental formar comunidades de leitores nos ambientes das bibliotecas, trazendo textos que estejam relacionados com o seu universo e necessidades, tanto em relação às questões da violência doméstica como de empoderamento dos sujeitos (neste caso, do universo feminino), pensando na emancipação dessas jovens enquanto sujeitos e repensando o seu universo, sua cultura e sua inserção no mundo, cada vez mais competitivo. A vivência da leitura é uma experiência transformadora, única e inusitada, capaz de construir e reconstruir sujeitos com um novo olhar para si e o outro.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa foram cumpridos da seguinte forma: ocorreu o desenvolvimento de experiências de leitura e/ou intervenções literárias com as meninas em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura, com a proposta de levantar os temas de interesse do grupo. A partir daí deu-se o planejamento, a seleção de diferentes textos, gêneros e recursos da arte literária, buscando múltiplos materiais para atender a esses tópicos e – por meio da metodologia para a verificação da alteração da subjetividade das meninas via a leitura literária – registraram-se suas compreensões e impressões, observando sinais por meio de expressões e falas, tendo em vista a proposta do Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg.

Neste sentido, durante a pesquisa, procurou-se trazer textos de escritoras representantes do universo feminino (Conceição Evaristo e Marina Colasanti, com a temática “violência em relação à mulher”), com narrativas que abordaram o empoderamento feminino (*Entre a Espada e a Rosa*); músicas e obras visuais com as temáticas relacionadas à mulher, ao amor, à superação, à vida, vinculadas à espiritualidade, à superação de adversidades baseadas na realidade, como o filme *Mãos Talentosas*; poesia e animação de Sérgio Vaz, com a temática social proveniente de um projeto de produção literária e da arte, vinculada a comunidades da periferia por intermédio dos poemas.

Disponibilizaram-se, também, poemas da literatura canônica e consagrada, como *O Soneto de Amor*, do escritor português Luís Vaz de Camões, juntamente com a mensagem de I Coríntios 13, de Paulo de Tarso, vinculado ao amor, resultando na criação intertextual da música *Monte Castelo*; também o texto clássico mundialmente conhecido como *O Pequeno Príncipe*;

crônicas de Luís Fernando Veríssimo; poemas de Cecília Meireles e Ruth Rocha, além de narrativas de Rubem Alves e histórias que transcenderam ameaças e risco de vida para lutar pelo direito de meninas e mulheres à Educação, como a história da ativista Malala Yousafzai. Possibilitou-se, assim, o acesso aos mais variados textos, contos, gêneros e diferentes recursos e meios da literatura e da arte (impressos e midiáticos), a fim de enriquecer o processo de descobrimento e encantamento da experiência de leitura vivenciada pelo grupo de meninas que tiveram pouco contato com a leitura/literatura em sua infância e adolescência.

É oportuno ressaltar que os textos e narrativas com diferentes abordagens, além da questão do empoderamento feminino, deu voz a essas adolescentes, despertando o seu interesse pela leitura. Com isso, entende-se que as estratégias de leitura compartilhada e experiências de leitura são indicadas para trabalhar os temas com essa faixa etária.

O aspecto da interação leitura literária x empoderamento de si – enquanto adolescentes em construção de identidade via literatura e textos literários – contribuiu para a alteração da subjetividade das meninas, propondo a ampliação do seu universo de compreensão por intermédio da leitura e visão de mundo.

Acredita-se que esse aspecto foi alcançado, uma vez que não é possível ser a mesma pessoa depois de entrar em contato com a narrativa, o texto poético, mesmo informativo ou de teor científico.

O ambiente não formal de leitura em que a pesquisa foi realizada (CREAS) tem a função de fazer com que as adolescentes cumpram as medidas socioeducativas em regime aberto, decorrentes de infração que lhes imputou o estigma social de “adolescentes infratores”. Isso, indubitavelmente, marcou as adolescentes, o que foi percebido no seu olhar de tensão, insegurança e de desconfiança. Aos poucos, porém, esse sentimento foi sendo rompido, graças à interação com os textos, com o grupo e com a intermediação provocada pela pesquisadora.

Por outro lado, a inserção das adolescentes no espaço da Biblioteca Pública lhes propiciou o acesso a alguns bens culturais antes desconhecidos, tais como a literatura, os livros e um lugar passível de encontrar uma gama variada de conhecimentos. Tudo isso lhes abriu o mundo da literatura, dos livros, enfim, do conhecimento em seus diferentes aspectos e suportes, cujo acesso nenhuma delas havia tido até aquele momento, ampliando-se seus horizontes de referências culturais.

O desenvolvimento da pesquisa também permitiu identificar significativa mudança de postura entre as partícipes: ao serem suspensas de suas condições de infratoras ou de “meninas fora da lei”, as adolescentes sentiram-se como realmente são: jovens como outras, com sonhos, vontades e seu jeito próprio de ser nesta fase, expressando-se de forma natural, participando

das atividades que envolveram as temáticas sobre a mulher, a construção social do seu papel, mergulhando na magia dos contos, a exemplo dos tradicionais (*Cinderela*). A partir desse entrosamento foi possível elaborar outras versões e releituras sobre os mesmos textos, bem como acessar outras versões que contribuíram para repensar o universo e perfil feminino posto na sociedade, tais como *Entre e a Espada e a Rosa* e *Cinderela do Século XXI*, além de outros, sendo possível refletir sobre os diferentes ângulos e facetas da mulher no mundo, além de repensar a sua própria vida.

A possibilidade de uma relação afetiva, emotiva e sensorial com o livro e não apenas cognitiva ocorreu, inicialmente, quando tiveram acesso a alguns livros da Biblioteca Pública e outros da própria pesquisadora. Nesse momento, algumas meninas se aproximaram, leram poesias, charges e uma delas lembrou de momentos de solidão e afastamento da família em que a leitura foi sua companheira.

Ficou evidente a importância do papel do mediador na leitura, o que possibilitou a abertura de portas para um novo leitor. E, ao despertar o gosto, a magia, o encantamento e as múltiplas possibilidades proporcionadas pela leitura, deu novo sentido à vida das adolescentes, como elas próprias declararam ao se reportarem aos textos literários e artísticos, aflorando aspectos de suas vozes interiores e de sua subjetividade que até o momento não conheciam. Como expressou Afrodite, em um dos últimos encontros, ao comentar que a professora fazia a leitura se tornar diferente para elas, que achava chato ler, mas começou a dar outro sentido à leitura, passando a refletir melhor sobre a vida e a compreensão de si mesma.

As partícipes aprofundaram-se em alguns contos e reconstruíram, a partir de suas vivências e visão da vida, um pouco da “Cinderela”, que esperava pelo “Príncipe Encantado” para ser feliz, dando outro final ao texto original. Apropriaram-se, assim, de suas próprias histórias, permitindo-se momentos de fruição e desenvolvimento do imaginário. Da mesma forma, perceberam o quanto a amizade e o amor são elementos fundamentais da vida, refletidos a partir dos textos *Pequeno Príncipe*, *Monte Castelo* e de outros textos citados na categoria/temática.

A partir da apropriação de suas próprias histórias e narrativas, movidas pelas múltiplas possibilidades proporcionadas pela magia da leitura, as adolescentes sonharam com projetos de vida possíveis de serem realizados e concretizados por meio do estudo e seu próprio esforço, conhecendo e reconhecendo as suas próprias histórias de dificuldade e de superação. Nesse contexto, conheceram o espaço da leitura e da cultura (biblioteca), que também serviu de acolhimento. Em seus relatos, elas foram suspensas de sua condição de “meninas em Medidas Socioeducativas”, e expressaram-se como realmente são, resgatando aspectos de suas vivências

e compreensões a partir da provocação feita via textos literários e artísticos, descobrindo-se por meio da leitura e dos livros, que lhes abriram as portas da percepção, provocando um diálogo entre si, com os textos e com a vida. Nesse sentido, sabendo que a exclusão cultural também passa pela dificuldade de acesso aos bens que envolvem os livros, e que isso é determinado por fatores no campo social, econômico, histórico, político, etc., as bibliotecas exercem um papel fundamental de inclusão e democratização cultural a toda a comunidade que atendem mas, principalmente, às camadas menos favorecidas.

Esses achados coadunam com o 5º objetivo da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que trata do empoderamento de mulheres e meninas, e do acolhimento desse grupo nos espaços culturais de leitura, que são as bibliotecas públicas e comunitárias. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) expressam as prioridades da comunidade internacional em prol do desenvolvimento sustentável, ambiental e social, contribuindo para que o acesso à informação e à cultura também sejam elementos de interferência na redução dos índices de pobreza e busca pela democratização do acesso ao patrimônio cultural.

É preciso pensar em ações integradas que tragam perspectivas às adolescentes para que realizem os seus sonhos e projetos futuros de forma concreta. Isso, porém, aponta para maior interação entre escola, poderes públicos, sociedade civil, associações de bairros e bibliotecas, onde possa haver ações e projetos envolvendo a arte e a cultura. Ainda, encontros e Clubes de Leitura periódicos que promovam a inserção das adolescentes, seja no sistema formal de ensino ou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), onde possam se sentir inseridas no processo educacional. E, além de uma formação educacional, que esses espaços lhes proporcione o ingresso no mercado de trabalho, a fim de que não mais estejam sujeitas à privação de recursos, tampouco sintam-se seduzidas por métodos com envolvimento efêmeros como forma de manterem a si e a sua família.

A experiência de leitura também possibilitou a simbolização da narrativa, bem como a leitura indireta das difíceis páginas da vida ao trabalhar a temática da violência em relação à mulher a partir dos contos de Conceição Evaristo e de Marina Colasanti. Houve, então, momentos catárticos em relação às suas próprias vidas e de situações próximas, em que as adolescentes foram narradoras de suas histórias de vida e de momentos difíceis em que puderam se reconhecer e ver que tais elementos são partes de sua trajetória de vida, que lhes deram novos rumos, resignificando situações e usando a adversidade para se reconstruírem.

Afrodite confessou ter vivenciado vários tipos de violência sobre os quais não tinha controle, ainda que em outros tenha se permitido estar na situação por não sentir respeito por si mesma. A adolescente pontuou que a mulher tem dentro de si uma força incrível, mas ela tem

que se dispor a achar essa força no meio de tantas coisas que a machucam. Finalizou enfatizando que ter instrumentos que ajudem (leitura, filmes, documentários, depoimentos) é essencial para mostrar que não está sozinha, e que com força de vontade é possível ser e ter a vida que sempre sonhou.

Além deste material trazer à tona situações vivenciadas ou testemunhadas pelas adolescentes de violência em relação à mulher, mostrou o quanto as relações de alteridade e de partilha das dificuldades podem ajudar as mulheres a não sofrerem abusos e maus tratos de qualquer ordem. Entenderam, dessa forma, que podem contar umas com as outras e denunciar fatos e situações em que são vítimas.

Por fim, considera-se que as experiências de leitura possibilitaram o estreitamento das relações humanas. Partilha-se da ideia de que por meio da leitura é possível construir “um mundo habitável, humano” (ser ponte para que os sentimentos se expressem), como fizeram essas meninas a partir da narrativa de suas próprias histórias de vida, suas angústias e seus sonhos, manifestando as suas dificuldades e celebrando as suas conquistas. Nesse sentido, acredita-se na função humanizadora da literatura, pois ela confirma a humanidade do homem, como bem defende Antonio Candido.

Mesmo se tratando de uma pesquisa vinculada ao campo literário e das ciências humanas, não se pode negar a importância do envolvimento do Poder Público (Executivo, Judiciário e Legislativo) em agir de forma mais integrada na criação de mais espaços de pertencimento aos jovens, de maior acompanhamento e inserção na Educação formal e profissional, além do mercado de trabalho, enfim, no âmbito da sociedade.

Em certo momento, houve a mudança de residência de uma menina para um distrito mais distante do centro do município da pesquisa, o que fez com que ela ficasse afastada da instituição escolar (sem matrícula), ou seja, não conseguiu vaga na escola daquele distrito. Nesse contexto, acredita-se ser fundamental um acompanhamento dos órgãos competentes a fim de acompanhar essas adolescentes em todas as instâncias, principalmente em relação à garantia da sua permanência no ambiente escolar. Com isso, seria possível evitar nova incorrência em medidas ou amparo em ambientes oportunistas que visam usar as menores em negócios ilícitos. Pontua-se a importância da escola para que seja rompido o ciclo de desamparo de menores, pois ela possui papel fundamental que precisa ser aliado a um trabalho com os órgãos de proteção à Infância, ao Conselho Tutelar, às Políticas de Assistência Social, ao Ministério Público, ao Judiciário e à sociedade.

Questão preocupante foi levantada em relatório descrito pela pesquisadora Débora Diniz, da UnB, que investigou meninas e mulheres em instituições fechadas de internação. A

pesquisadora alerta sobre a falha no Sistema, pois as mulheres presas haviam abandonado a escola ainda meninas e não haviam sido resgatadas pelos órgãos de amparo e proteção da Infância (DINIZ, 2017). Essa falha no Sistema e no Estado impediu a criação de formas de proteção à vida fora do crime de mulheres em situação de vulnerabilidade que passaram parte da adolescência presas, distantes de uma escola efetiva que as amparasse a fim de lhes proporcionar uma vida mais digna através da Educação e longe do crime.

Não custa reafirmar que o melhor investimento de uma nação é em Educação, Cultura e Arte como possibilidades de vencer as desigualdades sociais. Este sempre será o melhor caminho para evitar mais confinamentos sociais e prisões.

A leitura é um dos aspectos da tomada de consciência do papel e dos direitos plenos de leitores em todos os segmentos sociais, críticos e autônomos que tenham acesso à diversidade textual, a diferentes gêneros, obras de diversos autores e tempos, dialogando entre o clássico e o contemporâneo e a literatura “das “margens” da sociedade. Desescolarizar a leitura literária fará com que ela chegue a todos os cidadãos, independentemente de classes sociais, e que encontre eco para a produção de novas narrativas, envolvendo novas experiências de leitura.

Para finalizar, acredita-se na relevância da formação de mediadores e educadores imbuídos de uma formação teórico/prática vinculada a uma postura crítica e reflexiva, que na sua atuação considere as diferentes questões e contextos que permeiam os sujeitos e a sociedade, levando em conta na sua atuação, a seleção de narrativas reflexivas (com base em fontes de qualidade/fidedignas) e com elementos significativos, considerando as diferentes categorias de leitores, inclusive aqueles que estão à margem do processo social e são pouco percebidos pelas instituições formais e pela sociedade, mas que dela fazem parte. Desse modo, poderão se reconstruir, percebendo que também fazem parte desse mundo, conhecendo e acreditando mais em si mesmos e em suas potencialidades a partir da leitura, da poética e da fabulação, sendo mais propositivos, mais “autores de suas vidas”, como preconiza Michele Petit.

Pontua-se, por fim, que esta pesquisa não se esgota aqui. Há necessidade de continuar investigando este mundo desconhecido pela Academia e do universo de outros leitores. Que venham outras pesquisas, pois se vislumbra que o tema tem potencial no campo das experiências da leitura e da formação do leitor. Resta ampliar o conhecimento de outras leituras de mundo e outros mundos da leitura e de relatos e narrativas compartilhadas que dignifiquem e reconstruam seres humanos de diferentes espaços sociais, trazendo mais humanismo, empatia e esperança a este mundo com tantas adversidades a serem vencidas e transformadas...

REFERÊNCIAS

ABERASTURY DE PICHÓN RIVIÈRE, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. 10. ed. Artes Médicas, 1992. 92 p.

ACB. Associação Catarinense de Bibliotecário. Painel Biblioteconomia em Santa Catarina, 38., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ACB, 2021. Disponível em: <https://www.acbsc.org.br/2021/07/12/38o-painel-biblioteconomia-em-santa-catarina-agenda-2030-as-bibliotecas-hoje-e-o-que-queremos-para-o-amanha/>. Acesso em: 20 out. 2021.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**, São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, Izandra. **Experiências de leitura com jovens privados de liberdade**: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re) construção de si. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2018. 370 p.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. *In*: CAMPELLO, Bernadete *et al.* (Orgs.) **A biblioteca escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-15.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 196 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal, 2004. p. 87-133.

BARROS, Maria Helena. O adolescente e a leitura de literatura. A biblioteca pública e a leitura do adolescente. *In*: BARROS, Maria Helena; BORTOLINI, Sueli; SILVA, Rovilson José da (Orgs.). **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934. *In*: BENJAMIN, Walter (Org.). **Magia e técnica, arte e política**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 120-136. [Obras Escolhidas, v. 1].

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção de imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste de Santa Catarina**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, UNOCHAPECÓ, Chapecó- SC, 2016. 230 p.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Novas perspectivas de literatura).

BORTOLIN, Sueli. A leitura literária em suportes eletrônicos na biblioteca infanto-juvenil. *In*: BARROS, Maria Helena T.C. de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da (Orgs.). **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA Ed., 2006. p. 49-64.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Operação Acolhida alcança marca de 84,4 mil venezuelanos interiorizados no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2022/10/operacao-acolhida-alcanca-marca-de-84-4-mil-venezuelanos-interiorizados-no-brasil>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e dá outras providências. Disponível em: <http://antigo.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Medidas Socioeducativas**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde um direito de adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 60 p.

BRETON, André. **Nadja**. Rio de Janeiro: Imago, 1999. 152 p. (Lazuli).

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria T. (org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.

CANAZART, Karine C.; SOUZA, Oziel. Estereótipos de gênero: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, jan./fev. 2017. p. 6-21.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e ...** São Paulo: CJP ; Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra, Portugal: Angelus Novus, 2004.

CARRANÇA, Thaís. **Brasil perdeu quase 800 bibliotecas públicas em 5 anos**. Disponível em: <https://construirresistencia.com.br/brasil-perdeu-quase-800-bibliotecas-publicas-em-5-anos/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARVALHO. **A biblioteca escolar e a literatura: reflexões sobre a formação de leitores em um curso de extensão**, 2018.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. *In*: CAMPELLO, Bernadete *et al.* **A biblioteca escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 21-23.

CARVALHO, Renata Zuolho. **Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher**. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**. 20. ed. São Paulo: Gente, 2003.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Sistema Municipal de Cultura. **Biblioteca Pública Municipal Neiva Andreatta Costella**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=11>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal de Chapecó. **Chapecó inaugura novo espaço de medidas socioeducativas**. 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/2221/prefeitura-inaugura-novo-espaco-de-medidas-socioeducativas>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLLING, Ana Maria. Uma história de mulheres é possível? *In*: Centro de Educação e Assessoria Popular. **Educação popular com enfoque de gênero**. Passo Fundo, RS: IFIBE, 2006. 88 p. (Cadernos Temáticos; 3).

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. Literatura não é luxo é a base de construção de si mesmo. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em: 22 out. 2020.

COSCIANI, Vinicius *et al.* Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. **Cienc. Psicol.** Montevideo, v. 12, n. 1, maio 2018. p. 109-120. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212018000100109&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2021. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1601>.

COUTINHO, Thiago. **A pesquisa retratos da leitura no Brasil mostra que o brasileiro lê, mas ainda precisa melhorar muito**. Disponível em: <https://noticias.cancaonova.com/brasil/familia-e-fundamental-no-incentivo-leitura-afirma-especialista/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CUNHA, Sílvia Rosana. **Inovamente: dados adolescentes**. [Entrevista concedida a Nelcy T. da Rosa Kegler]. Chapecó, SC, 18 dez. 2020.

DELLAZZANA-ZANON L. L.; LUCCA FREITAS, L. B. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, maio/ago. 2015. p. 281-292. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DEUSAS GREGAS. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/deusas-gregas/>. Acesso em: 25 maio 2020.

DINIZ, Débora. **Meninas fora da lei**: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Brasília, DF: LetrasLivres, 2017. 110 p., il. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Anis-Meninas-fora-da-lei-2017-2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FARIA, Vitoria Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

FEBAB. **Relatório**. 2019. Disponível em: <https://febab.org/portfolio/relatorio-do-28o-congresso-brasileiro-de-biblioteconomia-e-documentacao-2019/>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3, 2015. p. 428-438.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

GARCIA, Cecília. **Biblioteca comunitária como ponte entre a literatura e o território**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/biblioteca-comunitaria-como-ponte-entre-literatura-e-territorio/>. Acesso em: 20 out. 2021.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

GONÇALVES, Nelson. **Ai que saudades da Amélia**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/194909767249101/permalink/5731361166937239/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

IBER BIBLIOTECAS. 2020. **El enfoque de género en las bibliotecas**/O enfoque de gênero nas bibliotecas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xSvW6DS_sY8. Acesso em 22 set. 2020.

IBGE. **Cidades e estados**: Chapecó. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/chapeco.html>. Acesso em: 18 dez. 2022.

IFLA. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas**. 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-verela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 20 jul. 2021.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. 374 p.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. p. 4-27.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002. p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 175 p. (Coleção Educação. Experiência e Sentido).

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**. Leonidas C. de Caralho e Anísio Teixeira trad. São Paulo: Cultrix, 1972.

MANGUEL, Alberto. Toda biblioteca é uma autobiografia. **Revista Educação**, 1997b, v. 165, p. 104. Disponível em: <http://revistaeducacao.locaweb.com.br/textos.asp?codigo=13065>. Acesso em: 29 ago. 2020.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997a.

MARQUES NETO, José Castilho; RÖSSING, Tania M.K. **Mediação de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

MORIN, Edgar. **É preciso educar os educadores**. Disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 20 set. 2021.

NOGUEIRA, Rosângela Queiroz Garcia Leite; COENGA, Rosemar Eurico. Adolescência e leitura: entrelaçando experiências no sistema socioeducativo. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas. **Anais...** Disponível em: https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/atualizado/CO/ADOLESCENCIA_E_LEITURA_ENTRELACANDO_EXPERIENCIAS_NO_SISTEMA_SOCIOEDUCATIVO_copia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

NOVOA, Antônio. Minha escola ideal é a escola onde se entra pela biblioteca. [Entrevista concedida a Chico de Paula.] **Bíblioo**, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://biblioo.info/antonio-novoa/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

O ANO em que elas disseram basta. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/hsc_mulheres/index.html. Acesso em: 30 out. 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. São Paulo, 2013. 377 p. Tese de (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

OLIVEIRA, Jaiane de Araújo; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Rev. Nufen**, Belém, v. 6, n. 2, 2014.

p. 70-89. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000200006. Acesso em: 22 set. 2020.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura como ferramenta para pensar e intervir no mundo. **Rev. da Anpoll**, Florianópolis, n. 35, jul./dez. 2013. p. 203-223.

OMS. Organização Mundial da Saúde. WHO. World Health Organization Young People's Health a challenge for society. Report of a WHO Study Group in young People and Health for All Technical Report Series. 731. Genebra: WHO, 1986.

AS PESSOAS que leem muitos livros são muito mais educadas, gentis e empáticas, mostra o estudo. **Psicologias do Brasil**, 13 jul. 2019. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/as-pessoas-que-leem-muitos-livros-sao-muito-mais-educadas-gentis-e-empaticas-mostra-o-estudo/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. 2. reimpr. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010. Reimpressão 2017. 299 p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leitura do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michèle. Leitura em regiões de conflito. [Entrevista concedida a Guilherme Freitas]. **Revista na Ponta do Lápis**, ano 7, n.16, mar. 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/999/entrevista-leitura-em-regioes-de-conflito>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Ed. 34, 2019.

PETIT, Michèle. Conferência dada por Michèle Petit el 24 de abril de 2015. **La Feria Internacional del Libro** (2015, Buenos Aires, Argentina). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OixNnz3EV2U>. Acesso em: 20 set. 2022.

PITANGUEIRA, Alison. **História da música Maria Maria**. Disponível em: <https://versoseprosas.com.br/historia-da-musica/maria-maria-milton-nascimento/>. Acesso em: 20 set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2018.

RÊGO, Zila Letícia Goulart Pereira. **Poesia é voz de fazer nascimentos: a leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes**. Tese (Doutorado em Letras). Pontífica Universidade Católica do Rio Gande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RÊGO, Zila Letícia Goulart Pereira. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alic Áurea. Penteado (Orgs). **Território da leitura**. Assis, SP: Cultura Acadêmica, 2006. p. 206-221.

REYES, Alejandro. A literatura periférica/marginal: uma alternativa para os nossos tempos? **Urucum Artes colaborativas**. 2018. Disponível em: <https://urucum-artes.org/pt/2018/08/28/a-literatura-periferica-marginal-uma-alternativa-para-os-nossos-tempos/>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROSING, T. M.K. **Roteiro para práticas leitoras na escola V**. Passo Fundo, RS: UPF, 2016.

SAINT-EXUPERY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SANTA CATARINA. **Chapecó**. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/conhecasc/municipios-de-sc/chapeco>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SANTA CATARINA. **Secretária do Desenvolvimento social participa de reunião e conhece boas práticas em Chapecó**. 01 nov. 2019. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/desenvolvimento-social/secretaria-do-desenvolvimento-social-participa-de-reuniao-e-conhece-boas-praticas-em-chapeco>. Acesso em: 20 maio 2020.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Travessias: a adolescência em Novos Alagados...** Bauru, SP: EDUSC, 2005.

SCHEFFER, Ana Maria; OLIVEIRA, Márcia M Santos de. A biblioteca escolar e a literatura: reflexões sobre a formação de leitores em um curso de extensão. In: *Jogo do Livro*, 12., Seminário Internacional Latino-Americano, 2. **Anais...** Belo Horizonte, 2017. Palavras em deriva... Belo Horizonte: UFMG, 2018.

SIELP. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. **Anais...**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca, inovação e comunidade. In: ROSING, T. M. K.; FERRARI, A.C. **Biblioteca, inovação e comunidades leitoras**. Passo Fundo, RS: Ed. UPF, 2016. p. 109-126.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.C.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura...** São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOMBINE, Eduardo. **Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui como a idade**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SPIVAK, Gayatry. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Reginal Goulart Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Ana Paula *et al.* Pesquisa-ação. In: ROCHA, N. M. F.; LEAL, R.; BOAVENTURA, E. M. (Orgs.). **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

TOKARNIA, Mariana. **Estímulo de crianças pode ajudar o Brasil...** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-01/estimulo-criancas-pode-ajudar-o-brasil-criar-novos-leitores>. Acesso em: 29 ago. 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global Ed., 2011.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Um ensaio para pensar a leitura. **Verbo de Minas**. 2013. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/417>. Acesso em: 12 abr. 2020.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Referências utilizadas nas atividades de leitura com as adolescentes

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. Ilustração de Bianca. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1996. n.p. il.

BÍBLIA SAGRADA. N.T. Coríntios 1, 1-13. Trad. João Ferreira de Almeida rev. e atualiz. Campinas, SP: Gideões Int., 1994.

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2009. 65 p., il. ISBN 9788599067826.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. In: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 111-112.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L & PM, 1999.

EMICIDA. **Aos olhos de uma criança**. Intérpretes: Emicida, participação de Evandro Fiote. Clipe Direção de Alê Abreu, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc Acesso em: 20 jul. 2020.

EVARISTO, Conceição. Aramides Florença. *In: Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 140 p. ISBN 9788592736064.

ELISA Lucinda. **Aviso da lua que menstrua**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SkfeGN9kzFM>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARIAS, Lilian. **Gostaria ainda de me avistar**. Disponível em: <http://www.poesianaalma.com.br/2018/09/gostaria-ainda-de-me-avistar-milton.html>.

GONÇALVES, Nelson. **Ai que saudades da Amélia**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/194909767249101/permalink/5731361166937239/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria acústico**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>. Acesso em: 3 out. 2019.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Cinderela**. São Paulo: Ática, 1994. 16 p. (Contos de Grimm) .

PITTY. **Desconstruindo Amélia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI>. Acesso em: 10 set. 2019.

RUSSO, Renato (Música). **Monte Castelo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AKqLU7aMU7M>. Acesso em: 10 set. 2019.

YOUSAFZA, Malala. **A defesa de Malala dos direitos das meninas**. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mho21uEXsdE>. Acesso em: 15 out. 2019.

TITÃS. **Família**. Intérprete Titãs. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/titas/familia.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

PÓS-FÁCIO

Acredita-se no olhar de pessoas que trazem consigo o encantamento pelos livros, que encontram eco no coração de leitores ávidos pela magia e encanto provocados pela leitura, dirigindo um novo olhar às suas vidas (e suas questões existenciais)...

[...] Apresento a você aquele que lhe precedeu e o mundo de onde você veio, mas apresento, também, outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter tanto medo do escuro e das sombras. [...] Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas. (PETIT, 2019, p. 21-21).

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ENVIADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

A sua filha está sendo convidada a participar da pesquisa sobre EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA”, sob responsabilidade da pesquisadora Nelcy Teresinha da Rosa Kegler, doutoranda na Universidade de Passo Fundo.

A pesquisadora compartilha do entendimento de estudiosos, como Antonio Cândido, que acredita no lado humanizador da leitura e da literatura como um direito humano entre os vários direitos dos cidadãos. Percebe, também, a possibilidade da resignificação da vida para jovens e adolescentes por meio de livros, histórias e poesias em diferentes ambientes e lugares. Os espaços não formais de leitura são ambientes que necessitam ser conhecidos pelos estudos acadêmicos, o que o estudo se propõe a realizar a partir de intervenções literárias comeninas em medidas socioeducativas na cidade de Chapecó, SC. Para tanto, serão organizados encontros semanais (em torno de dez encontros) a fim de possibilitar às leitoras o contato com diferentes obras literárias e gêneros (artigos, poesias, músicas), bem como atividades de compartilhamento de experiências por meio da oralidade, do registro pela escrita, de desenhos, expressão, etc. Busca-se com essas atividades e experiências, conhecer se houve alteração da subjetividade de cada menina no sentido da resignificação de alguns aspectos da vida e da (re) construção que fazem de si mesmas, do compartilhar das leituras e das rodas de conversas.

Trazer a literatura para jovens e adolescentes é desafiante, pois a leitura permite outras percepções e compreensões acerca da vida, como produzir reflexões do mundo e das questões da existência humana.

A pesquisa busca saber de que forma as experiências de leitura possibilitam ou são fatores de alteração da subjetividade de meninas/adolescentes em diferentes condições de cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais de leitura na cidade de Chapecó, SC. E, também procura desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; entender como as diferentes experiências de leitura podem ampliar a subjetividade e a ampliação dos horizontes de expectativa, como possibilidade de (re) construção enquanto sujeitos.

Caso seja identificado algum sinal de desconforto em relação à participação na pesquisa, dificuldade de compreensão nas leituras e atividades propostas ou, ainda, para expor publicamente a troca de experiências e a discussão dos temas das leituras propostas, a pesquisadora se compromete a orientar, esclarecer e diluir qualquer situação, a fim de promover o aprendizado e a comunicação entre as participantes do grupo.

As meninas, portanto, serão beneficiadas com a realização da pesquisa, pois terão a possibilidade de interagir em grupo por meio de atividades que envolvam a leitura nas diferentes manifestações e gêneros e, também, auxiliar na comunicação, na expressão oral e na escrita, ampliando suas experiências e gostos enquanto leitoras.

Em relação à forma de acompanhamento e assistência durante as atividades, os adolescentes terão o acompanhamento, orientação e assistência da pesquisadora Nelcy T. da Rosa Kegler, da orientadora do projeto e da professora doutora Fabiane Verardi Burlamaque, além do apoio da equipe do CREAS de Chapecó, SC.

A participação na pesquisa garante o esclarecimento, a liberdade de recusa e a garantia de sigilo. Nesse sentido, cada participante será esclarecido em relação a qualquer detalhe da

pesquisa, sendo livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não terá qualquer penalidade ou cobrança em caso de desistência.

Sua identidade será preservada nos padrões profissionais de ética e sigilo, não sendo divulgadas sem o seu consentimento. Uma cópia deste consentimento será arquivada junto à Secretaria do CREAS Chapecó e outra será fornecida à participante.

Quanto à possibilidade de custos da participação, ou ressarcimento e indenização por eventuais danos, ressalta-se que não haverá nenhum custo tampouco compensação financeira ou pagamento pela sua participação no estudo.

Declaração do participante ou do responsável pelo participante

Eu, _____ fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. A coordenadora da pesquisa Nelcy T. da Rosa Kegler certificou-me de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. E, em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a equipe técnica da CREAS.

Dessa forma, se você concorda que o seu filho participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura: _____

APÊNDICE II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) ENVIADO AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre “EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA”, sob responsabilidade da pesquisadora Nelcy Teresinha da Rosa Kegler, doutoranda na Universidade de Passo Fundo.

A pesquisadora compartilha do entendimento de estudiosos, como Antonio Cândido, que acredita no lado humanizador da leitura e da literatura como um direito humano entre os vários direitos do cidadão. Percebe, também, a possibilidade da ressignificação da vida para jovens e adolescentes por meio de livros, histórias e poesias em diferentes ambientes e lugares. Os espaços não formais de leitura são ambientes que necessitam ser conhecidos pelos estudos acadêmicos, o que o estudo se propõe a realizar a partir de intervenções literárias comeninas em medidas socioeducativas na cidade de Chapecó, SC. Para tanto, serão organizados encontros semanais (em torno de dez encontros) a fim de possibilitar às leitoras o contato com diferentes obras literárias e gêneros (artigos, poesias, músicas), bem como atividades de compartilhamento de experiências por meio da oralidade, do registro pela escrita, de desenhos, expressão, etc. Busca-se com essas atividades e experiências, conhecer se houve alteração da subjetividade de cada menina no sentido da ressignificação de alguns aspectos da vida e da (re) construção que fazem de si mesmas, do compartilhar das leituras e roda de conversas.

Trazer a literatura para jovens e adolescentes é desafiante, pois a leitura permite outras percepções e compreensões acerca da vida, como produzir reflexões do mundo em transformação e das questões da existência humana.

Com essa pesquisa queremos saber de que forma as experiências de leitura possibilitam ou são fatores de alteração da subjetividade de meninas/adolescentes em diferentes condições de cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais de leitura na cidade de Chapecó, SC. E, também desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; entender como as diferentes experiências de leitura podem ampliar a subjetividade e a ampliação dos horizontes de expectativa, como possibilidade de (re)construção enquanto sujeitos.

Caso seja identificado algum sinal de desconforto em relação à participação na pesquisa, dificuldade de compreensão nas leituras e atividades propostas ou, ainda, para expor publicamente a troca de experiências e a discussão dos temas das leituras propostas, a pesquisadora se compromete a orientar, esclarecer e diluir qualquer situação, a fim de promover o aprendizado e a comunicação entre as participantes do grupo.

Pode-se elencar como fatores positivos decorrentes deste trabalho de pesquisa, a possibilidade de interação do grupo nas atividades de leitura propostas nas diferentes manifestações e gêneros, bem como o auxílio na comunicação, na expressão oral e na escrita, as quais ampliam experiências e gostos enquanto leitoras.

Em relação à forma de acompanhamento e assistência durante as atividades, os adolescentes terão o acompanhamento, orientação e assistência da pesquisadora Nelcy T. da Rosa Kegler, da orientadora do projeto e da professora doutora Fabiane Verardi Burlamaque, além do apoio da equipe do CREAS de Chapecó, SC.

A participação na pesquisa garante o esclarecimento, a liberdade de recusa e a garantia de sigilo. Nesse sentido, cada participante será esclarecido em relação a qualquer detalhe da pesquisa, sendo livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não terá qualquer penalidade ou cobrança em caso de desistência. A

identidade da jovem será preservada nos padrões profissionais de ética e sigilo, assim como ninguém terá conhecimento da sua participação na pesquisa, ou seja, as informações ora cedidas serão publicadas sem identificação de sua autoria.

Uma cópia deste consentimento será arquivada junto à Secretaria do CREAS Chapecó e outra será fornecida à participante.

Quanto à possibilidade de custos da participação, ou ressarcimento e indenização por eventuais danos, ressalta-se que não haverá nenhum custo tampouco compensação financeira ou pagamento pela sua participação no estudo.

Declaração do participante ou do responsável pelo participante

Eu, _____
fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. A coordenadora da pesquisa Nelcy T. da Rosa Kegler certificou-me de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. E, em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a equipe técnica da CREAS.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura: _____

APÊNDICE III

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ABORDAGEM INICIAL

Identificação

1. Nome:

Idade:.....

2. Reside em Chapecó? () sim () não

.....

3. Reside com quem: () pai e mãe () mãe () pai () outros

.....

Grupo Familiar

4. A casa onde você mora é sua ? () sim () não

5. Qual a formação escolar de seus pais?

() Ensino fundamental completo () Ensino fundamental incompleto

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

6. Qual é a profissão ou atividade de seus pais ou responsáveis?

.....

7. Qual é a renda mensal (ou valor ganho) do grupo familiar:

() 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos () mais de 3 salários mínimos

8. Quantas pessoas moram na sua casa?

.....

9. Tem irmãos? () sim Quantos?..... () não

10. O que sua família costuma fazer em momentos de lazer ou finais de semana?

.....

Perfil escolar

11. Qual o ano que você estuda?.....

12. Você gosta de ler? () sim () não

Por quê?

.....

13. Quais os tipos de livros/leituras:

() romance () contos () ficção-científica () revistas

() histórias em quadrinhos () outros

14. Você frequenta a biblioteca da sua escola ou outra: () sim, qual
Gosta de ir a biblioteca? () sim () não
15. Alguém de sua família lê ou gosta de ler ? () sim () não
Quem e que tipo de leitura?
.....
.....
16. Em casa vocês tem livros ou revistas à disposição ? () sim () não
.....
17. Lembra de alguém em especial que apresentou algum livro para você e você gostou
ouque contava histórias na sua infância? Quem e o
que?
.....
18. Quais os assuntos/temas de leituras/histórias/poesias ou músicas que você gostaria de
ouvir ou de ler?
.....
.....
.....
.....
19. O que você acha sobre livros, leitura de histórias ou de poesias? Você acredita ser
interessante ou importante ler hoje em dia, por quê?
.....
.....
.....
20. Você usa redes sociais (Instagram, Facebook, etc)? Com que frequência?
.....
.....
.....
.....

Muito obrigada!

APÊNDICE IV**QUESTÃO PRÉ-INTERVENÇÃO – SONDAÇÃO ETAPA INICIAL
PESQUISA: “LEITURA E ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA”**

Como você se caracteriza/se percebe em relação a si mesma. Como se relaciona com a família, com os amigos e colegas de escola? (Registro: escrito e, após, oral)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Como você se vê no mundo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE V

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Momentos iniciais

Após a aprovação do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil em meados de setembro 2019, deu-se início ao trabalho.

Primeiro encontro: no final do mês de setembro de 2019 (27), iniciou-se a pesquisa com a apresentação da pesquisadora ao grupo de adolescentes, pela assistente social designada pela Coordenadora do CREAS do município de Chapecó, SC. Inicialmente, foi lida proposta da pesquisa e aplicação do primeiro instrumento (questionário para identificação do grupo e do perfil leitor), informando esclarecimentos e dúvidas do questionário às meninas.

Este primeiro contato com o grupo foi mediado pela assistente social que estaria acompanhando o trabalho da pesquisa junto às meninas. Também foram informados detalhes da proposta da pesquisa e da espontaneidade da sua participação e qualquer desconforto poderia ser encaminhada à pesquisadora e à assistente social.

Antes da apresentação da pesquisa foi exposto um vídeoclipe da música *Sol de primavera*, de Beto Guedes, que é um chamado à ressignificação da vida por meio do perdão, e a abertura a novos aprendizados²⁴.

Inicialmente, o grupo mostrou-se um pouco retraído, com exceção de uma das meninas (Afrodite), muito espontânea na forma de comunicação, que interagiu de imediato com a pesquisadora e com as demais meninas. Aos poucos, a interação com o grupo maior foi ocorrendo e “quebrando o gelo”, acontecendo a participação das demais meninas na escolha dos temas que seriam eleitos para a segunda fase da pesquisa.

Esclarecidos os pontos do questionário e da pesquisa ficaram definidos a periodicidade e dia da semana para os próximos encontros, inicialmente numa sexta-feira a cada 15 dias, aliado com a disponibilidade de sala do Inovamente/CREAS, em função da ocorrência de outras atividades e oficinas paralelas e o espaço disponível ser limitado.

Em função de adequação e disponibilidade de sala foi alterado o dia da semana, e de sexta-feira passou para terça-feira. E, devido ao fato de uma das meninas ter começado a trabalhar procurou-se com o grupo ajustar outro horário que garantisse a participação da maioria.

²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FDVqxcjoQ_k.

A seguir, destacam-se alguns momentos que foram registrados no decorrer da pesquisa, a maioria vinculados à aplicação das categorias trabalhadas tanto no ambiente do CREAS, Inovamente (primeira etapa), como na Biblioteca Pública Municipal de Chapecó/SC (segunda etapa).

Categoria: Tema Mulher

Subcategoria: Autoestima

- **1º momento:** aplicação da Ficha de Sondagem (pré-intervenção) relacionada à forma como as meninas se descrevem como pessoas (características, relacionamentos com as demais pessoas e percepções de mundo). **Registro:** escrito e oral.

Após cada uma ter escrito a forma como se vê/percebe foi compartilhada de forma espontânea o que escreveu.

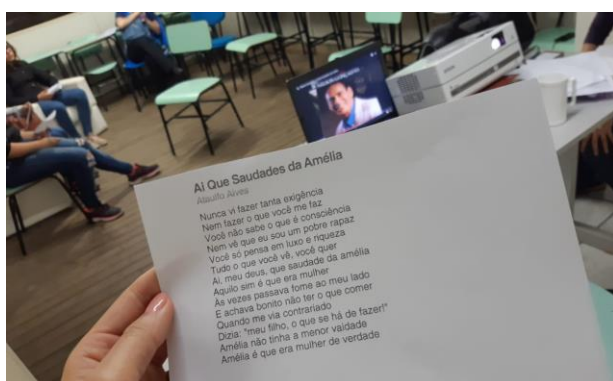
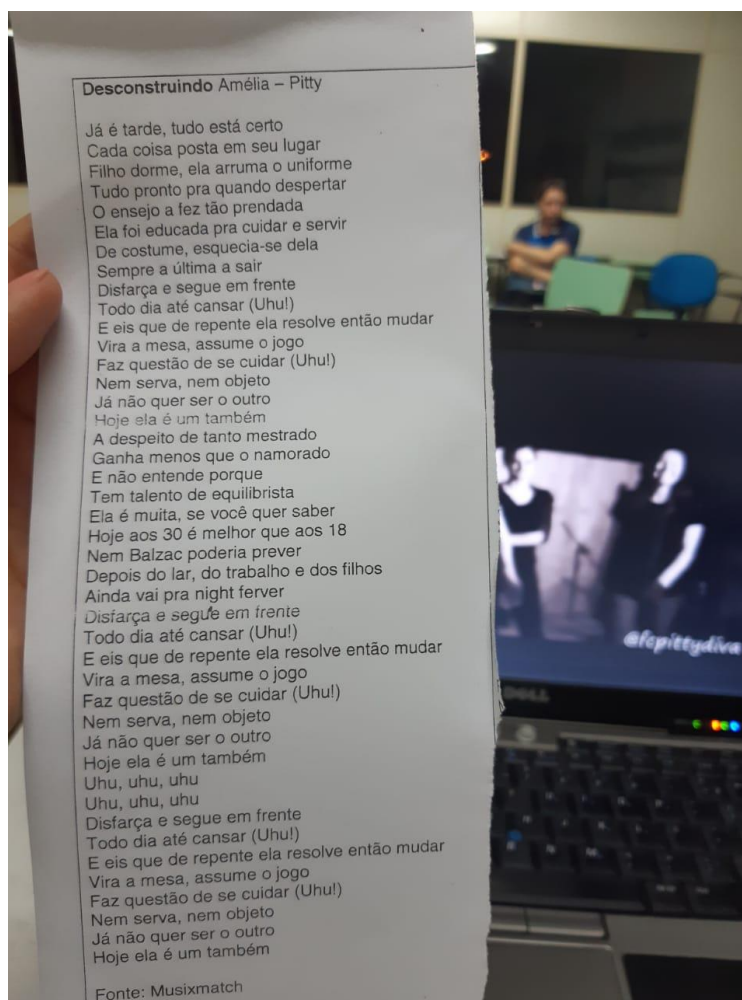
Na categoria **Mulher** foi proposto o filme *O sorriso de Monalisa* (que foi dividido em dois encontros), sendo que no segundo ocorreu o debate e a troca de ideias.

Juntamente com os vídeos das músicas *Amélia*, interpretado por Nelson Gonçalves e, na sequência, *Desconstruindo Amélia* (Pitty), como contraponto a essa versão mais tradicional e da concepção de Mulher. Maiores detalhes na análise do segundo instrumento.

A seguir, foram selecionadas algumas fotos como registro documental fotográfico da pesquisa, sendo que algumas estão organizadas dentro das categorias, outras foram registradas após as atividades nos próprios espaços onde ocorreu a pesquisa.

Foto 1. Grupo assistindo a segunda parte do filme *O Sorriso de Monalisa* e posterior debate



Foto 2. Letra da música *Amélia* e respectivo vídeo com o grupoFoto 3. Letra da música *Desconstruindo Amélia*, acompanhando a letra com as meninas

Após o filme e os questionamentos, a participação das meninas foi motivada pela pesquisadora. O momento também contou com a participação da assistente social que acompanhava as atividades.

Inicialmente, as meninas estavam mais numa postura de espectadoras, mas logo se sentiram à vontade para manifestar as suas posições acerca do filme e das músicas, que provocam um questionamento do papel da Mulher no passado e hoje no mundo moderno..

Os depoimentos giraram em torno de uma visão mais conservadora e machista acerca da Mulher ter somente a opção de ser “do lar”, atender os filhos e estar mais a serviço do homem, do que buscando uma participação mais ativa no mundo e na sociedade. As meninas perceberam o contexto conservador que as gerações anteriores tiveram e abertura que hoje existe em relação à participação da Mulher na sociedade.

A postura e as expressões de algumas adolescentes eram mais reservadas, mais tímidas, mas quando foram motivadas a se comunicar e a colocar a sua posição e opinião sobre o filme e as músicas elas se “abriram”, apresentando expressões faciais mais tranquilas. Até mesmo as mais novas ficaram à vontade para se posicionarem sobre o assunto, o que foi registrado na descrição do segundo instrumento de pesquisa, apresentado na categoria específica da metodologia da tese.

Contato das adolescentes com livros trazidos pela pesquisadora no início da pesquisa

Realizou-se contato com a Biblioteca Pública Municipal a fim de fazer uma seleção de livros infanto-juvenis, aventuras e romances para motivá-las a conhecer alguns títulos e convidá-las a se cadastrarem na Biblioteca Pública para posterior retirada do material de forma gratuita.

Foto 4. Artemis em momento de leitura



Categoria: Violência contra mulher/Violência doméstica – tema muito presente na vida das meninas

Foram trabalhados os contos: *Aramides Florença*, de Conceição Evaristo (2016), contido na obra: *Insubmissas lágrimas de mulheres*, que traz a abordagem da violência doméstica velada. Também foram trabalhados os contos de Marina Colasanti, *Porém Igualmente* (miniconto) e *Para que ninguém a quisesse*.

Apresentação do livro de Malala Yousafza, tendo como material de apoio a biografia da Malala e a apresentação de um vídeo com a entrevista de Malala sobre *A Defesa de Malala dos Direitos das Meninas*.

Foto 5. Registros e impressões das meninas, realizadas na aplicação do segundo módulo



Subtema: Empoderamento da mulher

- **1º momento:** ocorreu a escuta acompanhada da leitura das letras da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento, onde há cenas representadas por várias mulheres por meio da dança. No momento seguinte o grupo assistiu a um clipe acompanhado da letra da poesia *Aviso da Lua que menstrua*, da poetisa e artista Elisa Lucinda.
- **2º momento:** foram apresentados dois contos: o clássico *A Cinderela* e *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. Trabalhando um clássico literário do universo feminino, a história *A Cinderela*.

Foto 6. Registros realizados na Biblioteca Pública – Meninas assistindo vídeo *Maria Maria*



Foto 7. Meninas assistindo a música *Maria, Maria*, na Sala de Multimeios da Biblioteca Pública de Chapecó (SC)



Mulher: Autoestima, Violência Doméstica e Empoderamento – Leituras compartilhadas na Biblioteca Pública

Foto 8. Momentos de Leitura compartilhada dos contos *A Cinderela* (tradicional) e suas versões modernas





Foto 9. Atividades realizadas na Biblioteca Pública



Ambiente do CREAS – início da atividade, livros trazidos pela pesquisadora para as meninas conhecerem e terem contato com diferentes gêneros literários

Outros registros

Foto 10. Registro da pesquisadora com Afrodite e Hera



Foto 11. Registros da leitura de Artemis em sua casa



Foto 12. Participação de Iris na etapa final, visitando o ambiente da Biblioteca Pública Municipal

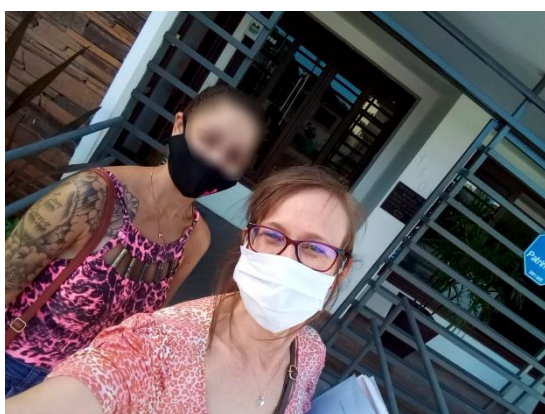


Foto 13. Registro de atividade de Iris

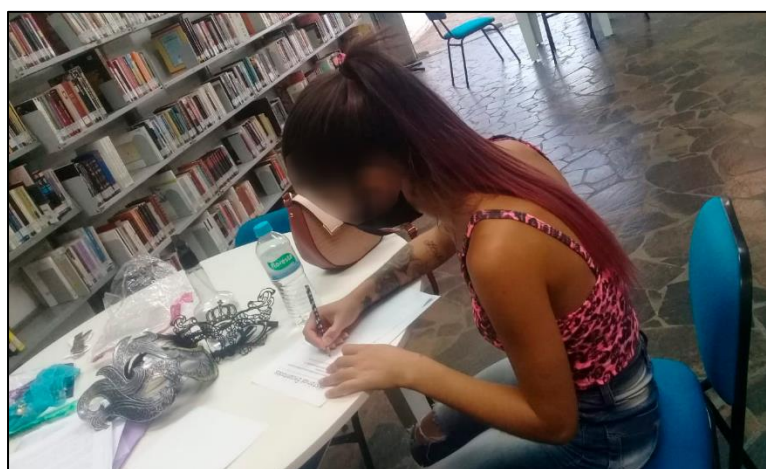
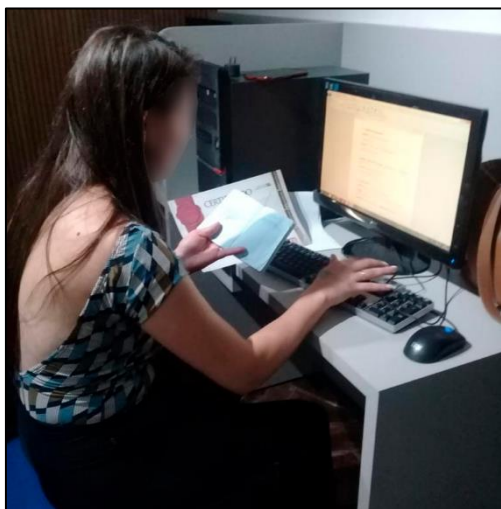


Foto 14. Registros de Artemis no espaço da Biblioteca Municipal para fazer o seu currículo e visita com o filhinho ao acervo infantojuvenil



Locais da Pesquisa

Foto 15. Sede do InovaMente (CREAS) – local onde ocorreu a primeira etapa da pesquisa



Foto 16. Biblioteca Pública de Chapecó (SC)



Foto 17. Seção infanto-juvenil da Biblioteca Pública



A pesquisadora, na etapa final da pesquisa, doou vários livros novos de literatura brasileira e juvenil (voltados para interesse dos jovens) à Biblioteca, a fim de motivar e criar um espaço de leitura ou uma pequena biblioteca para uso dos adolescentes atendidos pelo CREAS. O material foi repassado à assistente social, responsável pelo espaço naquela ocasião.

ANEXOS

ANEXO I

CONTOS, POEMAS E MÚSICAS UTILIZADAS NAS INTERVENÇÕES DE LEITURA

CATEGORIA 1: MULHER

Subcategoria: Autoestima e Empoderamento da mulher

Ai, que saudades da Amélia

(Ataulpho Alves / Mario Lago)

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher
Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia, meu filho, o que se há de fazer?
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia, meu filho, o que se há de fazer?
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade.

Desconstruindo Amélia

(Pitty)

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar
O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir

De costume esquecia-se dela
 Sempre a última a sair
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh

Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também
 A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra nighth fever
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Uooh

Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também Uuh
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar
 Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidarUooh

Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é o também.

(Fonte: [LyricFind](#) – [Musixmatch](#))

Subcategoria: Violência contra a Mulher/Violência Doméstica

Porém igualmente

(Colasanti, 1999, p. 44).

É uma santa.
 Diziam os vizinhos.
 E D. Eulália apanhando.~
 É um anjo.
 Diziam os parentes.
 E D. Eulália sangrando.
 Porém, igualmente se surpreenderam na noite em que,
 mais bêbadoque de costume,
 o marido, depois de surrá-la,
 jogou-a pela janela,
 e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória

Para que ninguém a quisesse

(Colasanti, 1999, p. 88-89).

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair. Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras. Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

Subcategoria: Empoderamento da Mulher

Maria, Maria

(Milton Nascimento)

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta
 Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui
 A estranha mania de ter fé na vida
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui
 A estranha mania de ter fé na vida.

(Compositores: Milton Silva Campos Do Nascimento / Fernando BrantFonte: [Musixmatch](#)).

Aviso da lua que menstrua

(Elisa Lucinda)

Moço, cuidado com ela!
 Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
 Imagine uma cachoeira às avessas:
 Cada ato que faz, o corpo confessa.
 Cuidado, moço
 Às vezes parece erva, parece hera
 Cuidado com essa gente que gera
 Essa gente que se metamorfoseia
 Metade legível, metade sereia.
 Barriga cresce, explode humanidades
 E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar
 Mas é outro lugar, aí é que está:
 Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita..

Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente
 Que vai cair no mesmo planeta panela.
 Cuidado com cada letra que manda pra ela!
 Tá acostumada a viver por dentro,
 Transforma fato em elemento
 A tudo refoga, ferve, frita
 Ainda sangra tudo no próximo mês.
 Cuidado moço, quando cê pensa que escapou
 É que chegou a sua vez!
 Porque sou muito sua amiga
 É que tô falando na “vera”
 Conheço cada uma, além de ser uma delas.
 Você que saiu da fresta dela
 Delicada força quando voltar a ela.
 Não vá sem ser convidado
 Ou sem os devidos cortejos..
 Às vezes pela ponte de um beijo
 Já se alcança a “cidade secreta”
 A atlântida perdida.
 Outras vezes várias metidas e mais se afasta dela.
 Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas
 Cai na condição de ser displicente
 Diante da própria serpente
 Ela é uma cobra de avental
 Não despreze a meditação doméstica
 É da poeira do cotidiano
 Que a mulher extrai filosofando
 Cozinhando, costurando e você chega com mão no bolso Julgando a
 arte do almoço: eca!...
 Você que não sabe onde está sua cueca?
 Ah, meu cão desejado
 Tão preocupado em rosnar, ladrar e latir
 Então esquece de morder devagar
 Esquece de saber curtir, dividir.
 E aí quando quer agredir
 Chama de vaca e galinha.
 São duas dignas vizinhas do mundo daqui!
 O que você tem pra falar de vaca?
 O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
 Vaca é sua mãe de leite.
 Vaca e galinha...
 Ora, não ofende. enaltece, elogia:
 Comparando rainha com rainha
 Óvulo, ovo e leite
 Pensando que está agredindo
 Que tá falando palavrão imundo.
 Tá, não, homem.
 Tá citando o princípio do mundo!

Conto de fadas para mulheres do século 21

(Luís Fernando Veríssimo)

Era uma vez uma linda moça que perguntou a um lindo rapaz:

- Você quer casar comigo? Ela respondeu:
- NÃO!

E a moça viveu feliz para sempre, foi viajar, fez compras, conheceu muitos outros rapazes, visitou muitos lugares, foi morar na praia, comprou outro carro, mobiliou sua casa, sempre estava sorrindo e de bom humor, nunca lhe faltava nada, bebia cerveja com as amigas sempreque estava com vontade e ninguém mandava nela.

O rapaz ficou barrigudo, careca, o pinto caiu, a bunda murchou, ficou sozinho e pobre, pois não se constrói nada sem uma MULHER.

Conto de fadas para mulheres do século 21

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: - Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

- Nem mortaaaa!

Categoria Violência – Mulher

Porém igualmente

(Colasanti, 1999, p. 44)

É uma santa. Diziam os vizinhos.

E D. Eulália apanhando. É um anjo. Diziam os parentes.

E D. Eulália sangrando. Porém, igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbadoque de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

Para que ninguém a quisesse

(Colasanti, 1999, p. 88-89)

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair. Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras. Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensavamais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

Categoria: Família/Infância

Aquarela

(Toquinho)

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Com o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando
Contornando a imensa curva, norte, sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco à vela branco, navegando
É tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
 Sereno indo
 E se a gente quiser
 Ele vai pousar
 Numa folha qualquer
 Eu desenho um navio de partida
 Com alguns bons amigos
 Bebendo de bem com a vida
 De uma América a outra
 Eu consigo passar num segundo
 Giro um simples compasso
 E num círculo eu faço o mundo
 Um menino caminha
 E caminhando chega num muro
 E ali logo em frente
 A esperar pela gente o futuro está
 E o futuro é uma astronave
 Que tentamos pilotar
 Não tem tempo, nem piedade
 Nem tem hora de chegar
 Sem pedir licença, muda a nossa vida
 E depois convida a rir ou chorar
 Nessa estrada não nos cabe
 Conhecer ou ver o que virá
 O fim dela ninguém sabe
 Bem ao certo onde vai dar
 Vamos todos numa linda passarela
 De uma aquarela
 Que um dia enfim descolorirá
 Numa folha qualquer
 Eu desenho um sol amarelo (que descolorirá)
 E com cinco ou seis retas
 É fácil fazer um castelo (que descolorirá) Giro um simples compasso
 E num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).

(Compositores: Maurizio Fabrizio / Guido Morra / Antonio Pecci Filho / Marcus
 Vinicius Da Cruz De M.Moraes
 Fonte: Musixmatch)

Meus oito anos

(Casimiro de Abreu)

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores.
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 — Respira a alma inocência
 Como perfumes a flor;
 O mar é — lago sereno,
 O céu — um manto azulado,
 O mundo — um sonho dourado,
 A vida — um hino d'amor!
 Que auroras, que sol, que vida,
 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo folgar!
 O céu bordado d'estrelas,
 A terra de aromas cheia,
 As ondas beijando a areia
 E a lua beijando o mar!
 Oh! dias da minha infância!
 Oh! meu céu de primavera
 Que doce a vida não era
 Nessa risonha manhã!
 Em vez das mágoas de agora,
 Eu tinha nessas delícias
 De minha mãe as carícias
 E beijos de minha irmã! Livre filho das montanhas,
 Eu ia bem satisfeito,
 Da camisa aberto o peito,
 — Pés descalços, braços nus
 — Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras.
 Atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis!
 Naqueles tempos ditosos
 Ia colher as pitangas,
 Trepava a tirar as mangas,
 Brincava à beira do mar;
 Rezava às Ave-Marias,
 Achava o céu sempre lindo,
 Adormecia sorrindo

Ser criança

(Tatiana Belinky)

Ser criança é dureza-
 Todo mundo manda em mim-
 Se pergunto o motivo,
 Me respondem "porque sim".

Isso é falta de respeito,
 "Porque sim" não é resposta,

Atitude autoritária
Coisa que ninguém gosta!

Adulto deve explicar
Pra criança compreender
Esses "podes" e "não podes",
Pra aceitar sem se ofender!
Criança exige carinho,
E sim! Consideração!
Criança é gente, é pessoa,
Não bicho de estimação!

Brasinhas do Espaço

(Sérgio Vaz)

Eram criaturas
de um planeta imaginário.
Herméticos neste mundo
Todos se chamavam *Speed Racere*
falavam uma língua estranha que os adultos não entendiam.
Vorazes,
Alimentavam-se de sonhos,
Liberdade, vento,
K-suco e pão com mortadela.
Esses monstrinhos
Queriam dominar a terra.
Chegavam aos montes
Descendo ladeiras
Pilotando naves exóticas
Feitas de tábua de compensado
E rodinhas de rolimã.
Não fosse o tempo
Teriam dominado o universo.

(Sergio Vaz, do livro "Colecionador de pedras" Global Editora)

Família

(Titãs)

Família, família
Papai, mamãe, titia
Família, família
Almoça junto todo dia
Nunca perde essa mania
Mas quando a filha quer fugir de casa
Precisa descolar um ganha pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe não dão nenhum tostão
Família ê

Família ah
 Família Família ê Família ah
 Família, Família, família
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família, família Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania
 Mas quando um nenê fica doente
 Procura uma farmácia de plantão
 O choro do nenê é estridente
 Assim não dá pra ver televisão, oh
 Família ê Família ah
 Família, yeah
 Família ê Família ah
 Família, oh yeah, yeah yeah
 Família, família
 Cachorro, gato, galinha
 Família, família
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania
 A mãe morre de medo de barata
 O pai vive com medo de ladrão
 Jogaram inseticida pela casa
 Botaram um cadeado no portão
 Família ê Família ah Família, oh yeah
 Família ê Família ah Família
 Uoh uoh uh Família ê Família ah Família, oh yeah
 Família ê Família ah Família
 Uoh uoh uoh uoh ohFamília ê
 Família ah Família, oh yeah
 Família ê Família ah Família
 Oh yeah.

(Compositores: Antonio Bellotto / Arnaldo Filho Letra de Família © Warner
 Chappell Music, Inc Fonte: LyricFind)
 Fonte: <https://www.vagalume.com.br/titas/familia.html>

Categoria: Amor e Amizade

Monte Castelo

(Legião Urbana)

Ainda que eu falasse a língua do homens
 E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria
 É só o amor, é só o amor
 Que conhece o que é verdade
 O amor é bom, não quer o mal
 Não sente inveja ou se envaidece
 O amor é o fogo que arde sem se ver

É ferida que dói e não se sente
 É um contentamento descontente
 É dor que desatina sem doer
 Ainda que eu falasse a língua do homens
 E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria
 É um não querer mais que bem querer
 É solitário andar por entre a gente
 É um não contentar-se de contente
 É cuidar que se ganha em se perder
 É um estar-se preso por vontade
 É servir a quem vence, o vencedor
 É um ter a quem nos mata a lealdade
 Tão contrário a si é o mesmo amor
 Estou acordado e todos dormem
 Todos dormem, todos dormem
 Agora vejo em parte
 Mas então veremos face a face
 É só o amor, é só o amor
 Que conhece o que é verdade
 Ainda que eu falasse a língua dos homens
 E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria”

(Compositores: Junior Renato Manfredini

Fonte: [Musixmatch](#))

1 Coríntios 13

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. ² E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. ³ E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. ⁴ O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. ⁵ Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; ⁶ Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; ⁷ Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. ⁸ O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá; ⁹ Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos; ¹⁰ Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado. ¹¹ Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. ¹² Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. ¹³ Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

Fonte: BÍBLIA. **Coríntios 1**, 1-13. Trad. João Almeida.

Amor é fogo que arde sem se ver
(Luiz Vaz de Camões)

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor

Eros e Psique
(Fernando Pessoa)



Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.
Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.
Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.
Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.
E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora,
E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

ANEXO II

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA



Estado de Santa Catarina
Município de Chapecó
Secretaria Municipal de Assistência Social

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

AUTORIZAÇÃO

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, a Secretaria de Assistência Social do Município de Chapecó, SC, declara conhecer o projeto de pesquisa intitulado "Experiências de leitura em espaços não formais de leitura: o contexto das meninas em medidas sócio-educativas", apresentada pela pesquisadora Nelcy Teresinha da Rosa Kegler, estudante do PPGL Letras da Universidade de Passo Fundo e autoriza sua realização junto ao CREAS de Chapecó, conforme proposta apresentada.

Chapecó, SC, 08 de julho de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome: Nelcy Teresinha da Rosa Kegler

UPF – Universidade de Passo Fundo

Programa de Pós-Graduação em Letras

(54) 33168341 Cel : (49) 99936-1880

 **JEANICE XAVIER BAEZ**
Diretora de Proteção Social Especial
Secretaria de Assistência Social

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Nome: Jeanice Xavier Baez

Cargo: Diretora de Proteção Especial

Instituição: Secretaria de Assistência Social

Telefone: (49) 33191219/ (49) 991333690



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UPF)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A sua filha está sendo convidada a participar da pesquisa sobre EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA”, sob responsabilidade da pesquisadora Nelcy Teresinha da Rosa Kegler, doutoranda na Universidade de Passo Fundo.

A pesquisadora compartilha do entendimento de estudiosos, como Antonio Cândido, que acredita no lado humanizador da leitura e da literatura como um direito humano entre os vários direitos dos cidadãos. Percebe, também, a possibilidade da ressignificação da vida para jovens e adolescentes por meio de livros, histórias e poesias em diferentes ambientes e lugares.

Os espaços não formais de leitura são ambientes que necessitam ser conhecidos pelos estudos acadêmicos, o que o estudo se propõe a realizar a partir de intervenções literárias com meninas em medidas socioeducativas na cidade de Chapecó, SC. Para tanto, serão organizados encontros semanais (em torno de dez encontros) a fim de possibilitar às leitoras o contato com diferentes obras literárias e gêneros (artigos, poesias, músicas), bem como atividades de compartilhamento de experiências por meio da oralidade, do registro pela escrita, de desenhos, expressão, etc. Busca-se com essas atividades e experiências, conhecer se houve alteração da subjetividade de cada menina no sentido da ressignificação de alguns aspectos da vida e da (re) construção que fazem de si mesmas, do compartilhar das leituras e das rodas de conversas.

Trazer a literatura para jovens e adolescentes é desafiante, pois a leitura permite outras percepções e compreensões acerca da vida, como produzir reflexões do mundo e das questões da existência humana.

A pesquisa busca saber de que forma as experiências de leitura possibilitam ou são fatores de alteração da subjetividade de meninas/adolescentes em diferentes condições de cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais de leitura na cidade de Chapecó, SC. E, também procura desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; entender como as diferentes experiências de leitura podem ampliar a subjetividade e a ampliação dos horizontes de expectativa, como possibilidade de (re)construção enquanto sujeitos.

Caso seja identificado algum sinal de desconforto em relação à participação na pesquisa, dificuldade de compreensão nas leituras e atividades propostas ou, ainda, para expor publicamente a troca de experiências e a discussão dos temas das leituras propostas, a pesquisadora se compromete a orientar, esclarecer e diluir qualquer situação, a fim de promover o aprendizado e a comunicação entre as participantes do grupo.

As meninas, portanto, serão beneficiadas com a realização da pesquisa, pois terão a possibilidade de interagir em grupo por meio de atividades que envolvam a leitura nas diferentes manifestações e gêneros e, também, auxiliar na comunicação, na expressão oral e na escrita, ampliando suas experiências e gostos enquanto leitoras.

Em relação à forma de acompanhamento e assistência durante as atividades, os

adolescentes terão o acompanhamento, orientação e assistência da pesquisadora Nelcy T. da Rosa Kegler, da orientadora do projeto e da professora doutora Fabiane Verardi Burlamaque, além do apoio da equipe do CREAS de Chapecó, SC.

A participação na pesquisa garante o esclarecimento, a liberdade de recusa e a garantia de sigilo. Nesse sentido, cada participante será esclarecido em relação a qualquer detalhe da pesquisa, sendo livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não terá qualquer penalidade ou cobrança em caso de desistência.

Sua identidade será preservada nos padrões profissionais de ética e sigilo, não sendo divulgadas sem o seu consentimento. Uma cópia deste consentimento será arquivada junto à Secretaria do CREAS Chapecó e outra será fornecida à participante.

Quanto à possibilidade de custos da participação, ou ressarcimento e indenização por eventuais danos, ressalta-se que não haverá nenhum custo tampouco compensação financeira ou pagamento pela sua participação no estudo.

Declaração do participante ou do responsável pelo participante

Eu,

fui

informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. A coordenadora da pesquisa Nelcy T. da Rosa Kegler certificou-me de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. E, em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a equipe técnica da CREAS.

Dessa forma, se você concorda que o seu filho participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de ____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UPF)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

ANEXO IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre “EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE LEITURA”, sob responsabilidade da pesquisadora Nelcy Teresinha da Rosa Kegler, doutoranda na Universidade de Passo Fundo.

A pesquisadora compartilha do entendimento de estudiosos, como Antonio Cândido, que acredita no lado humanizador da leitura e da literatura como um direito humano entre os vários direitos do cidadão. Percebe, também, a possibilidade da ressignificação da vida para jovens e adolescentes por meio de livros, histórias e poesias em diferentes ambientes e lugares.

Os espaços não formais de leitura são ambientes que necessitam ser conhecidos pelos estudos acadêmicos, o que o estudo se propõe a realizar a partir de intervenções literárias com meninas em medidas socioeducativas na cidade de Chapecó, SC. Para tanto, serão organizados encontros semanais (em torno de dez encontros) a fim de possibilitar às leitoras o contato com diferentes obras literárias e gêneros (artigos, poesias, músicas), bem como atividades de compartilhamento de experiências por meio da oralidade, do registro pela escrita, de desenhos, expressão, etc. Busca-se com essas atividades e experiências, conhecer se houve alteração da subjetividade de cada menina no sentido da ressignificação de alguns aspectos da vida e da (re) construção que fazem de si mesmas, do compartilhar das leituras e roda de conversas.

Trazer a literatura para jovens e adolescentes é desafiante, pois a leitura permite outras percepções e compreensões acerca da vida, como produzir reflexões do mundo em transformação e das questões da existência humana.

Com essa pesquisa queremos saber de que forma as experiências de leitura possibilitam ou são fatores de alteração da subjetividade de meninas/adolescentes em diferentes condições de cumprimento de medidas socioeducativas em espaços não formais de leitura na cidade de Chapecó, SC. E, também desenvolver experiências de leitura e/ou intervenções literárias com sujeitos em espaços não formais ou não institucionalizados de leitura; conhecer as percepções de realidade de mundo de sujeitos meninas a partir de textos literários trabalhados em encontros de leitura; entender como as diferentes experiências de leitura podem ampliar a subjetividade e a ampliação dos horizontes de expectativa, como possibilidade de (re)construção enquanto sujeitos.

Caso seja identificado algum sinal de desconforto em relação à participação na pesquisa, dificuldade de compreensão nas leituras e atividades propostas ou, ainda, para expor publicamente a troca de experiências e a discussão dos temas das leituras propostas, a pesquisadora se compromete a orientar, esclarecer e diluir qualquer situação, a fim de promover o aprendizado e a comunicação entre as participantes do grupo.

Pode-se elencar como fatores positivos decorrentes deste trabalho de pesquisa, a possibilidade de interação do grupo nas atividades de leitura propostas nas diferentes manifestações e gêneros, bem como o auxílio na comunicação, na expressão oral e na escrita, as quais ampliam experiências e gostos enquanto leitoras.

Em relação à forma de acompanhamento e assistência durante as atividades, os adolescentes terão o acompanhamento, orientação e assistência da pesquisadora Nelcy T. da

Rosa Kegler, da orientadora do projeto e da professora doutora Fabiane Verardi Burlamaque, além do apoio da equipe do CREAS de Chapecó, SC.

A participação na pesquisa garante o esclarecimento, a liberdade de recusa e a garantia de sigilo. Nesse sentido, cada participante será esclarecido em relação a qualquer detalhe da pesquisa, sendo livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não terá qualquer penalidade ou cobrança em caso de desistência. A identidade da jovem será preservada nos padrões profissionais de ética e sigilo, assim como ninguém terá conhecimento da sua participação na pesquisa, ou seja, as informações ora cedidas serão publicadas sem identificação de sua autoria.

Uma cópia deste consentimento será arquivada junto à Secretaria do CREAS Chapecó e outra será fornecida à participante.

Quanto à possibilidade de custos da participação, ou ressarcimento e indenização por eventuais danos, ressalta-se que não haverá nenhum custo tampouco compensação financeira ou pagamento pela sua participação no estudo.

Declaração do participante ou do responsável pelo participante

Eu, _____
fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. A coordenadora da pesquisa Nelcy T. da Rosa Kegler certificou-me de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. E, em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a equipe técnica da CREAS.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura: _____