

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

**OS JOVENS EM CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA:  
UMA PROPOSTA PARA ESPAÇOS ALTERNATIVOS**

**LUCIANA SACRAMENTO MORENO GONÇALVES**

PORTO ALEGRE  
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

**OS JOVENS EM CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA:  
UMA PROPOSTA PARA ESPAÇOS ALTERNATIVOS**

**LUCIANA SACRAMENTO MORENO GONÇALVES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Doutora Vera Teixeira de Aguiar, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura.

PORTO ALEGRE  
2014

## Catálogo na Publicação

G635j Gonçalves, Luciana Sacramento Moreno  
Os jovens em círculos de leitura literária : uma proposta para espaços alternativos / Luciana Sacramento Moreno Gonçalves. – Porto Alegre, 2014. 223 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Teixeira de Aguiar

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Círculos de Leitura. 4. Juventude. 5. Experiência Literária. 6. Mediação.  
I. Aguiar, Vera Teixeira de. II. Título.

CDD 809

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LUCIANA SACRAMENTO MORENO GONÇALVES**

### **OS JOVENS EM CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA PARA ESPAÇOS ALTERNATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 25 de março de 2014, aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura, pela Banca Examinadora:

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lícia Maria Freire Beltrão**

Universidade Federal da Bahia  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Convidada

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Examinadora Convidada

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Maria Cardoso**

Universidade de Santa Cruz do Sul  
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Examinadora Convidada

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Kohlrausch**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Examinadora Interna

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Teixeira de Aguiar**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Orientadora

Aos jovens dos Círculos de Leitura!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me abençoa, iluminando minha vida e me dando força e coragem para trilhar meus caminhos.

Às coordenadoras Márcia Rios e Vera Aguiar, às secretárias e ao corpo docente do Doutorado Interinstitucional em Letras – DINTER, parceria do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela ampla formação assegurada a mim e aos meus colegas, por meio de profícuo trabalho de formação de professores pesquisadores.

À UNEB, especialmente, ao Departamento de Educação – DEDC, *Campus XIII*, por ter tornado possível o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta tese, graças à liberação de afastamento para estudo e à concessão de bolsa auxílio.

À Vera Aguiar, orientadora deste trabalho, por sua presença marcante no processo de pesquisa, pelas inúmeras contribuições para ampliar o percurso aqui trilhado, como também, pela acolhida constante aos baianos, através do diálogo franco, do bom humor e da sincera amizade.

Aos Centros de Referência Social dos bairros de Areia Branca e Itinga – CAIC, especialmente, às técnicas de referência Ayla Santiago, Elaine Xavier e Taíse Santos, pelas contribuições junto às nossas ações, disponibilizando-se sempre a dialogar com os jovens.

A todos os amigos do DINTER, que foram mais do que colegas, pois seguiram com firmeza o propósito de estarmos juntos em nossa caminhada. Especialmente, aos queridos pesquisadores da área de Literatura com os quais partilhei minha estada em Porto Alegre: Denise Dias; Ilmara Valois; João Neto; Sally Inkpin; Lilian Almeida; Gean Paulo; Carla Quadros; Sinéia Silveira e Adriana Borges. Obrigada, amigos, por iluminar os meus dias em terras gaúchas!

À Verbena Cordeiro, pelo convite para participar do Rodapalavra no ano de 2003, por me inspirar a pesquisar leitura literária e por ter sempre incentivado o meu crescimento acadêmico.

Aos meus avós, Antônio Moreno e Maria Dócio, Umbelino Sacramento e Benita Araújo, pelas suas presenças protetoras em minha vida, mesmo depois de suas partidas da vida terrena.

Ao meu Pai e à minha Mãe, grandes amores meus! A quem sempre sou grata, por ter recebido de suas mãos tudo de mais belo que a vida pôde lhes prover. Além disso, agradeço-lhes os exemplos humanos que são para mim e para as pessoas que vivem em seu entorno.

A Paulo, meu colega de faculdade e de profissão, meu professor de capoeira e amor da minha vida, por me dar o presente de partilhar a vida ao seu lado.

À Isaura, minha irmã, madrinha, comadre e amiga mais amada, por ser a pessoa que está ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida, ora me desafiando, ora curando minhas dores, sempre me amando.

A Paulo Victor, meu enteado, pelo companheirismo, especialmente, ao pai, nos meses em que estive fora, como também por me possibilitar conviver e aprender com um jovem.

Às famílias Sacramento, Moreno e Gonçalves, especialmente, às mulheres que as representam com garra, força, determinação e fé: Lúcia, Suely, Sancy, Carminha e Alaíde.

Aos amigos, Lígia Costa, Manoela Cadidé, Rodrigo Lopes e Bárbara Hurst, pelo amor construído mutuamente ao longo desses anos de convivência, por torcerem pelo meu êxito e vibrarem positivamente com as conquistas que acontecem em minha vida.

À Mara Rabelo, Gustavo Almeida, Ivete Silveira, Nalma Rosa, Joana Lima, Edna Bitelbrunn e Glauce Maciel, amigos da UNEB, *Campus XIII*, por fazerem do meu labor um exercício de eterna aprendizagem, afeto, coragem e amor!

## NÃO É SÉRIO

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Sempre quis falar  
Nunca tive chance  
Tudo o que eu queria  
Estava fora do meu alcance  
Sim, já  
Já faz um tempo  
Mas eu gosto de lembrar  
Cada um, cada um  
Cada lugar, um lugar  
Eu sei como é difícil  
Eu sei como é difícil acreditar  
Mas essa porra um dia vai mudar  
Se não mudar, pra onde vou...  
Não cansado de tentar de novo  
Passa a bola, eu jogo o jogo

A polícia diz que já causei muito distúrbio  
O repórter quer saber por que eu me drogo  
O que é que eu uso  
Eu também senti a dor  
E disso tudo eu fiz a rima  
Agora tô por conta  
Pode crer que eu tô no clima  
Eu tô no clima, eu tô no clima  
Eu tô no clima, segue a rima

Revolução na sua mente você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais  
Também sou rimador, também sou da banca

Aperta um do forte que fica tudo a pampa  
Eu tô no clima! Eu tô no clima! Eu tô no clima  
Segue a Rima!

O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz destruir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
Deixa ele viver! É o que Liga.

(Charlie Brown Jr.)

## RESUMO

Nesta tese, tratamos do fomento à experiência literária, por meio de Círculos de Leitura (YUNES, 1999; COSSON, 2006), entre jovens em espaços socioeducativos não formais. Situamos a pesquisa no Centro de Referência e Assistência Social de bairros de um município da Região Metropolitana de Salvador. Temos como objetivo identificar quais efeitos tal prática provoca nos leitores. Compõe a fundamentação teórica um estudo sobre as relações entre Literatura e Sociedade, a fim de pensar tal manifestação artística como um direito conferido aos seres humanos e analisar a Literatura como um dos recursos para humanizar o homem (CANDIDO, 2000). Apresentamos uma reflexão sobre as especificidades e a importância do texto literário (AGUIAR, 2006; ZILBERMAN, 2002) para discutir a experiência literária como via de ingresso à formação de leitores (LARROSA, 1996; YUNES, 1999). Defendemos a mediação como processo indispensável para a promoção de ações de leitura eficazes e bem-sucedidas. Entendemos a leitura como prática cultural que necessita ser aprendida, ensinada e historicizada (BOURDIEU, 1996; CHARTIER, 1998). O percurso metodológico em que pautamos esta pesquisa é de caráter qualitativo, descritivo e intervencionista, por isso, alicerçamo-lo na pesquisa-ação. Para a obtenção dos dados, optamos pelo uso de um diário de pesquisa exploratória, além de questionários aplicados durante os Círculos e entrevistas semiestruturadas, individuais ou em grupos pequenos. Ao final da realização da pesquisa, observamos, entre os jovens, mudanças no que se refere à sua concepção sobre leitura e Literatura. Esses passam a trazer experiências de suas vidas para dar sentido ao texto; começam a pensar coletivamente; a falar com segurança e espontaneidade e, conseqüentemente, a avaliar criticamente temas importantes como questões familiares, identidades juvenis, gênero, etnia e sexualidade. Buscam socializar suas experiências literárias, desenvolvidas nos Círculos, entre vizinhos, familiares e amigos. Por isso, afirmamos que os jovens, ao ingressar na prática de leitura, dizem não gostar de leitura e de Literatura, mas quando instrumentalizados e aproximados delas de maneira paulatina, dinâmica e livre, mudam seus posicionamentos. Sabemos que a Literatura sozinha não muda as realidades sociais vigentes, mas assumimos que ela pode sensibilizar os leitores a, através de um processo de autoconhecimento, mover e implementar ações de transformação coletiva.

**Palavras-chave:** Leitura; Literatura; Juventudes; Experiência Literária; Círculos de Leitura; Mediação.

## ABSTRACT

In this thesis, we talk about the encouragement to literary experience, through Reading Circles (YUNES, 1999; COSSON, 2006), among young people, in non-formal social educational spaces. The research is situated at the Centro de Referência e Assistência Social, in sections of a city of the Metropolitan Region of Salvador. Our goal is to identify which effects such practice causes in the readers. A study on the relationship about Literature and Society takes part in the theoretical foundation, for us to think about this artistic demonstration as a right given to all human beings and to analyze the Literature as one of the resources to humanize the man (CANDIDO, 2000). We present a reflection about the specialties and the importance of the literary text (AGUIAR, 2006; ZILBERMAN, 2002) to discuss about the literary experience as a door of entrance for reader's formation (LARROSA, 1996; YUNES, 1999). We are for the mediation as an essential process for promoting effective and successful actions. We understand reading as a cultural practice which is to be learned, taught and history-told (BORDIEU, 1996; CHARTIER, 1998). The methodology way followed by this research has got a qualitative, descriptive and interventionist character, because of that, we're based on the Action-Research. In order to obtain the data we decided by the use of an exploratory research diary, besides the questionnaires applied during the Circles and semi-structured interviews, individual or in small groups. At the end of the research, we observed that among young people, changes referring to their conception on reading and Literature. They start to bring experiences from their lives to give sense to the text, they start to think as a group, to speak safely and spontaneously and, as a consequence, to evaluate critically important topics such as family matters, young, genre, ethnic and sexual identity. They try to socialize their literary experiences, developed in the Circles, among neighbors, relatives and friends. Because of that, we state that the young people, when entering the practice of reading, declare not to like reading and Literature, and after instrumented and close to them in a gradual, dynamic and free way, change their position. We know that Literature by itself doesn't change the current social realities; however we state that it may raise awareness of the readers through a self-knowledge process, making them implement group transforming actions.

**Key-Words:** Reading; Literature; Youths; Literary Experience; Reading Circles; Mediation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DEDC	Departamento de Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MST	Movimento dos Sem Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
2	<b>OS FIOS DE ARIADNE: PERCURSOS TEÓRICOS NORTEADORES DA TESE</b>	26
2.1	LEITURA LITERÁRIA E HUMANIZAÇÃO DO HOMEM: UM MOVIMENTO LABIRÍNTICO E CIRCULAR	27
2.2	O BENDITO QUE SEMEIA LIVROS	33
2.3	SOMOS O QUE LEMOS: LER LITERATURA COMO UMA EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSA	37
2.4	NOS CAMINHOS DA SOCIOLOGIA DA LEITURA: A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL	45
2.5	JUVENTUDES E LITERATURA: MOVIMENTOS DE LER EM CÍRCULOS E EXPERIENCIAR A VIDA	58
3	<b>CÍRCULOS DE LEITURA: UM RELATO DA PRÁTICA</b>	71
3.1	ENTRE PRINCESAS, MADRASTAS E AMANTES: COMO OS JOVENS SIGNIFICAM A FAMÍLIA	72
3.2	O TEXTO LITERÁRIO E OS PERCURSOS DAS IDENTIDADES JUVENIS: O QUE É SER JOVEM PARA OS JOVENS	92
3.3	MOÇA, PAGU OU CANHÃO: TECENDO OLHARES PARA ABRIR CAMINHOS	103
3.4	“ASSUMA-SE. OU NÃO?” ETNIA É LINGUAGEM	118
3.5	AMOR, SEXO E LITERATURA: QUANDO A VIDA IMITA A ARTE	135
4	<b>PROCESSO DE PESQUISA: ANÁLISE E DESDOBRAMENTO</b>	153
4.1	SANKOFA: “NÃO É TABU VOLTAR ATRÁS E BUSCAR O QUE ESQUECEU”	153
4.2	LEITURAS JUVENIS: CONSERVADORISMO, FLEXIBILIDADES E RUPTURAS	162
4.3	SALDOS NUNCA DEFINITIVOS DOS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA PARA JOVENS	180

5	<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS PARA O FOMENTO A OUTRAS PRÁTICAS DE LEITURA</b>	194
	<b>REFERÊNCIAS</b>	203
	<b>APÊNDICE A – Questionário sobre a família</b>	210
	<b>APÊNDICE B – Questionário sobre a escola</b>	212
	<b>APÊNDICE C – Questionário sobre participação no Círculo</b>	214
	<b>APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada</b>	216
	<b>APÊNDICE E – Texto lido ao final da primeira etapa do Círculo</b>	218
	<b>ANEXO 01 – Símbolo Sankofa</b>	221

## 1 INTRODUÇÃO

[...] Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.  
(Antônio Cícero)

Duas ações são as motivadoras do processo de elaboração dos caminhos desta tese. A primeira é o envolvimento com o Projeto de Extensão Rodapalavra<sup>1</sup> que amplia nossos horizontes literários, mostrando-nos perspectivas significativas e oportunas para a formação de leitores e nos orienta para a importância da disciplina, persistência e autonomia no fazer-se leitor da palavra e do mundo. Esse projeto, sob a coordenação da Professora Doutora Verbena Maria Rocha Cordeiro, inicia-se em 2004, a partir de uma oficina de formação de agentes mediadores de leitura. Após tal movimento, passam a ocorrer, quinzenalmente, Círculos de Leitura de obras literárias, previamente selecionadas pelo grupo, cuja condução dos encontros é feita por um dos participantes, imbuído da função de leitor-guia.

O Rodapalavra desdobra-se em outros novos movimentos, conservando seus eixos de atuação: a formação de mediadores de leitura e a realização de Círculos de Leitura quinzenais. Entretanto, ressignifica seus espaços porque, a partir de 2007, passa a ampliar seu raio de ação, incluindo suas práticas nas atividades de extensão desenvolvidas no *Campus XIII* da UNEB, situado no município de Itaberaba, distante 280 km da capital. Lá, são realizadas práticas de leitura em um assentamento do MST, em um lar de idosos, na sede do PETI e em uma casa de apoio às crianças com risco de vulnerabilidade social, chamada Casa Esperança.

---

<sup>1</sup> O Rodapalavra é um projeto de extensão criado pela Professora Doutora Verbena Maria Rocha Cordeiro, no âmbito das ações do Departamento de Educação – *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia, que, posteriormente, integrou as ações do Departamento de Ciências Humanas e também do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade no mesmo *campus*, além do Departamento de Educação do *Campus XIII* da mesma universidade. A partir dos eixos de formação de leitores através do desenvolvimento de Círculos de Leitura e da formação de contadores de histórias para atuarem em espaços sócio-educativos não formais, o Rodapalavra inspirou dissertações de mestrado, capítulos de livros, publicação de artigos e apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais.

Dessa maneira, paralela à existência do Rodapalavra, pautada nas suas experiências e intencionando a construção de um projeto de pesquisa para ser desenvolvido durante os estudos de doutoramento, emerge a segunda ação motivadora. Começamos a observar a ausência de jovens nas experiências de leitura desenvolvidas, bem como naquelas conhecidas a partir de leituras de textos acadêmicos e de participação em eventos de divulgação científica. Por isso, apresentamos à Secretaria de Educação do município de Lauro de Freitas um projeto para a promoção de um curso de Leitura e Produção de Textos para alunos egressos de escola pública.

Objetivamos, com a realização dessa ação, verificar de que forma práticas de leitura e produção de textos que visam à interpretação dos diversos gêneros textuais com competência, visto que esses circulam em abundância pelas sociedades contemporâneas e exigem de seus cidadãos uma postura crítica de compreensão e intervenção, interessam a um público jovem, na faixa etária de 16 a 24 anos, ainda que desvinculadas da obrigatoriedade escolar. Nos debates realizados durante os encontros, parte significativa deles afirma que a importância do curso é a possibilidade de ter acesso a uma ação voltada para a juventude – situação incomum, segundo eles, tanto no bairro como nas iniciativas de formação escolar e aperfeiçoamento profissional desenvolvidas na cidade. Assim, percebemos uma fidelização desses jovens às práticas desenvolvidas, bem como um interesse de continuidade dos trabalhos.

Outro aspecto relevante desse projeto é a ampliação da noção de texto e, conseqüentemente, de leitor e leitura. Inicialmente, a maior parte dos integrantes associa texto a uma escrita autorizada e não concebe a existência de textos orais e nem se considera leitor ou produtor de textos em suas práticas cotidianas de vida. Tal percurso condensa reflexões em torno da formação de leitores jovens e desemboca em um anseio de reflexão e ação sobre como é possível desenvolver práticas de mediação desse processo, através da promoção da experiência literária.

Começam a se esboçar as diretrizes norteadoras da realização desta tese. Com base nas experiências motivadoras, atreladas às discussões sobre leitura do texto literário e formação do leitor jovem, esta pesquisa justifica-se por integrar-se às discussões contemporâneas envolvidas em torno do ato de ler, buscando pensar essa ação não como

uma prática meramente escolar, mas como um movimento, constante da vida dos sujeitos-leitores. Somamos a isso o anseio de estudar a formação do leitor na juventude, já que, geralmente, credita-se que essa formação só pode ser considerada efetiva e profícua quando ocorre na infância. Dessa forma, ao pesquisarmos as relações entre formação de leitores jovens, através da promoção de experiências literárias desenvolvidas nos Círculos de Leitura, pretendemos compreender como se dá esse processo na juventude, para, através da ação, criar estratégias para mediar outras práticas de leitura.

Fundamentamo-nos, para isso, na perspectiva teórica designada de Sociologia da Leitura, porque nos propomos compreender as aspirações, motivações e necessidades do leitor jovem que vive em situação de vulnerabilidade social. Compreendemos, nesse movimento, que as classes populares experienciam de maneira diferente os objetos culturais a que têm acesso, pois as questões pessoais de um indivíduo se aproximam daquelas presentes no mesmo grupo e se diferem das de outros. A partir dessa premissa, nesta tese, buscamos analisar como o texto literário, que circula entre leitores com maior proficiência, é lido por tais jovens; como eles traduzem esses textos, se usam suas experiências anteriores, suas formações escolares e pessoais; se transpõem tais informações para suas vidas e de que maneira o fazem.

Dessa forma, ao objetivar compreender os efeitos de uma prática de leitura entre jovens, buscamos verificar de que maneira ela pode se insinuar para a formação do gosto pela leitura em grupos sociais cuja realidade é de empobrecimento dessas experiências. Por isso, levamos em consideração como tal ação se realiza nesse específico grupo social, pois,

Na verdade, a leitura para os jovens das camadas populares não é uma prática solitária – mesmo que fiquem sós quando leem: ela requer um estímulo afetivo criado por um Círculo de pessoas caloroso e incentivador da leitura. É a amizade, a vizinhança, o entendimento cúmplice que suscita a vontade de ler esta ou aquela obra, de comentá-la com os amigos. A leitura é fonte de trocas, é ela própria uma troca quando se integra ao modo de vida. (LAFARGE; SEGRE, 2010, p.98-99).

Por isso, ao projetarmos a metodologia desta pesquisa, concebemos que ela uniformiza tal processo e é imprescindível para que o pesquisador obtenha resultados considerados científicos pela comunidade acadêmica. Todavia, o que nos leva a ela é o objeto, pois quanto mais deste nos aproximamos, mais descobrimos nuances importantes que confirmam ou corrigem a escolha de determinado percurso metodológico. A metáfora de Serrano elucida tal questão ao sugerir que: “Assim como Teseu, o pesquisador se encontra perdido e enclausurado em seu próprio labirinto. O método será o fio de Ariadne que o ajudará a encontrar a saída, mostrando-lhe o caminho”. (SERRANO, 2011, p. 102).

A partir disso, outra problemática se apresenta para nós: a atitude científica em Literatura. Essa está atrelada a questionamentos amplos sobre os significados do texto literário e sobre a tentativa de compreender a experiência literária. Ademais, difere-se da feita em outras áreas, pois seu objeto de estudo possui características singulares: “tem um forte apelo conotativo, está investido de uma dimensão estética essencial” (PINHEIRO, 2011, p. 26).

Existem basicamente dois problemas para o pesquisador das artes: o primeiro é que o modo de vivenciá-la é através da sensibilidade e da intuição; o segundo é que esse deve ser alguém que tenha vasta experiência com a obra de arte. No caso da Literatura, o investigador deste campo de conhecimento deve ser um leitor, o qual, entretanto, há de ter cuidado com a sua intuição e sensibilidade, como também com a plurissignificação do texto literário, para que tais questões não aportem nem na inexistência de uma análise aprofundada, nem na ausência de parâmetros textuais.

Portanto, a metodologia é compreendida como o percurso a ser seguido de maneira reflexiva, não se limitando ao ato de elencar procedimentos. Começamos, então, por uma vasta leitura sobre o que já se escreveu em torno da formação do leitor, especialmente, do de Literatura e sobre a experiência literária. Realizamos estudos sobre o que se tem pesquisado em torno da referida temática. A partir desse movimento, concluímos que, apesar da vasta produção em torno do tema, ainda há uma tímida discussão sobre a formação do leitor jovem, especialmente em espaços de educação não formal – aqueles sistematizados fora do sistema regular de ensino.

Conforme sugere Silva (2011), observamos a abertura de espaços formais e não formais de educação para estudar experiências de trabalho/mediação com o texto literário, através da sistematização de uma experiência. Na trilha de construção desta tese, demos os seguintes passos: a análise do contexto; a caracterização da experiência; o registro de seus efeitos; a apreciação de respostas para além da fala e do discurso (incluindo as expressões corporais, gestuais e outras produções diversas) e as reações dos leitores ao material de leitura.

Pretendemos investigar a experiência literária como processo de mediação para a formação do leitor jovem, por meio da realização de Círculos literários. Para isso, partimos da perspectiva de abordagem qualitativa com caráter descritivo e de intervenção. A pesquisa qualitativa é entendida, a partir da visão de Godoy (1995), como uma ação investigativa baseada em características como:

[...] (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo.

Assumimos um caráter interpretativo, pois nossa meta é articular a interação do pesquisador com o objeto. Aplicamos tal contexto de pesquisa, porque ele nos propicia, através do desenvolvimento de práticas de leitura literária e dos sentidos que os próprios leitores atribuem às suas experiências, a obtenção de dados descritivos para que compreendamos como se dá a relação entre os fenômenos envolvidos no processo de formação do leitor jovem.

Como se trata de um tipo de estudo cujo caráter também é de intervenção, a fim de percebermos nos sujeitos possíveis mudanças no que se refere à sua formação de leitor, seguimos as orientações da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1997), é um tipo de pesquisa social cuja base é empírica e, por isso, é possível relacioná-la à solução de um problema pertencente a uma coletividade, na qual os investigadores e participantes se envolvem na situação de forma integrada.

Objetivamos, com um estudo do tipo pesquisa-ação, a mudança da realidade pesquisada, portanto o seu “maior desafio é desenvolver instrumentalidade, sem excluir o espírito crítico” (TEIXEIRA *et all*, 2008, p. 73). A pesquisa-ação é, pois, caracterizada por sua flexibilidade no planejamento e alta adaptabilidade. No decorrer do processo, ocorre a intervenção na realidade pesquisada, porque sua natureza é, simultaneamente, dinâmica e reflexiva; seu caráter é participativo e “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou outra” (*ibidem*, p.76).

As etapas da pesquisa-ação iniciam-se com uma fase exploratória, momento primeiro da investigação em que se descobre o campo de pesquisa. Nessa fase, verificamos a disponibilidade do pesquisador, a possibilidade de intervenção na realidade e a capacidade de conseguir adeptos ao trabalho de pesquisa. Optamos, então, por não desenvolver o trabalho em escolas e definimos Lauro de Freitas como cidade de realização da pesquisa.

Lauro de Freitas possui 256 anos de fundação, mas somente 52 anos de emancipação política. A construção da História local é marcada por eventos importantes da História brasileira e baiana, como a forte presença da Companhia de Jesus e a chegada da família Garcia D'Àvila. Os jesuítas fundaram a localidade, chamando-a inicialmente de Freguesia de Santo Amaro de Ipitanga. Sua emancipação ocorreu em 1962, motivada por um surto de desenvolvimento, desencadeado por eventos como a chegada da Base Aérea de Salvador e a construção da estrada, hoje conhecida como Estrada Velha do Aeroporto.

A cidade também é conhecida como capital regional, por ser o ponto de convergência de pessoas tanto da Região Metropolitana de Salvador (a qual pertence), quanto de cidades do Litoral Norte. É vista, graças a isso, como cosmopolita por possuir um número grande de moradores de localidades diversas. Nos bairros populares, vivem pessoas de cidades do interior baiano, bem como muitas da capital Salvador. Já nos bairros de classes média e alta, moram pessoas dessa localidade como também aquelas oriundas do Sul e Sudeste do país, especialmente por conta da implantação do Polo Petroquímico e da criação de loteamentos e condomínios cujo foco são os técnicos e engenheiros das indústrias, presentes na cidade vizinha, Camaçari. Na Região

Metropolitana de Salvador é a “área de maior concentração demográfica e de urbanização acelerada” (LAURO DE FREITAS, 2012, p.13). Sua população é estimada em 184.383 habitantes, possui o segundo PIB que mais cresce no país e é o quarto município que mais gerou empregos no ano de 2009. Apesar do alto índice demográfico, graças a diversas mudanças em sua extensão territorial, é a terceira menor cidade do Estado da Bahia.

Em Lauro de Freitas, elegemos como espaço de realização das ações de pesquisa a unidade pública estatal descentralizada, conhecida como Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, cuja ação maior é se constituir como via de ingresso da população ao Sistema Único de Assistência Social – SUAS, visando à garantia da proteção social básica aos usuários que residem em áreas de vulnerabilidade e risco social, tendo como principal serviço a Proteção e Atendimento Integral à família.

Os CRAS constituem-se como locais onde as famílias buscam os benefícios governamentais a que têm direito, mas, além disso, se configuram como espaços de convivência e socialização das famílias e dos seus indivíduos. A escolha desses espaços ocorre devido ao fato de os mesmos atenderem a grupos sociais. Ademais, em todos eles, existe, por parte da instituição gestora, a Secretaria de Assistência Social e Cidadania do Município de Lauro de Freitas, a disponibilidade para a inserção e o desenvolvimento das ações da pesquisa: acesso aos documentos norteadores, aplicação de questionários, realização dos Círculos de Leitura, grupos focais e entrevistas.

Existem cinco CRAS no município, situados nos bairros de Portão, Vila Praiana, Itinga Terraplaç, Itinga Caic e Areia Branca. Escolhemos os CRAS dos dois últimos bairros, para realizar os Círculos de Leitura. A motivação para isso são duas questões díspares: o CRAS de Areia Branca é bem conhecido na comunidade, por sua ampla atuação e pela realização de diversos grupos de convivência para crianças, gestantes, mulheres e idosos. Já o CRAS de Itinga Caic, implantado recentemente, ainda passa por um processo de consolidação e reconhecimento da comunidade. Dessa forma, a realização dos Círculos nesses espaços é estimulada pela experiência de um e pelo interesse em solidificar suas ações no outro. Além disso, Areia Branca é mais distante, ficando a 30 km do centro da cidade, apesar de ser considerada uma área mista, por sua cada vez

mais crescente urbanização, conserva alguns costumes rurais. São duas características marcantes do bairro: o fato de grande parte da população dividir-se entre religiões neopentecostais ou de matriz africana, como o Candomblé; e a dificuldade de transporte e, conseqüentemente, de acesso ao centro da cidade. Já Itinga possui mais da metade da população do município, estando a apenas cinco quilômetros do centro da cidade. Os moradores são oriundos de várias regiões do estado e de bairros populares da grande Salvador, que compõem imensa heterogeneidade, representando a segunda maior densidade demográfica da Bahia.

Após escolhermos o local de realização da pesquisa, passamos para a formulação do problema que emerge das situações vivenciadas e evidenciadas no próprio espaço de realização da pesquisa. Dessa forma, ao conhecermos os CRAS, começamos a observar, tanto no bairro como no próprio espaço, a ausência de ações focadas na juventude. Em contrapartida, no entorno e nas escolas próximas, circula um grande número de populações juvenis, na maior parte das vezes, ocupando, de forma ociosa, as ruas do local. Outra consideração importante para essa etapa foi a constatação de inexpressivas ações de leitura do texto literário nas escolas visitadas, nos CRAS e no bairro. Construimos, assim, como problema norteador desta pesquisa, a seguinte questão: quais efeitos têm as experiências de leitura literária, visando à formação de leitores, em espaços sócio-educativos não formais, entre sujeitos jovens, oriundos de realidades escolares e familiares que não vivenciam como prática a leitura do texto literário?

De agosto de 2011 a julho de 2012, realizamos às terças-feiras, em Itinga (Caic), e às quintas-feiras, em Areia Branca, os Círculos de Leitura para jovens, das 14 horas às 16 horas e 30 minutos, nos referidos espaços. Passamos, então, para a fase da coleta de informações, a qual foi elaborada, sobretudo, por meio da observação participante e da escrita de um diário de pesquisa exploratória. Entrevistamos, individualmente, parte significativa dos integrantes da pesquisa. Ao longo do processo, aplicamos diversos questionários e arquivamos registros fotográficos, textuais e artísticos produzidos por tais jovens.

Depois, analisamos as informações registradas a fim de ampliar a compreensão e reflexão em torno da formação de jovens leitores em espaços socioeducativos não

formais. Paralelo a isso, elaboramos um plano de ação e o apresentamos aos CRAS como devolutiva parcial das análises da pesquisa, em que apontamos sugestões em torno da continuidade das ações do projeto para a equipe executora, composta pelas coordenadoras dos CRAS de Itinga (Caic) e Areia Branca, e as técnicas de referência de cada CRAS. Após todas essas etapas, desenvolvemos a última ação da pesquisa que se refere à escrita desta tese, para posterior divulgação dos resultados obtidos no espaço acadêmico e em outros meios de divulgação científica, interessados na discussão proposta.

Os instrumentos e procedimentos que dão suporte ao estudo são o diário de pesquisa, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Registramos as conversas nos Círculos inicialmente, através da escrita das ações e, posteriormente, da gravação em áudio. Utilizamos diários de pesquisa por entendermos que esses ajudam o mediador a conciliar sua função de pesquisador e de agente de leitura naquele espaço. Os diários contêm narrativas descritivas das atividades, reprodução de falas, informações sobre expressões e produções dos jovens e interpretações dos eventos. Além disso, efetuamos entrevistas semiestruturadas, devido ao seu caráter exploratório, com todos os integrantes do grupo que se disponibilizaram a participar, a fim de analisar como tais leitores atribuem sentido às experiências literárias vivenciadas nos Círculos de Leitura.

Ao analisarmos os dados, identificamos alguns temas muito discutidos entre os jovens (família, identidade, gênero, etnia e sexualidade) e os elencamos como categorias originadas da interação entre pesquisador e o objeto de estudo, dado o enfoque aberto e intervencionista desta pesquisa. Acreditamos que o uso bem aplicado dos instrumentos na coleta de dados amplia a flexibilidade da metodologia, possibilitando uma mediação interativa e processual no ambiente pesquisado. O público envolvido torna-se coparticipante no processo de obtenção, organização e construção dos dados, sendo seus integrantes incluídos como partícipes dessa construção.

A fim de consolidarmos a prática de leitura descrita nesta tese, organizamos uma equipe para promover e auxiliar o processo de mediação, ampliando a relação dos leitores com o objeto literário, seja ele o livro ou o texto reproduzido por xerox ou impressão. Esse grupo é composto por uma pesquisadora e mediadora de leitura, duas assistentes de

pesquisa e duas técnicas de referência (uma em cada CRAS). Isso significa que acompanham os Círculos de Leitura quatro pessoas da equipe executora.

A mediadora de leitura é a pessoa responsável pela escolha do texto literário e pela construção das rotinas. É quem busca adequar o movimento anterior e posterior a leitura do texto às realidades, anseios e necessidades dos leitores. Durante os Círculos, faz o papel de leitor guia, pois além de informar sobre as dinâmicas em que os leitores deverão se envolver; é ela quem provoca questionamentos, propicia a expressão dos leitores e promove o debate, ora os trazendo para uma zona de conforto, ora lhes apresentando desafios. Coordena a possibilidade de os leitores emitirem suas múltiplas vozes, mas, ao final, faz intervenções e também se posiciona como leitora.

Existem duas assistentes de pesquisa. Elas são jovens egressas do Curso de Leitura e Produção de textos, realizado como projeto piloto dos Círculos de Leitura, concluintes do Ensino Médio. Ambas têm várias funções. A primeira delas é estudar o texto literário e avaliar a rotina, observando se a dinâmica proposta pela mediadora de leitura é interessante para os jovens, se é exequível, considerando o nível de interesse dos mesmos, a realidade de cada CRAS, a questão do tempo. Além disso, em cada Círculo, uma assistente atua de maneira diferente da outra, pois, enquanto uma auxilia a mediadora na função de leitora guia (distribui os materiais, orienta os leitores, questiona e se posiciona, quando julga necessário), a outra se coloca a par das discussões, pois se responsabiliza por anotar tanto os procedimentos de realização do Círculo, como as reações e respostas dos leitores. As duas, ao final, são responsáveis por efetuar os empréstimos dos livros da biblioteca.

As técnicas de referência são funcionárias do CRAS, disponibilizadas pelo espaço para atender às demandas dos Círculos de Leitura. Elas acompanham a atividade, também se posicionam e fazem intervenções. Apesar da prática de leitura responder pelas exigências relativas ao fornecimento de material de consumo ou durável, sempre que necessário, o CRAS, através da técnica, auxilia-nos no fornecimento de papéis, canetas, tesouras e até mesmo no empréstimo de bens como o *datashow*. É a técnica quem realiza o primeiro contato com as famílias, incluindo-as no cadastro único e inscrevendo

os jovens no projeto, através de uma ficha de inscrição, criada para o Círculo de Leitura. Nos dois CRAS, as técnicas participam do processo de divulgação nas escolas do bairro.

A técnica também tem oportunidade de avaliar e sugerir ações para a rotina dos Círculos, já que, dias antes da realização dos mesmos, enviamos-lhes a proposta dessas ações via e-mail. Geralmente, não há intervenções quanto à dinâmica. Durante os Círculos, elas participam do processo, realizam o controle da frequência, mas, por questões individuais, os trabalhos de cada uma tem se evidenciado de maneira singular, entretanto todas são muito comprometidas e colaboram ativamente com os nossos encontros.

Ressaltamos que nos inquietamos com a questão proposta por Besnosik (2002, p. 38), “como incentivar leitura sem proporcionar o acesso aos bens culturais”, e seguindo a trilha dessa proposta, criamos uma biblioteca itinerante com aproximadamente cento e vinte livros de Literatura, incluindo clássicos da Literatura universal, obras de Literatura infanto-juvenil, cordéis e histórias em quadrinho. Nela, os leitores são convidados, ao final de cada Círculo, a escolher as obras e levar para a casa um ou dois exemplares, sabendo que, ao seu retorno, não faremos quaisquer atividades em torno da leitura. Costumávamos perguntar somente se leram, se gostaram ou o que acharam do livro lido.

Para a montagem da biblioteca, contamos com a orientação de Sônia da Silva Gonçalves dos Santos – formada pela Universidade Federal da Bahia em Biblioteconomia e Documentação, especialista em Gestão Pública com Ênfase em Recursos Humanos, que atua no Colégio Kléber Pacheco, da Secretaria do Estado da Bahia, no bairro de Portão, em Lauro de Freitas – exercendo o papel de bibliotecária. Ela nos ensina a proceder para a organização e a catalogação dos livros, bem como para a sua arrumação. Também nos fornece cópias de todos os materiais necessários para estruturarmos a biblioteca.

Assim, realizamos trinta e um Círculos de Leitura Literária, durante dois semestres, com mais de cinquenta jovens em dois CRAS. Após esse intenso momento de descobertas e aprendizagens, começamos a organizar a escrita da tese, a qual foi estruturada em cinco

capítulos. Neste, o primeiro, apresentamos as ações motivadoras do processo de pesquisa e o tema. Também indicamos o objetivo geral que norteia a ação investigativa e descrevemos o percurso metodológico que escolhemos para desenvolver a prática dos Círculos de Leitura Literária. Além disso, segue uma breve apresentação da sua estrutura.

No segundo capítulo, sinalizamos a trajetória teórica que fundamenta a tese. Por isso, abordamos a necessidade da realização desse tipo de pesquisa, apoiando-nos nas reflexões de Cândido (2000; 2004) sobre as relações entre Literatura e Sociedade, bem como em torno da defesa da leitura literária como um direito humano. Também, fizemos uma abordagem em torno da Literatura e seus desdobramentos. Observamos as especificidades do texto literário e seu caráter plural de suscitar ações de acomodação e enfrentamento, a partir de Aguiar (1993; 1996; 2006).

Dedicamos uma reflexão, ainda no segundo capítulo, para discutir questões atinentes à mediação e ao trabalho do mediador em leitura. Por isso, fizemos uma análise sobre tais questões, relacionando-as às práticas de leitura literária, por compreendermos que a aproximação do leitor com a Literatura deve considerar a existência de uma intervenção pertinente, almejando tornar-se bem-sucedida. Depois, fundamentados em Larrosa (1996), examinamos as concepções em torno de experiência literária e formação leitora e as associamos ao conhecimento obtido, durante a prática, pelos jovens. Abordamos a relevância tanto do desenvolvimento de ações de leitura como essas, quanto da importância em as narrar.

Afirmamos a inserção desta pesquisa nos estudos da Teoria Literária, a partir da Sociologia da Leitura. Explicamos a configuração dos Círculos de Leitura, influenciados por Yunes (1999; 2003) e inseridos nas reflexões sobre Letramento Literário abordadas por Cosson (2006). Ao final do segundo capítulo, apresentamos a concepção de juventudes por essa pesquisa acolhida (CATANI, 2008; HIRAO, 2008; MORAES, 2011) e mostramos o perfil dos jovens participantes dos Círculos, a partir de dados como faixa etária, localidade onde residem, origem geográfica, classe social, escolaridade, constituição familiar e relação com a leitura.

No terceiro capítulo, apresentamos um relato em que descrevemos dezesseis Círculos de Leitura, que foram agrupados a partir dos temas mais solicitados pelos jovens. Vale retomar a informação de que tais discussões emergem da leitura do texto de Literatura, imbricado pelos leitores a aspectos das suas experiências de vida. Dessa forma, cinco temas foram tratados de maneira recorrente, a saber: família, identidades juvenis, gênero, etnia e sexualidade. Tais temas tratam de demandas de interesses dos participantes, por estar atreladas ao seu cotidiano.

Descrevemos como foi realizado cada movimento, seguidos das impressões e expressões dos leitores jovens. No movimento um, apresentamos as estratégias de mobilização organizadas para preparar os leitores para o texto. No segundo movimento, trazemos uma análise do texto literário lido, dialogando com as interpretações manifestadas pelos jovens. Depois, relatamos o movimento três, que elenca as ações realizadas como sugestão de produções artísticas e intelectuais, bem como uma análise das mesmas. Por último, apresentamos uma abordagem da categoria temática, pautados em campos do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Até porque essa pesquisa fundamenta-se na Sociologia da Leitura, que tem como referencial a busca de interfaces entre a leitura de Literatura e as outras áreas do conhecimento, especialmente aquelas voltadas para as Humanidades.

No quarto capítulo, passamos para uma abordagem reflexiva da experiência vivenciada. Assim, inicialmente, recobramos a prática de leitura, relacionando-a com uma tentativa de diálogo entre a história de leitura da juventude da autora desta tese com a ação desenvolvida. Depois, apresentamos análises em torno dos modos de ler dos jovens pesquisados e das inúmeras mudanças que evidenciam em suas ações individuais e coletivas, sobretudo, no que se refere aos seus modos de ler e à sua relação com a leitura de Literatura. Nesse capítulo, também examinamos a questão da mediação e, sobretudo, da leitura de Literatura como prática social e cultural que humaniza o homem.

Ao final, no quinto capítulo, apresentamos os proveitos que julgamos terem sido obtidos por todos que se envolvem nesse processo de pesquisa, atrelados a algumas propostas de intervenção que se configuram em ideias para o desenvolvimento de outras práticas de leitura.

A construção desta tese compreende alguns anos de pesquisa e estudo, envolvendo tanto a preparação para a prática dos Círculos de Leitura, quanto às análises de seus efeitos e resultados. Almejamos conseguir noticiar aos leitores desse texto a experiência literária, como uma dinâmica que transforma a quem nela se envolve, desembocando em ações humanizadoras e formativas.

## **2 OS FIOS DE ARIADNE: PERCURSOS TEÓRICOS NORTEADORES DA TESE**

Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.  
(Manuel Bandeira)

Pensar a prática de Leitura Literária, por meio da promoção de experiências que visam à formação leitora de jovens, orienta-nos a percorrer uma trajetória teórica que envolve algumas concepções sobre a Literatura, tanto em sua relação com o social, quanto a partir de alguns dos seus prolongamentos. Para isso, intencionamos relatar uma prática de leitura<sup>2</sup>, cujo objetivo é investigar como leitores jovens compreendem os efeitos provocados pelo texto literário em suas vidas. A relevância de estudos como esse fundamenta-se no tratamento do texto literário e no manancial de possibilidades abarcadas nele, devido às suas perspectivas lúdicas, estéticas, filosóficas e informativas.

Neste capítulo, portanto, apresentamos e discutimos o panorama teórico em que a tese se baseia. Tecemos algumas considerações em torno das especificidades do texto literário e seus desdobramentos relativos à formação leitora, evidenciando nossa opção por esse tipo de texto para a realização dos Círculos de Leitura. Debateremos as relações entre Literatura e Sociedade, a partir das reflexões de Antonio Candido, cujo argumento central é o da complementaridade entre ambas, pois a Literatura apropria-se do social como recurso de sua estrutura e, ao mesmo tempo, influencia as práticas socioculturais da comunidade a que pertence. Outro aspecto dessa relação, tomado como justificativa da tese, é a visão da Literatura como um dos espaços de promoção e humanização, inegável patrimônio cultural e direito essencial de todo indivíduo.

Também tratamos da relevância de uma mediação que fomenta a aproximação do leitor jovem aos textos literários e os provoca a uma real e positiva (também afetiva) prática de ler. Posteriormente, orientados por Larrosa, pensamos a experiência literária como importante via de acesso para a formação de leitores e umas das responsáveis pela

---

<sup>2</sup> Como já afirmado anteriormente, as práticas de leitura narradas nesta tese são designadas de Círculos de Leitura Literária. Elas são desenvolvidas em dois Grupos de Convivência para jovens, em Centros de Referência e Assistência Social da Região Metropolitana de Salvador – Bahia.

formação do ser humano. Indicamos que essa pesquisa se ajusta ao campo da Teoria Literária, conhecido como Sociologia da Leitura. Por isso, traçamos breve panorama histórico dessa perspectiva teórica, sinalizando suas diretrizes e enfatizando sua importância para o estudo desenvolvido.

Inserimos a discussão em torno das práticas de leitura como ação cultural, promovida por Bourdieu (1996) e Chartier (1998;1996), indicando como norte a importância de narrá-las, a fim de tornar possível a compreensão do fenômeno da leitura, especialmente, a que se dedica à Literatura. Evidenciamos que a trajetória escolhida para sistematização dessa prática é designada de Círculo de Leitura. Definimos, a partir de Yunes e Cosson (2006), a maneira como concebemos tal ação, os aspectos de sua estrutura, algumas adaptações necessárias e seus objetivos norteadores. Por fim, apresentamos a concepção em torno de juventudes em que fundamentamos a pesquisa, atrelada ao perfil social dos jovens pesquisados.

## 2.1 LEITURA LITERÁRIA E HUMANIZAÇÃO DO HOMEM: UM MOVIMENTO LABIRÍNTICO E CIRCULAR

Sabemos que a Literatura abarca em si o equilíbrio entre acomodação e enfrentamento, historicidade e individualidade, delineando-se ora a partir da ética, ora a partir da estética. Como objeto cultural, é elaborada pela sociedade, moldada pela história e carregada de conotações coletivas, apesar de ser criada por um indivíduo – o autor – e possuir como conteúdo a visão de mundo desse sujeito. Por tudo isso, ao contrário do que algumas perspectivas pedagógicas defendem, o texto literário, como também o ato de lê-lo, não possui um caráter meramente utilitarista. Ler Literatura é uma prática gratuita, cuja finalidade é emocionar sem, necessariamente, oferecer benefícios objetivos. Por isso, numa sociedade pragmática, de consumo e tecnológica como a que vivemos, muitas pessoas questionam-se sobre o papel e a importância da Literatura na vida prática de seus leitores.

Em se tratando de Literatura, mais do que o fato em si, importa a maneira como o sentimos ao ler o texto. Esse efeito é provocado pela linguagem, que materializa a consciência do autor em relação ao mundo concreto, exigindo, portanto, uma leitura

diferenciada que necessita ser aprendida, pois só se realiza no próprio ato de ler, quando o leitor, em um processo de negociação, constrói sentidos possíveis para o lido. A leitura da Literatura constitui-se, então, em um jogo no qual o leitor precisa “aprender a exercitar as regras preestabelecidas para exercer essa atividade”. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.70-71).

A prática de ler o texto literário é, por conseguinte, um exercício duplo, em que, ao mesmo tempo, fortalecem-se vínculos com os interesses do leitor (ele lê porque já conhece os caminhos para adentrar o texto), como também se rompe com a sua própria acomodação (ao ler, depara-se com textos, informações, vocabulários não condizentes com seus conhecimentos prévios, gostos e interesses), ampliando sua experiência leitora. Para Escarpit (1974), o texto literário possui caráter próprio por sua irredutibilidade a uma essência; por ser a ambiguidade seu modo basilar de expressão; por não se limitar aos signos explícitos e por se constituir a partir da combinação de diversos elementos (como o estilo do escritor, a obra, o ato de leitura e o leitor), possuindo uma pluralidade (não infinita) de sentidos que serão diferenciados de acordo com as possibilidades de leitura de cada um.

De seu caráter polissêmico, provém o prazer da leitura literária. O texto joga sedutoramente com seu leitor, convocando-o como sujeito do desejo a se entregar. Barthes, posicionando-se como leitor, declara: “o texto [...] tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura.” (BARTHES, 2010, p.11). Por isso, o prazer provocado pela leitura de um texto literário também está associado ao fato de essa prática nos ofertar a possibilidade de ingressar em outros universos (fora de nós, mas, geralmente, em nós mesmos), com a garantia de retorno para a nossa rotina. Isso acontece porque, a leitura de Literatura “mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15).

Para Larrosa (1996), nossas vidas são textos narrativos, pois, ao dizer quem somos, estamos construindo uma história e, nesse esforço, demarcando nossas identidades. Assim, podemos compreender a nossa existência quando a narrarmos e quando temos acesso a outras narrativas. Por isso, se

[...] o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação, terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas [...]. 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 e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 1996, p. 142).

Ler Literatura, portanto, pode se imbricar com a nossa formação humana, pois estabelece em nós um vasto contato, através do texto, com possibilidades plurais de vida, que poderão nos auxiliar na nossa compreensão sobre a existência, ao nos espelhar nos nelas, observando semelhanças e diferenças. Em outra via, a leitura de Literatura apresenta-nos a diversidade e, graças a isso, pode nos irmanar com aqueles “que encaram (o mundo) de modo diferente do nosso” (MACHADO, 2011, p. 19), auxiliando-nos a conviver com eles e a os respeitar.

Para Candido, Literatura é “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (2004, p. 179). Por isso, pensar nessa manifestação artística é aceitar que ela não é produzida apenas em espaços eleitos como letrados, mas está presente nas sociedades humanas, de tempos e lugares diversos. Todavia, para a Literatura consolidar-se nas sociedades, é preciso haver a existência de um sistema literário. Este, por sua vez, sustenta-se em um tripé composto por autor, obra e público, os quais interagem socialmente e evocam uma relação de interdependência, em que um assegura a presença do outro.

Desse tripé, interessa-nos o público, não só como destinatário da arte, mas, sobretudo, como “elemento receptivo, que o artista tem em mente ao criar”. (CANDIDO, 2009, p.31). Compreendemos que as expectativas sociais do público são, geralmente, levadas em conta, constituindo-se o elo entre o autor e sua própria obra. Defendemos, portanto, que o sistema literário só existe em determinado tempo e lugar, se houver outros sujeitos com condições para construir sentido a partir do contato com a obra literária.

Observamos que, nesse contexto, a Literatura abarca funções paradoxais para a formação humana, pois, ao mesmo tempo em que pode se adaptar aos ditames sociais, pode trazer em si uma carga de transformação transgressora, que questiona a realidade tal qual ela se impõe. É certo que as funções literárias são basicamente três. A primeira é psicológica, pois, através da Literatura, os indivíduos podem sistematizar umas das necessidades básicas do ser humano: a de ficcionalizar. A segunda é pedagógica, por seu caráter formativo e educativo. A terceira é filosófica, porque traz em si o conhecimento do ser e do mundo, satisfazendo a nossa necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles.

Nossas leituras literárias atuam em nós, sorrateiramente, de forma complexa, pois, apesar de se portarem de maneira autônoma em relação ao real, não se desligam dele, nem deixam de influenciá-lo. Isso porque o social é elemento estruturante da construção artística. No texto literário, tanto encontramos uma projeção da sociedade em que a obra está inserida, quanto o anúncio de um envolvimento (ainda que, algumas vezes, implícito) com questões sociais.

Antonio Candido (1972) afirma que uma das modalidades dos estudos sociológicos da Literatura é a que explora sua função em torno do social e da formação de leitores. Por essas vias, esta tese pretende entender a influência da arte literária sobre os jovens, a partir do fomento a uma relação mais ampla desses leitores com o texto, pois defendemos, como Candido, que a arte “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo ou reforçando neles o sentimento de valores sociais” (CANDIDO, 2000, p.19).

A Literatura pode se configurar como um caminho frutífero para a formação de pessoas, por exprimir a vida, com suas nuances e percalços, constituindo-se como projeção da experiência do sujeito para, posteriormente, influir em sua formação, e pela sua capacidade de confirmar a humanidade do homem (CANDIDO, 1972). Por isso, fomentar práticas que aproximem os leitores dos textos literários revela-se uma ação de humanização, concebida aqui como

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Pela leitura da Literatura, experimentamos dialogicamente os fenômenos sociais. Por um lado, ela não confirma uma experiência ingênua ou sempre direcionada para o bem. Por outro, não nos aproxima do tortuoso, do provocativo ou do negativo apenas. Por ser a incerteza a sua marca mais emancipadora, ela transborda para nós diversas possibilidades de contato com o humano, servindo de ponte para a compreensão de alguns dos diversos fragmentos que compõem a realidade.

Acreditamos que a leitura de Literatura deve ser tratada como direito essencial. Todavia, ela raramente aparece como pauta quando se defendem os direitos humanos. A exclusão ocorre quando associamos tais prerrogativas apenas às necessidades que garantem a sobrevivência física e, conseqüentemente, ao tratarmos a arte como supérflua (já que não assegura a subsistência), ignorando que, para viver, criar e construir, o ser humano necessita de instrumentos que fundem seu potencial imaginativo, bem como que ampliem sua necessidade de inventar. Portanto compreendemos que a arte (a Literatura, nesse caso) tem este potencial e é um bem que assegura a sobrevivência, porque corresponde às necessidades profundas das pessoas que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desequilíbrio pessoal e social.

Na sociedade brasileira, identificamos entraves na relação dos indivíduos com as artes, especialmente com a Literatura. As instituições sociais têm falhado no fornecimento das ferramentas necessárias para muitos brasileiros terem acesso ao texto literário. Sendo assim, os Círculos de Leitura Literária – objetos desta tese – ambicionam, por meio do contato prático, irrestrito e paulatino com a leitura, tornar a Literatura presente na vida dos leitores jovens, considerando que promover esse tipo de ação entre eles pode se constituir um caminho para compreender como tal experiência de formação impacta suas vidas.

Dessa maneira, tratamos a Literatura nos Círculos de Leitura como direito essencial do homem, por entendermos que ela “pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas” (CANDIDO, 2004, p. 184). Pode também difundir-se como instrumento provocador de uma sociedade mais igualitária, cujas ações efetivas desembocam em uma formação pessoal e coletiva e disseminam outras experiências que confirmam e asseguram os direitos humanos. No caso dos jovens dos Círculos de Leitura, situamos a Literatura em suas vidas como ponto de partida e de chegada para reflexões sobre si mesmo, os outros e o mundo, responsabilizando-os em torno das formas solidárias, democráticas, humanas de ser e agir no mundo.

Apesar de defendermos que ler Literatura é uma prática que precisa ser aprendida, compreendemos que tal leitura não se limita a ensinar ações pragmáticas da vida em sociedade. A Literatura tem forte potencial educacional, porque altera nossa visão sobre a vida e o mundo, de forma ativa, mas é o leitor que, com certa autonomia, empreende ações em prol da construção dos sentidos do texto. Esse movimento faz-se por meio de uma construção ativa que deverá responsabilizar o leitor pela ação de “completar a obra” (MACHADO, 2011, p. 19).

Corroboramos a ideia de que as instituições educacionais, especialmente a escola, têm papel fundamental na formação do leitor literário, porque esse tipo de texto exige uma formação específica. Entretanto, inserimos outros espaços sociais nesse empreendimento, porque os caminhos percorridos pelos espaços formais de educação têm criado equívocos que afastam os alunos do universo da leitura literária, ao recorrer a práticas genéricas e pragmáticas. O primeiro problema na iniciação do indivíduo ao mundo letrado é a insistência em uma ação que enfatiza somente aspectos visuais e motores, negando a exigência de “uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.16).

Sendo assim, a formação do leitor literário pode, primordialmente, prever a plurissignificação, antes mesmo de eleger o reconhecimento do código linguístico ou a caracterização dos aspectos estruturais do texto e das escolas literárias. É preciso, nessa perspectiva, fomentar experiências de acesso, contato e leitura de Literatura, mediadas

por uma relação que estabeleça a interação e o diálogo; valorize a experiência, o trajeto de compreensão construído pelo leitor e sua perspectiva diante do texto.

Por isso, um trabalho com leitura de Literatura que parte dos interesses e gostos do leitor e se orienta de maneira dinâmica, do próximo para o distante, (ou seja, dos textos conhecidos aos menos conhecidos), provavelmente, promove uma relação mais amistosa entre o leitor e a leitura de Literatura. Afirmam Aguiar e Bordini (1993, p.25) que “estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 25).

As reflexões que abordamos em torno do texto literário evocam a importância e o papel da Literatura para as instituições formadoras de leitores, a fim de justificar sua eleição como foco da prática de leitura desenvolvida entre os jovens. Indicamos que os Círculos de Leitura podem se constituir em instrumentos eficazes para, através de uma mediação pertinente, fomentar experiências de leitura literária que promovem formação humana. Esta, por sua vez, amplia a vivência do prazer e da emoção entre os leitores, possibilita o acesso a uma gama de conhecimentos de diversas ordens, aproxima os leitores uns dos outros, a ponto de aprendermos com suas experiências de vida. Interessa-nos o fato de a Literatura poder se configurar como elemento singular no processo de ‘humanização do homem’ e ser patrimônio herdado de toda a humanidade, ou melhor, como afirma Machado, para “nos tornar mais humanos e mais irmãos” (MACHADO, 2011, p. 27).

## 2.2 O BENDITO QUE SEMEIA LIVROS

Afirmamos que a potencialidade primordial para sobrevivência do ser humano é sua capacidade de aprender. E a maior parte dos conhecimentos, imprescindíveis para a sobrevivência das pessoas, são aprendidos em situações de interação social. Até porque suas funções psicológicas são desenvolvidas com o tempo e alimentadas pela própria aprendizagem. Geralmente, é necessário que algo ou alguém apresente o indivíduo aos objetos cognoscíveis, aproxime-o desses, a fim de que ocorra a apropriação do conhecimento. A essa mostra seguida de aproximação para promover o entendimento, denominamos mediação.

A mediação, portanto, constitui-se em um processo indireto de aprendizagem em que o mediador fomenta uma relação dialógica entre o ser que aprende e o objeto. Dessa forma, não há aprendizagem sem mediação, muito menos sem a figura de um mediador (humano ou não). Na prática, um indivíduo jamais aprenderá a ler um livro, por exemplo, se não tiver acesso ao objeto cultural, se não viver em uma sociedade que o utilize e se não houver o outro (ou alguns outros) que o ensine(m) o código da escrita, as relações de sentido, dentre outras coisas.

Para Vygotsky, o processo de mediação distingue o ser humano dos outros animais, ocorrendo tanto pela intervenção de outro ser quanto pela materialização do conceito em linguagem. Assim, mediação e sociointeracionismo são termos sinônimos. Ressaltamos que os processos e os instrumentos de mediação concretizam as possibilidades de aprendizagem. Todavia, não é a mediação nem o mediador o alvo desse processo, mas sim o próprio sujeito. É ele quem atribui significado ao objeto, aliando isso à cultura e ao contexto.

Sabemos que a leitura, especialmente a de Literatura, é uma prática que requer aprendizagens. Por isso, para ingressarmos no universo da leitura literária, é necessária a existência de mediadores que nos aproximem dos textos e nos ensinem a lê-los, compreendê-los e interpretá-los. Pensar a questão da mediação é, pois, um imperativo para se promover o acesso à Literatura e a formação de leitores.

Para Larrosa (1996), a experiência da leitura relaciona-se com os diversos caminhos que se percorre para chegar à construção de significados. Esse percurso exige tanto a suspensão de sentido quanto a abertura para a resignificação, e ele nunca é trilhado sozinho. Passam por ele: o sujeito/leitor, o objeto de conhecimento e os diversos mediadores. Pelo caráter complexo e ambíguo do mediador, este pode tanto consolidar a prática de ler Literatura quanto pode fazer o leitor afastar-se dela ou, até mesmo, rejeitá-la. Assim, pensar a figura do mediador torna-se um imperativo. Sua presença é sempre inevitável e pode se constituir como de fundamental relevância, quando leva o leitor “a ler diferentes textos para que ele, com autonomia, exerça plenamente seu papel de cidadão” (BARTOLIN, 2010, p. 107).

A presença do mediador na formação de leitores é tão emblemática que muitos atribuem que esse processo se deu não só a partir de sua relação com o texto literário, mas também com o mediador que incentivava a ler através do exemplo e da promoção de práticas eficazes de leitura. Em nossa sociedade, muitos desempenham esta atividade: a “família, professores, bibliotecários, escritores, críticos literários, jornalistas, livreiros, tradutores, *web designers*, editores” (*ibidem*, p. 114).

Compreendemos como mediador de leitura aquele que sensibiliza os leitores, mobiliza saberes prévios e prepara a cena para a presença do texto literário, bem como para o seu processo de leitura. Assim, esse agente criativo torna-se um multiplicador do conhecimento, ao promover a manipulação desses saberes e se envolver no processo de humanização, desencadeado também pela leitura de Literatura. Acreditamos que esse mediador contribui com a “apropriação cultural em nosso país” (*ibidem*, p. 144), partilhando leituras e desenvolvendo ações dialogadas com os leitores. Para isso, a nosso ver, ele precisa ter consciência de que a formação de leitores dá-se na prática, ou melhor, na vivência de experiências leitoras.

Nesse contexto, concebemos que o mediador de leitura, para exercer com segurança e eficácia seu trabalho, necessita incluir em sua atuação alguns aspectos. O mais significativo deles é ele mesmo ser leitor de Literatura, pois, por ser um leitor, tem condições de partilhar suas próprias experiências e fortalecer vínculos entre os leitores e os textos literários. Todavia, é imprescindível que esse esteja atento para apenas compartilhá-las com os leitores, sem jamais antecipá-las nem direcioná-las, ocupando, nesse movimento, o papel de quem provoca no leitor o desejo de também expressar seu processo de construção de sentidos. Ou seja, o mediador pauta-se na concepção de que os leitores devem ter autonomia.

Outro aspecto significativo é que o mediador saiba aliar sua formação enquanto leitor a um senso crítico apurado, pois na mediação, ele percorrerá os rastros de sua própria trajetória de leitura – o que inevitavelmente influenciará tanto na seleção quanto na construção das atividades propostas. Dessa forma, as concepções sobre leitura e Literatura do mediador norteiam o percurso metodológico e embasam os objetivos, até

porque a mediação é um ato realizado (conscientemente ou não) por um indivíduo, regido pela intenção de fazer o outro ler mais, a ponto de se tornar um leitor “polivalente, competente, crítico” (LOURENÇO, 2012, p.4)<sup>3</sup>. Nessa relação, ambos (leitor e mediador) influenciam-se, ampliando seus repertórios, suas formações e experiências leitoras. Por isso, o mediador necessita tanto conceber sua formação como um processo ininterrupto (que envolve não só o conhecimento da Literatura, mas o de outras linguagens), quanto entender a sua importância para a formação de outros leitores e para a promoção de experiências leitoras.

O mediador apresenta propostas de práticas de leitura, executa-as e as coordena, criando condições para o leitor construir sua própria relação com a leitura de Literatura, ao fomentar o diálogo entre o leitor, o texto literário e o próprio processo de ler. Ele oferece aos leitores textos variados permanentemente, tornando-os cada vez mais familiares para eles, despertando nesses sujeitos a vontade de ler. Conhece a fundo os interesses e gostos dos leitores para, a partir deles, orientá-los a trilhar os caminhos conhecidos e confortáveis, como também alçar novos voos que os coloquem em estado de perda, desconfortem-no, façam vacilar suas bases históricas, culturais e psicológicas (BARTHES, 2010).

O exercício da mediação envolve a ação de assegurar ao outro o direito à Literatura, através da fruição – o que leva o leitor a acessar outros bens culturais. No fundo, o mediador é alguém que busca provocar no leitor o mesmo encantamento e a paixão que o texto literário despertou nele mesmo. Para isso, valoriza as opiniões dos leitores, permitindo sua expressão da maneira que julgar conveniente e compreendendo a multiplicidade de leituras como propiciadora de variadas possibilidades de interpretação de um mesmo texto. A partir da consciência da diversidade, o mediador cria atividades plurais, seleciona textos cujos temas, gêneros, autores são ímpares e intenciona abarcar a diferença como impulsionadora de sua prática.

---

<sup>3</sup> LOURENÇO, Katiane Crescente. **Biblioteca escolar**: da mediação à prática de leitura. Disponível em <[http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV\\_MOSTRA\\_PDF/Letras/70447-KATIANE\\_CRESCENTE\\_LOURENCO.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Letras/70447-KATIANE_CRESCENTE_LOURENCO.pdf)> Acesso em nov. 2012.

É significativo ressaltar que o mediador tem um compromisso com a leitura que não visa somente ao trabalho pedagógico, pois o seu papel não é jamais ensinar (apesar de a função de educar estar, de certa forma, embutida em seu papel). Ao evitar usar somente textos classificados como didáticos, o mediador denuncia que sua concepção de Literatura não se reduz à função informativa da mesma, mas abarca as funções humanizadoras e formadoras do ser, como também as estéticas e lúdicas. Ao desenvolver experiências de leitura junto aos leitores, o mediador os retira de seus lugares costumeiros, mobiliza-os altera-os, pela intervenção e articulação das discussões. Conforme Escarpit e Baker (1975), o mediador, designado por eles como animador, deve ter múltipla formação (especialmente nas áreas de educação, leitura e assistência social), a fim de

[...] evitar que o livro, do qual ele é representante qualificado, seja considerado elemento estranho no ambiente em que ele trabalha e evitar que a leitura seja considerada um favor aquiescido. (ESCARPIT; BAKER, 1975, p. 136).

Aprender é um imperativo para assegurar a sobrevivência humana. Todavia, para a aprendizagem se materializar, a mediação é imprescindível. Ao falarmos de leitura de Literatura não é diferente. Tal processo evoca a existência de um mediador que garanta ao leitor uma apropriação profícua dos textos literários. Para além disso, tais reflexões provocam todos aqueles que promovem práticas de ler Literatura como um direito inegável, a que os sujeitos precisam ter amplo acesso.

### 2.3 SOMOS O QUE LEMOS: LER LITERATURA COMO UMA EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSA

Nesta tese, nosso foco não são somente os resultados das práticas de leitura. Interessamos o processo que as envolveu. Por isso, falar em experiência com a leitura de Literatura é, para nós, uma maneira de pensar a formação de leitores, fundamentados na trajetória e não apenas nos resultados, porque é grande a dificuldade em quantificar as contribuições objetivas das práticas de leitura nas trajetórias dos leitores.

Destacamos, em nossos relatos, a relação do leitor com o ato de ler e também com o texto, suas interpretações sobre o lido, seus comentários, posturas, reações, silêncios,

partilhas, ocorridos antes, durante e após a leitura. Por isso, indagamos a relação que o leitor jovem estabelece com o texto literário durante um processo de experiência com a Literatura, ao fomentar uma reflexão de como tal envolvimento pode se transformar em formação, iluminados pela declaração provocadora de Manguel:

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado pelo leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. (MANGUEL, 2001, p. 201)

O repertório de leituras que passa por nós, ao longo da nossa vida, preenche uma enorme bagagem onde colocamos os itens essenciais que nos auxiliam a viver. Seletivamente, acoplamos esse repertório em nós, no intuito de possibilitar e assegurar o nosso ser, estar e fazer no mundo. A experiência com a leitura de Literatura, nessa perspectiva, pode nos auxiliar a compreender as realidades que nos circundam, bem como nos orientar a elaborar maneiras plurais e pertinentes de lidar com elas.

Para Manguel (2001, p. 54), ler é “um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal”, que evoca a trajetória em que sentidos diversos se entrecruzam, a fim de nos confinar no universo da leitura, ainda que provisoriamente, convocando-nos a tomar posicionamentos de maneira ativa, diante do que lemos. Este evento ocorre de forma paulatina (e quase silenciosa). Por isso, muitas vezes, não compreendemos que, desde cedo, estamos imersos em um vasto sistema linguístico e cultural que nos inunda e dá sentido às nossas experiências. Segundo Machado (2011, p.90), “os livros nos habitam mesmo quando não temos consciência disso”.

Para Larrosa (2007), a leitura não se restringe à fonte de prazer ou de conhecimento, porque ela nos afeta e, nesse movimento, constitui-nos em outro ser – diferente do que éramos. Nos dizeres do ensaísta, ela tanto nos forma – como defendem os entusiastas – quanto nos deforma e/ou nos transforma. E cada ação dessas pode acontecer de maneira interligada. Acreditamos, por isso, que, apesar de a leitura estar presente em nossas vidas, promovendo efeitos diversos, para alguns, ela se configura em experiência, enquanto, para outros, não passa de uma prática social, associada à escola.

Inicialmente, atentamo-nos para o fato de que, quanto mais restritas são as experiências com a leitura, menos a curiosidade por aprender a ler se consolida. Por outro lado, a existência de um amplo repertório de experiências culturais, históricas e de leitura leva o sujeito a se aproximar mais largamente das múltiplas possibilidades de ler (MARTINS, 2006). Nesse contexto, validamos que, apesar de um parco repertório de experiências históricas, culturais e de leitura comprometer o ato de ler, ele não o impossibilita. Leitores insipientes e que demonstram não ter experiências de leitura de livros de Literatura podem possuir repertório de outras leituras e podem, em qualquer tempo de suas vidas, ingressar nesse universo, alargando as experiências de leitura literária. Vale ressaltar que, ao compreendermos o termo leitura, não o restringimos ao texto escrito, mas, sob a influência de Freire (2000), referimo-nos à leitura da palavra-mundo<sup>4</sup>.

Assim, a leitura constitui-se uma atividade interativa altamente complexa em que o leitor constrói significados para o texto a partir de sua existência no mundo. “Sem o leitor, o texto não se realiza, não apresenta capacidade comunicativa, nem potencialidade significativa” (ECO, 1979, p. 47). E o leitor faz isso ao dialogar com as pistas deixadas no texto pelo autor, ressignificando a obra a cada leitura nova, de acordo com o contexto e com suas experiências de vida e de leitura.

Por isso, para a leitura se constituir em experiência, é necessário estabelecer relação entre conhecimento e vida. Sabemos que, na sociedade de consumo, essa relação tem significado uma apropriação utilitária. Contrário a este paradigma, o saber da experiência refere-se ao saber que “se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é”. (LARROSA, 2007, p. 137). Assim, a concepção de experiência se refere a um saber relativo ao crescimento de um sujeito ou à tomada de consciência de sua própria finitude. É um saber subjetivo que não está fora de nós, relaciona-se à vida plena, onde existe satisfação das necessidades básica, mas ultrapassa a insignificância do real.

---

<sup>4</sup>Para Freire, a leitura não se limita ao texto escrito, mas abarca os processos de construção de sentido das informações e conhecimentos que estão sustentados por diversas linguagens, códigos e sentidos. Nessa perspectiva, mundo e palavra exercem uma relação de complementaridade.

Duas pessoas que vivenciam o mesmo acontecimento não passam pela mesma experiência, devido ao seu caráter introspectivo. Também não é possível ensinar ao outro uma experiência, pois, para aprendê-la, faz-se necessário vivê-la. Talvez, por isso, a leitura de Literatura possa configurar-se em experiência, pois, nela, não nos sugerem ou nos ensinam a viver a vida dos personagens. Entramos naquele universo proposto pelo autor e revivemos a história contada como se fosse a nossa, ou seja, passamos pela experiência da leitura subjetivamente.

Larrosa (2007, p. 132) esclarece que a “experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa”, pois vivemos em um mundo onde, a toda hora, tomamos conhecimento de diversos acontecimentos. Todavia, apesar disso, o acesso a tais informações não necessariamente nos afeta. Muitas vezes, os fatos permanecem exteriores a nós e estabelecemos com eles uma relação instantânea. Quando vivemos uma experiência, ao contrário disso, o acontecimento não apenas se torna conhecido por nós, como ele toma posse de nós e nos torna diferentes do que éramos. Metamorfoseia-nos. Assim, fazer “uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso” (LARROSA, 1996, p. 134).

A Literatura configura-se como espaço propício para significar a vida. Constitui-se em experiência, porque “é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico” (YUNES, 2003, p. 07). Nela, encontramos questões atinentes a diversos campos do conhecimento humano. Através da sua leitura, experimentarmos a vida e percebemos que o aparentemente distante nem sempre é estranho a nós. A partir disso, instrumentalizamo-nos para reconfigurar e compreender nossa própria existência. Assim, inserimo-nos no universo literário e nos damos conta de nossas experiências de vida, pois:

O contato com a Literatura resulta sempre num ganho para o leitor. Tanto faz se ela confirma expectativas ou abala convicções. Fica invariavelmente um saldo de conhecimento acerca de si mesmo e do mundo, uma perspectiva inusitada ou uma forma diferente de ele se autoconceber e de interagir com a realidade. (PEREIRA RÊGO, 2003, p. 210)

Todavia, a experiência promovida pela Literatura é de uma ordem particular. Quando nos lançamos a viver outras histórias, distanciamos-nos do mundo conhecido para nos fazer adentrar em outra possibilidade de existência. Para nós, leitores, esse processo envolve certa tranquilidade, pois sabemos que a mesma Literatura que nos afasta, faz-nos retornar. Assim, ela “se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15).

Como complexo exercício de vida que é, a Leitura Literária se realiza com e na linguagem (COELHO, 2000), possibilitando uma reflexão sobre o que conhecemos. É óbvio que, sozinha, ela não dá conta de promover tais reflexões. Porém, sugere a viabilidade de elencar, a partir da leitura, estratégias de compreender a vida, e de tomar posicionamentos diante dos fatos, porque a leitura do texto literário “obedece invariavelmente a um mesmo percurso: o afastamento do cotidiano e o retorno a ele, estando o leitor agora de posse de uma nova experiência existencial” (ZILBERMAN, 2002).

Por isso, ao pensarmos em experiência, delimitamos três momentos. Entendemos que, ao passar por uma experiência, o indivíduo já traz em si marcas de experiências anteriores que compõem seu repertório cultural e o auxiliam a vivenciar a nova experiência. Além dos momentos (o anterior e o vigente), há o momento posterior em que o indivíduo processa a experiência por qual passou, traduzindo-a e a transformando em formação. Ao pensarmos na experiência prévia, acreditamos que

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar *o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias, coletivas e particulares. (YUNES, 2003, p.10)

No ato de ler, usamos os conhecimentos de que dispomos, aliados às subjetividades, que foram se corporificando em nós e nos constituindo, ao longo das nossas trajetórias pessoais, históricas e culturais. Por isso, o olhar de quem lê um texto é único, só nele as

marcas daquelas específicas experiências foram deixadas. Nunca chegamos vazios ao texto. Adentramos nele, usando as ferramentas que possuímos para compreender a informação subjacente ao texto.

Às vezes, um restrito contato com a leitura do texto literário faz com que muitos leitores arisquem-se pouco em desbravar o texto, indicando desconhecimento dos autores, da linguagem, dos recursos vocabulares, dos gêneros literários e textuais. Nesse esforço, utilizamos muito de nossa história pessoal para produzir inferências. Geralmente, exemplificamos nossas interpretações, usando eventos vivenciados anteriormente ou aprendidos na comunidade de onde somos provenientes.

Nesse processo de formação, a partir da experiência leitora, compreendemos que a leitura da palavra nos devolve a capacidade de ler o mundo, que, para muitos de nós, foi retirada por um processo histórico de inadequada formação leitora. Por isso, identificamos que, nos jovens leitores, existe uma insegurança em relação às suas capacidades de compreensão do texto literário. Afirmam não estar autorizados para emitir opiniões sobre o texto ou não se sentem legitimados e competentes para isso. Por isso, valorizar o potencial interpretativo de cada leitor e suas múltiplas possibilidades de leitura, convidando-os a emitir suas opiniões sem medo de qualquer sorte de correção, pode se tornar um caminho eficaz para transformar práticas de leitura em experiência.

Dessa forma, parece-nos que, antes da leitura do texto literário, o cotidiano esmaga o peso da experiência e, de tão inseridos nele, os leitores não conseguem enxergá-lo de fora para dentro, cabendo somente uma visão parcial de quem olha de dentro para dentro (quando olha). Até porque, de tão acostumados a viver o que vivemos, necessitamos do distanciamento, provocado pela leitura de um texto literário, por exemplo, para conseguir compreender mais profundamente a nossa própria existência.

Assim, após destacarmos o momento anterior à leitura do texto e identificarmos que as experiências prévias são fatores singulares para determinar os caminhos trilhados por cada leitor em seu processo de compreender o lido, atentamo-nos para o momento da leitura em si. Quando o leitor tem o texto em mãos, passa, então, aos movimentos de o

decodificar e de construir sentidos, a partir do cruzamento entre as pistas que estão no texto, as informações diversas que possui e as relações com o contexto.

Para tanto, indicamos que o leitor (solitário, em silêncio, geralmente, sentado a ler) não se associa a uma ideia de passividade, pois, durante a leitura, internamente, move mundos, caminha por sinistras florestas, luta contra malvados, reelabora sua própria experiência, porque a leitura de Literatura requer um leitor inventivo, que preencha lacunas. Como afirma Benjamin Garcia:

É que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, a autoafirmação. (GARCIA, 2003, p.20)

Quando se abre o livro e se lê o texto, nesse momento de aparente silêncio e imobilidade, os leitores denunciam – pela voz, pelo gesto, pelos questionamentos, pela emoção, pelo silêncio – a relação que constroem com o lido. Alguns se identificam a ponto de sentir que o texto se direciona a eles, outros não sentem o mesmo impacto, e ainda há aqueles que o rejeitam ou se posicionam com indiferença. No entanto, independente dos julgamentos que nós, os leitores, fazemos ao término do texto, durante a leitura, ficamos em suspenso, vivemos a história do personagem, entramos nela sem pudores ou licenças, esmiuçamos cada detalhe e nos sentimos como ele.

No ponto final da história, paramos e fechamos a porta do texto. E antes do primeiro suspiro, já estupefatos, constatamos que o personagem de um texto ficcional pode caber em nós e nos representar. E a experiência reelaborada expande-se e se renova, constituindo-se outra, ampliando-se para compreensões, justificativas ou insurreições, coloca o leitor frente a uma situação problema e, sem dar pistas de soluções definitivas, leva-o a pensar nesse conflito como se fosse seu. Não aparecem ensinamentos explícitos nem se apresenta um processo linear ou racional para lidar com a questão. O texto literário traz a vida à baila, então somos convidados a vivê-la e a construir caminhos.

Em situações de leitura pública e em voz alta, como a dos Círculos de Leitura, o mais comum é o leitor guia ler o texto integral em voz alta, enquanto os demais leitores, em

silêncio, acompanham-no. Todavia, algumas vezes, optamos pela prática de leitura conhecida como leitura protocolada<sup>5</sup>. Em ambos os casos, o leitor preenche os vazios do texto, a partir de sua experiência de vida e repertório de leitura, reforçando a ideia de que o ato de ler sempre se constitui em nova experiência.

Neste emaranhado de relações estabelecidas pelo leitor no ato da leitura, as páginas acabam, mas é a partir daí que a construção de sentidos se multiplica, pois a relação que o leitor estabelece com o texto é mais importante do que o próprio texto. Essa se dá pela capacidade que o leitor tem de se inserir no universo literário, de se impregnar por ele, de observá-lo e interpretá-lo, não somente pelo que deseja ou quer compreender, mas, sobretudo, a partir das pistas enunciadas. Como afirma Larrosa, esta relação é de escuta, pois,

[...] na escuta, alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. (LARROSA, 1996, p. 134).

Não somos capazes de reduzir o objeto (texto) externo a nós em nós mesmos, ou melhor, não podemos compreendê-lo apenas a partir de nossos interesses, até porque ele traz informações e sentidos construídos por outro – o autor. Entretanto essa experiência se torna nossa no instante em que nos relacionamos com ela e a transformamos, através da sua leitura, em formação. Essa relação, estabelecida entre leitor e texto, instaura o novo, anuncia algum conhecimento inesperado, torna-se inaugural para o leitor.

No momento posterior à leitura, é comum imperar o silêncio entre os leitores, e aquele não deve ser compreendido como vazio ou fracasso do processo de leitura, mas, sim, como processo interno de elaboração do que se leu. O silêncio, possivelmente, tende a significar um intervalo de tempo em que o leitor organiza seus pensamentos sobre o texto, estabelece um julgamento e dá forma às opiniões que intenciona emitir.

---

<sup>5</sup>Na leitura protocolada, o mediador, antes da leitura, escolhe momentos-chaves do texto, em que o enredo tomará novos caminhos. Nesses momentos, pára a leitura e pede que os leitores se posicionem, trazendo informações de como pensam que a história se direcionará. A partir dessa ação, os leitores podem usar as estratégias de predição e inferência, criando hipóteses sobre os acontecimentos futuros do texto.

A mediação pode ser o instrumento provocador (e auxiliador) para os leitores construírem suas próprias interpretações sobre o texto. Dessa maneira, o contato com o texto – inicialmente desconstrutor, por reposicionar velhos esquemas de pensar e compreender as coisas, colocando-o em novos lugares ou excluindo-o ou afirmando-o nos mesmos lugares – constitui o sujeito leitor em um novo sujeito, transformando o ato de ler em uma vivência de autorreflexão. Como enuncia Yunes, tal experiência torna-se dupla, pois, ao desconstruir, acaba também por constituir algo novo.

Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003, p.15)

Além desse afastamento, também é possível para o leitor compreender que a leitura de um mesmo texto dá-se de forma variada para cada leitor. Assim, a enunciação da interpretação de outro sujeito pode intervir na elaboração da leitura de cada um, pois, ao considerarmos o pensamento do outro como possibilidade de interpretação, ampliamos a nossa rede de significação, através desse olhar.

Nesse contexto, o gostar ou não do texto importa pouco, porque os leitores, em ambas as situações, obtêm modos próprios de compreensão. Por isso, entendemos que a leitura do texto literário pode se constituir em experiência, ao afetar o leitor, envolvendo-o em todo seu repertório de leitura, mobilizando-o a ler e impactando em diversos aspectos de sua vida.

#### 2.4 NOS CAMINHOS DA TEORIA: A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

A Sociologia da Leitura constitui-se em campo de reflexão que analisa a leitura como prática cultural, relacionando-a a diversas áreas do saber humano. Interessa-se, especialmente, pela história da escrita e da leitura, sua difusão no mundo, seus suportes e modalidades, seus usos pelas instituições sociais, a importância e o papel do leitor. Incorpora-se como vertente de pesquisa da Teoria Literária, ao estudar o leitor e as

relações que estabelece com o autor e a obra, compreendendo-o como elemento essencial para a produção, circulação e difusão da Literatura.

Tanto o processo de construção de um texto literário quanto o de divulgação de uma obra ou autor são socialmente constituídos. O público passa a ser compreendido como elemento significativo, e a história da Literatura, a se apoiar “na concretude dos fatos sociais” (ZILBERMAN, 1989, p.18). Assim, a Teoria da Literatura alarga suas fronteiras ao abarcar a figura do leitor, em sua atuação social e individual, considerando-o um dos elementos que moldam a trajetória de produção, recepção e longevidade das obras literárias, “incluindo aí as contingências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e a qualidade do consumo” (AGUIAR, 1996, p. 23).

Para essa perspectiva teórica, as práticas de ler, ao fomentar no ser humano o sentimento, a compreensão, o julgamento, as capacidades de comparar, escolher e discernir, acabam por lhes provocar uma transformação que os faz novos homens, capazes de promover atuações sociais diferentes das vivenciadas por eles anteriormente. Dessa forma, uma das mais importantes contribuições da Sociologia da Leitura é não ter uma visão sacralizadora da Literatura, ao estudar as diferentes relações que as populações estabelecem com a palavra escrita. Objetiva, assim, deflagrar a variação dessas relações de acordo com questões sociais, como as condições e a intensidade de acesso ao texto. Rompe com o empirismo e o dogmatismo, bem como com atitudes estéticas somente contemplativas, instaurando a crítica e a construção como pilares desse processo de pesquisa.

Os estudos sociológicos em leitura não a concebem como uma prática linear, pois ela desdobra-se em situações ascendentes e descendentes, podendo haver momentos de intensidade (quantitativa e/ou qualitativa), imbricados com situações de escassez. Além disso, por ser uma atividade cultural como as outras, não deve ser consagrada, mas, sim, compreendida pelo viés de seus múltiplos processos e dos efeitos provocados no leitor.

Por isso, destacamos que a perspectiva teórica que embasa esta tese vai na “contramão dos estudos literários focalizados em autores e/ou leitores consagrados pela crítica acadêmica” (CORDEIRO, 2005, p. 07), pois concebe que o sistema literário constitui-se

a partir das relações sociais e coloca o leitor no lugar central da análise, atrelando-o às suas condições históricas, culturais e sociais.

Por indicar ao pesquisador – interessado em estudar a leitura de Literatura como prática cultural – um olhar atento ao que está implícito nos discursos sobre leitura e em suas respectivas práticas, a Sociologia da Leitura torna-se norteadora do processo de pesquisa aqui desenvolvido. Por isso, muitos estudos sociológicos têm optado pela pesquisa-ação como percurso metodológico, dada a sua predisposição em atuar socialmente, a fim de esclarecer a dinâmica das práticas e as razões das seleções para, principalmente, arriscar projetar possibilidades interpretativas.

Atualmente, a Sociologia da Leitura, ao partilhar os conhecimentos sobre leitura literária, amplia o universo de leitores, reconhecendo a pluralidade de textos e de práticas de leitura. Concebe a difusão da leitura como fato, mas inclui como preocupação latente seu domínio e a qualidade do que se tem lido, além dos processos que envolvem a formação de leitores.

Nesse contexto, essa ciência confirma a existência de uma dispersão em torno das práticas e modos de ler na atualidade. Todavia, não caracteriza tal panorama como empobrecedor ou enriquecedor, apenas sinaliza que as determinações sociais e culturais, os interesses individuais e coletivos são de extrema influência na formação de uma sociedade leitora, bem como na implantação de práticas eficazes de leitura.

Observamos que a Sociologia da Leitura abarca uma diversidade de objetivos. Por um lado, os estudos sociológicos intencionam partilhar o potencial benéfico dessa prática como exigência de uma sociedade democrática. Por outro, buscam garantir a disseminação da leitura (sobretudo para aqueles mais afastados dela) que não se configure como uma prática superficial e limitada. Por trás desses motivos, também se escondem razões mercadológicas (observar os interesses leitores, aumentar o público leitor) e políticas (controlar o que se lê, o conteúdo do livro e a apropriação pelo leitor).

Aqui, interessa-nos a Sociologia da Leitura como vertente dos estudos da Teoria da Literatura, ao conceber tanto a leitura quanto a escrita como ações que evocam a subversão da ordem, por permitirem ao sujeito a compreensão de sentidos ignorados por

ele, instaurando uma maneira diferente de conceber as informações que circulam socialmente. Dessa forma, acreditamos que fomentar práticas de promoção da leitura, bem como tentar entender suas trajetórias na contemporaneidade fazem-se necessárias e urgentes, pois ao lado da mudança das ações de ler, se encontra uma sociedade cuja base é a multiplicidade de informações que se avoluma e exige ser acessadas pela leitura de um leitor proficiente.

Sabemos que a Sociologia da Leitura adota a concepção de que práticas culturais como as leitoras, dado ao potencial de transformação social nelas embutidos, podem provocar reações em cadeia, partido do impacto que causam no leitor individualmente e reverberando para ações coletivas que afetem a sociedade. Para Bourdieu (1996, p. 243), “por meio de um livro, pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social”.

Nessa perspectiva, pontuamos que práticas de leitura como as dos Círculos de Leitura Literária para jovens, desenvolvidos em espaço socioeducativo não formal, ambicionam promover entre os leitores uma consciência de que somos agentes de transformação do mundo. Arelada a essa provocação, evidenciamos três aspectos que relativizam tal concepção: o primeiro é a consciência de que, atuando ou se omitindo, as ações de cada um refletem no mundo em que vivemos; o segundo é o entendimento de que somente práticas de leitura como essas não dão conta de toda a problemática que envolve as questões sociais (especialmente as relativas às juventudes de classes populares no Brasil); o terceiro é a compreensão de que outras práticas possuem o mesmo potencial transformador da leitura.

Entendemos que toda prática cultural exige aprendizagens. A da leitura necessita das aprendizagens do código linguístico, a do conhecimento enciclopédico, a do conhecimento do contexto histórico e geográfico etc. Para ser realizada, não pode prescindir das aprendizagens de outros conhecimentos que a viabilizam e a ampliam, pois o ato de ler requer tanto uma experiência prévia quanto se constitui em experiência nova. Observamos, ainda, que, historicamente, tais práticas mudam ao sabor das demandas sociais, dos leitores e do mundo a que se relacionam.

Para Chartier (1998), a ruptura e a inovação observadas nas práticas de leitura não são características apenas dos modos de ler atuais, pois elas parecem ter feito sempre parte dessa trajetória, em que “novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 1998, p.77). Entretanto, uma das mais significativas mudanças relativas às práticas da leitura na contemporaneidade refere-se à liberdade do leitor, que é gradativamente ampliada, apesar de nunca ser irrestrita, pois

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que se desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábito que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 77).

A liberdade do leitor é, portanto, condicionada às práticas de leitura por ele experienciadas e a ele disponíveis no tempo e lugar a que pertence, o que não apaga a singularidade desse leitor, mas nos provoca a pensá-lo a partir de um duplo viés, que tanto contempla sua individualidade, quanto abarca os movimentos inseridos nas ações de leitura da comunidade onde esse leitor circula. Isso significa incluir questões como o contexto histórico e geográfico, por exemplo, nas reflexões em torno da Literatura e da formação de leitores.

Por conta disso, é possível pensar em uma História da Leitura, pautada nas maneiras de ler, organizadas pelas comunidades humanas. É isso o que sustenta a realização de pesquisas do porte da que aqui se desenvolve, por compreender que a realização, a observação e a análise de uma ação de leitura podem nos lançar reflexões em torno do ato de ler Literatura, como, também, de como esse é concebido e manipulado pelo grupo de determinado contexto social. Para nós, o empreendimento de narrar uma prática de leitura constitui-se como forma de contribuir com a compreensão do ato de ler e com a construção de sua História.

Ademais, como imperam, atualmente, preocupações relativas à inserção dos indivíduos à cultura escrita – a exemplo do receio pelo fim do objeto livro ou pela diminuição do número de seus leitores – talvez promover e relatar práticas de leitura possa ser uma ação que aponte caminhos em prol da identificação de como os leitores se apropriam de

suportes textuais, como o livro impresso e os e-books, visando à respectiva ampliação do número de leitores.

Quando nos reportamos a leitores jovens de classes populares, as preocupações abundam. Por isso, relatos como esses intencionam lançar luz sobre a construção de outras concepções de leitura e reconhecer comportamentos leitores que dialogam com as demandas do tempo presente. Acreditamos que tais relatos podem mudar a visão, às vezes, preconceituosa, que temos do leitor jovem e desencadear uma relação tanto mais amistosa quanto mais profícua com as escolhas e as maneiras de ler desse leitor. Como, por exemplo, conceber que “aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima” (CHARTIER, 1998, p. 104).

Outro aspecto importante para o desenvolvimento de práticas de leitura é a questão da diversidade textual (tanto de modalidades de leitura quanto de gêneros e tipos), pois os estudos em torno da História da Leitura apontam para uma variedade de escolhas, a partir do que se elege como o texto mais indicado para ser lido por determinado público, em determinado tempo e lugar. Tal multiplicidade textual delinea, às vezes, para um mesmo texto, diversos modos de leitura e interpretação. Por isso, observamos que “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles” (*ibidem*, p. 78).

Nos Círculos de Leitura, buscamos identificar a maneira singular de os leitores jovens significarem os textos que, em outros espaços e tempos, foram lidos, pautados em diferentes perspectivas. Assim, intencionamos destacar que as possibilidades de leitura, imbricada com sua inscrição social e coletiva, abarcam essa inovação criadora e se inserem em contextos para além daqueles ansiados pelo autor ou pelas possibilidades do leitor. Por isso, segundo Chartier, é necessário,

Antes de qualquer coisa, dar à leitura o estatuto de uma prática criativa, inventiva e produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou

públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja como um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 1996, p. 78).

Assim, compreendemos a leitura como uma prática cultural altamente construtiva que requer a participação do leitor, apesar de condicionada por questões contextuais. Por isso, pensar tais ações se configura como um movimento de reconhecimento das individualidades dos leitores e da realidade que os circunda, pois apenas existe leitura quando há leitores, realizando tal processo. Sem esse elemento, o livro-texto não passa de um objeto que existe no mundo, sem “ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência” (*ibidem*, p. 154). Compreender a leitura como prática cultural é aceitar seu potencial para abarcar sempre rupturas, inovações e continuísmos, evidenciando a existência de diversas leituras, leitores e modos de ler. Vale ressaltar, por conta disso, o caráter ambíguo do leitor que transita entre a liberdade e o condicionamento. Apesar disso, para Darnton,

[...] a leitura permanece um mistério. Temos dificuldade em compreendê-la hoje e a maior dificuldade ainda em nos acercarmos do que era no passado. Não podemos presumir que ela sempre tenha sido para os outros o que é para nós atualmente. (DARNTON, 1996, p. 143).

Dessa maneira, para nós, a tentativa de compreender a leitura de Literatura se constitui em um enorme desafio, devido ao seu caráter sinuoso e opaco. Assim, promover uma prática, registrá-la e buscar interpretá-la pode se constituir como forma de nos aproximarmos desse mistério e promovermos o conhecimento de seu desenvolvimento, bem como das aprendizagens requeridas, possibilitadas e desenvolvidas.

Fabre (1996, p. 211), ao se referir aos livros de magia, sentencia: “O demônio é o livro, ler é estar possuído”. Ao desenvolvermos os Círculos de Leitura com os jovens, imputamos ao objeto livro (ou ao texto literário) um poder sagrado, pois, para nós, através desse bem cultural, os jovens podem observar a si mesmos e ao mundo por um olhar plural. Por meio da leitura de livros, nesse movimento de espreitar a si próprio e ao seu entorno, os jovens podem ser tomados por uma transformação pessoal que

desemboca em um anseio – ou, pelo menos, na consciência – pela necessidade de uma transformação social.

Fundamentam esse relato as provocações de Bourdieu de que a “leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais” (BOURDIEU, 1996, p. 237) e, por isso, deve ser descrita por uma perspectiva histórica, para que não sejamos alvos de uma concepção do ler, alicerçada em uma perspectiva espontaneísta. Portanto, historicizar as práticas de leitura livra-nos da concepção de que esse é um ato feito sem intervenção de vontades e esforços. Para o sociólogo francês:

Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar do efeito dessas condições. O que dá uma função epistemológica a toda reflexão histórica sobre a leitura (BOURDIEU, 1996, p. 234).

Nesta pesquisa, buscamos nos aproximar da compreensão de que os textos literários são bens culturais que podem nos oferecer informações sobre os modos de apropriação, emprego e compreensão deles por parte do leitor. Por essa razão, trazemos nesse relato uma breve análise do texto literário, entrelaçada às enunciações expressas pelos leitores jovens, ao tentar dar sentido à leitura do material escrito.

Aproximamos, nesse contexto, as reflexões de Bourdieu daquelas que defendem o acesso à leitura como um direito humano. E, ao defendermos a importância de se garantir a existência de práticas de leitura que visem à formação do leitor, ratificamos “que é muito importante ler e que alguém que não lê é mutilado” (BOURDIEU, 1996, p. 239), pelo menos, em grande parte das sociedades contemporâneas em que as informações – veiculadas fortemente pela palavra escrita – possuem *status* centralizador.

Por isso, no intuito de fomentar uma prática de leitura literária, consciente da importância da cultura escrita para as sociedades contemporâneas, elegemos como fase central desta tese, orientada pela perspectiva metodológica da pesquisa-ação, o desenvolvimento dos Círculos de Leitura. Estes são momentos de leitura em voz alta, pública e partilhada, em que, para começo de conversa, todos se sentam de forma

circular para ler Literatura e isso não ocorre por acaso. Ocorre dessa forma, sobretudo, porque o círculo evoca, em nossas memórias, as brincadeiras de ciranda e as cantigas de roda, as conversas na porta de casa, entre conhecidos.

No círculo, a consciência da coletividade não apaga as individualidades, pelo contrário, cada um percebe-se essencial para a composição do todo. A ideia é que todo leitor seja convidado a falar, expressar-se, emitir opiniões, com a certeza de que, independente do que enuncie, sua voz é escutada e respeitada. O agrupamento provoca uma relação em que todos se enxergam como iguais e cujo foco está no centro, mas esse não é uma pessoa: é o texto literário. Para Souza (2008, p.26), “o círculo recorda uma prática histórica, que é o contar e o ouvir histórias. Trata-se realmente de ressuscitar um gosto ancestral, adormecido pelos apelos sensuais e imediatistas do mundo moderno”.

Nessa perspectiva, a prática dos Círculos de Leitura nunca é autoritária, porque todos, de acordo com seu tempo e vontade, podem posicionar-se da maneira como julgarem correta. Em práticas de leitura desse tipo, buscamos fomentar a autonomia e a independência dos leitores, porque esses, ao interpretar o texto literário, apropriam-se dele, familiarizando-se com os textos e multiplicando em outros espaços essa experiência. O objetivo é, através da criação de vínculos entre os pares, ampliar a convivência dos leitores do grupo com os textos literários e possibilitar a vivência de práticas de leitura literária, norteadas pela construção coletiva de sentidos para o texto. Por isso, nos Círculos de Leitura, nossa intenção ultrapassa a formação do leitor e desemboca na possibilidade de formar cidadãos. Segundo Lima,

A prática dos Círculos de Leitura se insere [...] como uma tecnologia social, visto que almeja contribuir para que novos significados para a produção de conhecimento sejam construídos, aproximando os problemas sociais de soluções e ampliando os limites da cidadania. (LIMA, 2008, p. 15)

Portanto, como afirma Yunes (1999), ler em círculo é não se deixar andar em círculos, ou melhor, é abrir-se para as leituras dos outros, enquanto lhes facultamos as nossas. Tal prática remete a questões fulcrais relativas ao ato de ler e à formação de leitores (incluindo até mesmo as políticas de leitura no país), pois se constitui a partir da capacidade de ler criticamente, compreender o dito, interpretar o não-dito, extrapolar o

texto e criar novas leituras, a partir do entrelaçamento das nossas leituras com as dos outros, transformando essa ação em uma experiência compartilhada, solidária, democrática.

Para Yunes (1999), alguns aspectos práticos são basilares para a realização do Círculo de Leitura. O primeiro deles é a ambiência, ou seja, a existência de espaço próprio, silencioso, arejado e confortável. O segundo critério é relativo ao número de pessoas. A sugestão é que haja um número nem muito pequeno nem muito grande, a fim de que os leitores não se sintam desencorajados ou não lhes falte oportunidade para se expressar. Outro fator é a propriedade do texto a ser lido, em que existe a preocupação com a linguagem, o número de páginas e o interesse dos leitores, ocorrendo uma adequação entre a realidade dos jovens, suas potencialidades de leitura e os textos eleitos para ser lidos. O quarto quesito refere-se à diversidade de linguagens, em que se busca disponibilizar textos em suportes diversificados, a fim de que os leitores reconheçam as variadas possibilidades textuais.

Por último, evoca-se a presença de um leitor-guia. Este deve conduzir os encontros, fornecendo informações relevantes, mas, principalmente, promovendo diálogos e debates em torno do texto. Ele é quem mobiliza e costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria, buscando instaurar o diálogo entre autor, texto e leitores. Além disso, provoca a discussão, faz breve relato biográfico do autor, coordena as ações, organiza o funcionamento do Círculo. É um leitor experiente, capaz de fazer problematizações para fomentar no grupo o debate.

Nesta tese, a fundamentação para a realização dos Círculos de Leitura é pautada nas orientações de Yunes (1999), todavia, a partir delas, fizemos adaptações e reformulações. Por exemplo, nos Círculos, aqui relatados, a leitura silenciosa não antecede a leitura em voz alta, como também não há variação de leitor guia, sendo esse papel sempre exercido pela pesquisadora e mediadora de leitura.

No que diz respeito aos Círculos de Leitura, estes tiram o leitor do lugar do inacessível, fazendo com que possamos compreender a leitura como um ato de interação entre o texto, o autor, o contexto e o leitor. Portanto, trata-se de uma ação possível para

todos aqueles que, usando algumas chaves, como declara Drummond (2007), adentram o texto e constroem subjetivas interpretações que não são negadas pelas interpretações outras, mas ampliadas por elas, ou no dizer de Freire (1984), alongadas na inteligência do mundo.

Nos Círculos de Leitura – objetos desta tese – definimos uma estrutura básica e constante para tornar possível a observação e compreensão dos fenômenos. Criamos uma rotina, ao mesmo tempo, predeterminada e flexível, a fim de disponibilizar, com mais tranquilidade, aos leitores o acesso ao texto literário, até porque muitos deles chegam aos Círculos com a ideia de que ler Literatura é uma atividade somente escolar, geralmente enfadonha, cujo objetivo único é avaliar. Assim, orientados por Rildo Cosson, defendemos que a leitura do texto literário exige um letramento específico. Ou seja, o leitor, para compreender o texto literário, precisa se apropriar de informações e conhecimentos que garantem seu acesso ao universo literário, fazendo uso frequente e competente da Literatura. Cosson ainda afirma que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Além da observância aos critérios de realização dos Círculos de Leitura, pautados em Yunes, influencia-nos a sequência básica<sup>6</sup> para ações de letramento literário, definida por Cosson (2006). Por isso, dividimos os Círculos do CRAS em três momentos lineares, designados de movimentos, por seu caráter dinâmico. No movimento um, realizamos uma mobilização de saberes, geralmente, de caráter lúdico e/ou reflexivo, designado de motivação na sequência básica. Nesse movimento, compreendemos que “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação” (COSSON, 2006, p.54). É o momento de acolher o leitor “para entrar no texto” (*ibidem*). Nessa etapa, cuidamos para que tal estratégia tenha efetivamente relação com o texto literário a ser lido, sem se

---

<sup>6</sup> Compõe a sequência básica: a motivação; a introdução; a leitura; a interpretação.

configurar em silenciamento do leitor, por uma possível indução a encaminhamentos interpretativos.

O segundo movimento incorpora as ações chamadas de introdução, leitura e interpretação. Esse é o movimento central e o que demanda mais tempo. Nele, tal qual orienta a introdução da sequência cossoniana, ocorre uma breve apresentação do autor e de sua obra, que nunca pode se transformar “em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor” (COSSON, 2006, p. 60). Tem como objetivo relacionar o texto literário a um contexto sócio histórico de produção. Em nossos Círculos, nem sempre é possível apresentar um exemplar da obra, devido à opção que fizemos em trabalhar com textos que possam ser lidos integralmente durante cada encontro.

Realizamos, no segundo movimento, a leitura em voz alta do texto, algumas vezes, para o grupo, e outras, com o grupo. Nesse aspecto, diferimo-nos das sugestões de Cosson, pois optamos por textos mais curtos, reproduzidos por xerox ou impressão e entregues para cada leitor, cuja leitura integral possa ser feita durante os Círculos e também por vivenciar a experiência literária, ainda que individual, de maneira coletiva. Depois disso, começamos a interpretação. Esse é o “momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2006, p.65).

Então, os leitores são provocados a falar sobre o texto, a intervir, a opinar e a se posicionar. Tudo isso é realizado em tom de conversa, em que todos se expressam livremente. Para essa etapa, são elaboradas as questões norteadoras que são levadas ao grupo e podem ser realizadas antes, durante e/ou depois da leitura. Fazemos, antes da leitura, perguntas que buscam identificar conhecimentos dos leitores, bem como fomentar a criação de hipóteses e predições, sobretudo, a partir do título, forma do texto e nome do autor. Durante a leitura, provocamos os jovens a construir possibilidades para os encaminhamentos do texto.

No momento imediato ao término da leitura, partimos para saber o que os leitores acham do texto. Depois, lançamos perguntas sobre aspectos explícitos, a fim de averiguar a compreensão dos leitores em torno das informações, passamos, então, para

discussões que estão implícitas e necessitam de construção de inferências. Por último, buscamos extrapolar o texto, fomentando a emissão de opiniões e também a relação dos textos com experiência de vida e contexto do leitor.

Em alguns Círculos, optamos pela realização da leitura protocolada. Nesses casos, algumas questões norteadoras são realizadas durante a leitura do texto. Vale ressaltar que tais questões servem apenas como orientação. Em muitos momentos, incluímos novas questões durante a conversa ou excluímos aquelas que havíamos elencado. Até porque, apesar do zelo em torno do planejamento dos Círculos e do estudo do texto literário, temos a consciência de que, no momento da leitura, a dinâmica produzida pelos leitores é o esteio de nossas ações.

O terceiro movimento dos Círculos de Leitura abarca a criação. Optamos pelo uso de outras linguagens, a fim de proporcionar aos leitores uma etapa de mobilização construtiva, de ampliar os sentimentos, conhecimentos e informações ativados durante a leitura. Nesse movimento, convidamos os leitores, através da criação de algum objeto artístico<sup>7</sup>, a manifestar sua interpretação ou compreensão em torno do texto. Ao final dessas etapas, os leitores socializam suas produções, pois acreditamos que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, p. 66, 2006).

Os Círculos, portanto, constituem-se em práticas de leitura bastante profícuas para pensar a experiência literária, fomentada por um mediador de leitura, entre jovens de classes populares e em espaços socioeducativos não formais. Através de ações desse tipo, acreditamos nos aproximar das concepções de leitura por esses leitores construídas e das modalidades de leitura por eles realizadas, almejando, assim, tentar compreender o próprio ato de ler Literatura. Por fim, defendemos que tal prática configura-se como uma ação que mobiliza os leitores, modifica suas concepções sobre suas subjetividades e a coletividade, possivelmente, movendo-os para uma intervenção na sociedade onde vivem, de maneira mais dinâmica e, principalmente, mais humana.

---

<sup>7</sup> Encenações teatrais; criação de canções ou poemas; produção de pinturas, cartazes, esculturas; uso de fotografias.

## 2.5 JUVENTUDES E LITERATURA: MOVIMENTOS DE LER EM CÍRCULOS E EXPERIENCIAR A VIDA

Têm sido construídas diversas perspectivas teóricas sobre juventudes, pois, assim como a infância, nem sempre se considerou relevante essa etapa social da vida. Somente na segunda metade do século XX, os jovens começam a entrar na pauta das discussões, sobretudo porque passam a ser vistos como “protagonistas nos mercados da moda, da música, do esporte, entre outros” (CATANI; GILIOLI, 2008, p.11).

Hirao (2008) explicita algumas conceituações historicamente significativas para pensar a juventude. A primeira refere-se à orientação de Pais (1993) ao articular duas tendências sociológicas: aquela conhecida como geracionista – que considera o termo como uma etapa da vida das pessoas, com aquela denominada de classista – que o observa como um conjunto diversificado a partir da origem social. A segunda segue a definição de Bourdieu (1983) de que juventude é uma construção social em que só faixa etária não deve ser considerada, por ser um dado socialmente manipulável, orientando o uso do termo juventudes no plural. Por último, evoca a definição de Abramo (2005), para quem as juventudes possuem sentido em si mesmas e não correspondem apenas a uma fase da vida preparatória para a idade adulta. Assim, afirma Hirao que

[...] passam a emergir novos padrões de vivência da juventude menos ligados às instituições e mais próximos às subjetividades juvenis. Isso significa possibilidades de enriquecimento de identidades sociais e culturais, experimentações, participação social, política, cultural, artística, sexual. Significa também grande exposição a múltiplas programações midiáticas; significa, enfim, grande autonomia, possibilidades de escolha e de formação individual e do surgimento de uma nova moratória (HIRAO, 2008, p.33).

Na atualidade, as juventudes transformam-se em objeto de idealizações de diversos segmentos socioculturais. Dessa maneira, são consideradas tanto como construtoras da sociedade capitalista, quanto consumidoras desse sistema, por isso, necessitam ser educadas a sustentá-lo e a promovê-lo. Por isso, se, por um lado, consideramos que as produções juvenis são legítimas, por outro, pensamos que as culturas produzidas pelas juventudes são, muitas vezes, apropriadas e transformadas em bens de consumo. Observamos, nesse contexto, um aumento de interesse da sociedade contemporânea por

essas discussões. Todavia, segundo Abramo (1997), há uma diversidade de intenções embutidas nessa leva de empenhados em discutir o tema.

Os meios de comunicação, por exemplo, são os que divulgam as representações juvenis mais massivamente, usando estereótipos. Desse modo, os comportamentos dos jovens pertencentes à classe média são expostos como modelos hegemônicos, desconsiderando as especificidades de outras culturas juvenis. Tais caricaturas acabam por fazer com que a sociedade considere todos os jovens a partir da mesma linguagem, gostos e comportamentos de um grupo, tratado como parâmetro, passando a denominar toda a juventude, por dois vieses: ou como consumidora de cultura e comportamentos ou como problema social a ser corrigido.

No espaço acadêmico, também existem intervenções, entretanto, a maior parte delas volta-se para a questão do desvio. Raras enfocam “o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações” (ABRAMO, 1997, p. 25). Há também políticas públicas, embora saibamos mais dados de ações de instituições não governamentais. Apesar disso, muitas delas dirigem-se somente aos jovens em situação de pobreza e risco social. Nessas organizações, as ações desenvolvem-se geralmente sob duas perspectivas: a dos programas de ressocialização ou de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho (*ibidem*, p. 26).

A quantidade de subsídios teóricos para tratar o assunto ainda é acanhada, pois faltam estudos que “busquem aspectos da nova condição juvenil e a pluralidade nas formas de vivenciar a juventude e de se constituir como sujeitos” (PERALVA, 1997, p.27). No entanto, quando observamos o interesse de partidos políticos ou religiões, a preocupação provém da ausência do jovem nesses espaços e tem como foco apenas torná-lo mais um membro. Dessa forma, apesar do crescente interesse em torno da juventude, notamos por um lado, a diminuição de pesquisas com enfoque educacional, por outro, observamos as mais diversas intencionalidades implícitas à atenção dispensada às juventudes.

Esta tese trata da questão sob a ótica de que os jovens são produtores de cultura. Interessamo-nos por compreender as atitudes deles diante da promoção de experiências

de leitura literária e as implicações dessas ações em sua formação de leitor e cidadão. Nesse movimento, verificamos que a concepção de juventudes vem antecedida da ressalva de que as questões naturais e biológicas, sozinhas, não esgotam a produção de sentidos para o termo. Defendemos, então, a juventude como uma construção que será diferente a partir de questões socioculturais e destacamos como importantes delimitadores para sua definição aspectos como: faixa etária; maturidade; critérios socioeconômicos; estilo de vida; setor da cultura.

Consideramos relevante a consciência de que “as sociedades modernas se caracterizam por ter a juventude como fase transitória entre a condição infantil e adulta” (CATANI; GILIOLI, 2008, p.15). Porém, como há disparidades e intersecções nas formas como elas se expressam em todo o mundo, é complicado pensar em juventude (no singular), tornando-se importante pensá-las no plural. Assim, promover uma reflexão sobre as juventudes significa considerar que

[...] os jovens são capazes de produzir uma cultura autônoma, que não apenas imita o mundo adulto e as instituições tradicionais (escola, estado, família, empresas, sindicatos etc.), mas articula estas últimas de acordo com parâmetros próprios, configurando novas formas de cultura. (CATANI; GILIOLI, 2008, p.16).

Ainda que se tenha de interpretar as juventudes sob a perspectiva da diversidade, há também de se pensar em aproximações para compreender os fatores que inserem esse ou aquele sujeito nessa etapa social da vida humana. *A priori*, é possível enunciar que as juventudes vivenciam um período da vida marcado por descobertas e pela inserção em espaços ou situações negadas anteriormente. E o desafio maior para seu protagonista – o jovem – é “definir-se diante de si próprio e de sua cultura” (MORAES, 2011, p. 59). É fundamental atentar-se para a impossibilidade de se compreender uma juventude, tomando-se a de outro lugar/tempo/cultura como parâmetro, pois

[...] enquanto os adultos pensarem que, como seus pais e senhores de outrora, eles podem proceder por introspecção, invocando sua própria juventude para compreender a juventude atual, eles estarão perdidos (MEAD, 1979, p.93, *apud* PERALVA, 1997, p. 20).

Dessa forma, é preciso escutar as juventudes em seus contextos sociais, a partir de seus discursos e de suas produções culturais. Em torno disso, é possível tentar compreender os sentidos que elas mesmas dão ao mundo e as práticas que desenvolvem. Muitos

estudos adotam a noção de juventudes atrelada à questão do desvio, por essa ora ser tratada como problema social, ora ser compreendida como fase da vida em que aparecem os conflitos “entre escolhas e ausências de oportunidades” (MORAES, 2011, p. 57). O desvio passa, assim, a ser visto como inerente à experiência juvenil, ainda que esse universo não seja preenchido apenas por jovens. Todavia, há de se ratificar que sua condição desviante não deve ser interpretada somente como alvo de tensões ou preocupações, mas também de produções inovadoras.

Socialmente, a visão sobre o jovem abarca a concepção de que ele precisa ser ensinado a cuidar de seus pares e do mundo em que vive, para garantir a permanência de todos no mundo e evitar destruições feitas pelo próprio homem ou por fenômenos da natureza. Na contemporaneidade, devido ao crescente interesse na discussão, o jovem passa a ser tratado como sujeito de direito, cuja atuação social é significativa. Sai, dessa forma, da condição única daquele que desvia, por ser vítima do contexto que o circunda, e passa a ser visto como aquele que promove rupturas, fomenta transformações e age socialmente.

A partir dessa perspectiva, nesta tese, ao escolher os jovens como seu público-alvo, a pesquisadora intenciona criar situações de leitura de Literatura em que eles possam protagonizar a cena, exercitando seu papel de autonomia e demonstrando suas habilidades e competências, a fim de propor ações e dialogar com outros jovens provenientes de situações socioculturais similares ou divergentes. Tudo isso para, principalmente, inventariar possibilidades de inserção social, não pela égide da marginalização, e sim, pelo reconhecimento de si próprio como agente de mudanças.

O foco, aqui, é a compreensão de como os jovens ressignificam as experiências de leitura vivenciadas, considerando “suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (HIRAO, 2008, p. 25). Por isso, fundamentam essa decisão: a percepção da existência de raras ações desse tipo voltadas para tal público nos espaços pesquisados; bem como a identificação de poucos relatos científicos de práticas de leitura fora da escola, com jovens que residem em locais de alta vulnerabilidade social. No Brasil, a precária condição dessas juventudes é alarmante, conforme os inúmeros dados expostos por

pesquisadores e estudiosos envolvidos com a questão, como a jornalista Manuela D'Ávila, que afirma:

A realidade da juventude brasileira é reveladora: somos 48 milhões, com idades entre 16 e 29 anos, vivendo, na maior parte, nas regiões metropolitanas. Se a violência, o desemprego, a falta de qualificação profissional e de acesso à educação atingem toda a população, é nos jovens que as estatísticas se tornam mais assustadoras (D'ÁVILA, 2011).

Segundo dados do IBGE, a maior parte das culturas juvenis brasileiras vive em situação de pobreza. Isso significa que muitas delas têm acesso restrito a boas escolas e a opções diversificadas de cultura, lazer e esportes. Geralmente, residem em localidades cuja violência é assustadora e onde os direitos básicos para a sobrevivência não são garantidos. Pelo fato de ser essa a realidade dos jovens pesquisados, apresentamos um panorama do contexto social, familiar e escolar dos participantes dos Círculos de Leitura desenvolvidos no CRAS.

Entendemos que o relato de uma prática de leitura exige o reconhecimento do contexto que cerca os jovens pesquisados, daí, ratificarmos a importância da construção do perfil sociocultural desses leitores. Todavia, destacamos aqui que, ao tentar delineá-lo, bem como ao perguntar sobre motivações para ler, opiniões e expectativas, não temos uma postura determinista. Apenas observamos tal contexto, a fim de analisar suas práticas de leitura com maior aprofundamento.

Para traçar tal perfil, contamos com alguns documentos fornecidos pelos CRAS, que nos subsidiam com informações relativas à assiduidade e aos dados pessoais. Os participantes também preenchem uma ficha de inscrição específica para os Círculos de Leitura. Somados a isso, nos últimos encontros, aplicamos três questionários compostos de dez questões cada um, sendo nove objetivas e uma subjetiva, cujos enfoques são a família (Apêndice A), a escola (Apêndice B) e os Círculos de Leitura (Apêndice C).

Buscamos, no primeiro questionário, compreender como se organiza a estrutura familiar e qual a relação desta com as práticas de leitura desenvolvidas por esses jovens. No questionário referente às escolas, também ansiamos identificar quais ações de leitura as

escola desempenham e de que forma fazem isso. Por último, questionamos os jovens sobre sua relação com os Círculos desenvolvidos no CRAS e suas percepções sobre o ato de ler Literatura nesses encontros. O acesso a esses materiais nos possibilita traçar um panorama de questões diversas, como gênero, faixa etária, naturalidade, gostos, relação com a leitura etc.

Dessa forma, inicialmente, construímos um perfil dos leitores participantes do CRAS, situado no CAIC, bairro de Itinga, e outro dos jovens participantes de Areia Branca. Todavia, observamos uma extrema aproximação entre os dados obtidos em ambos os grupos, o que nos motivou a descrever apenas um perfil para os dois. Observamos que nos dois semestres de desenvolvimento da prática, há a frequência de, em média, 15 jovens em cada CRAS, cuja idade varia entre 11 e 21 anos, sendo que a maior parte deles encontra-se na faixa etária compreendida como juventude (14 a 20 anos). Destacamos que, em Areia Branca, a presença regular dos jovens é maior do que em Itinga, provavelmente pela ausência de ações de leitura fora da escola, a localização mais distante e as características rurais daquele bairro.

No que se refere à maneira como obtém conhecimento da ação pelos jovens, observamos uma das poucas disparidades entre os grupos. Enquanto a maior parte dos jovens de Itinga sabe da realização dos Círculos de Leitura através da sensibilização promovida pelo CRAS CAIC, em Areia Branca, consideramos mais proveitosa a divulgação na única escola municipal de ensino fundamental, pois mais de 85% dos jovens participantes são alunos desse estabelecimento. Talvez isso ocorra porque o CRAS de Itinga fica situado em uma localidade distante das escolas do bairro, como também pelo fato de esse ser um lugar referenciado como de alta periculosidade. Já em Areia Branca, o CRAS fica em uma região central do bairro e próximo à aludida escola municipal.

Dos participantes, é expressiva a quantidade de mulheres em comparação ao pequeno número de jovens do sexo masculino. Apesar disso, observamos muitos rapazes da faixa etária assistida pelos Círculos, transitando pelo local onde realizamos as atividades. Isso nos leva a problematizar a razão desse fato. Assim, indagamo-nos: por que tantos jovens do sexo masculino, ainda que tenham tempo ocioso, não se dispõem a participar da

ação? Em contrapartida, a presença efetiva e assídua das mulheres motiva-nos a pensar: por que, para elas, essa participação é viável?

A maior parte dos jovens nasceu na Bahia, tendo poucos cuja naturalidade é de outros estados (Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Entre os baianos, muitos provêm de Salvador, Lauro de Freitas ou Simões Filhos (as duas últimas são cidades da Região Metropolitana da capital). Há jovens de outras cidades do interior baiano como Feira de Santana, Serrinha e Jacobina. Esse dado confirma o quanto Lauro de Freitas é uma cidade que acolhe muitas pessoas oriundas de outros municípios, tornando a quantidade de nativos geralmente minoritária. Os participantes residem no próprio bairro, em endereços próximos à sede do CRAS, pois, na cidade, há pouca circulação de moradores entre os diferentes bairros. O que existe é uma convergência desses para o centro da cidade, por ser essa a localidade onde se resolvem questões médicas, burocráticas, legais etc.

Todos os jovens estudam em escolas públicas, no turno matutino, sendo que os mais novos (estudantes do Ensino Fundamental Maior) estão matriculados em escolas municipais situadas no próprio bairro. Já os mais velhos (alunos do Ensino Médio) estão matriculados em escolas estaduais, situadas, geralmente, fora do bairro. Os jovens que se dispõem a participar da atividade declaram ter interesse em vivenciar os Círculos de Leitura, indicando como razões motivadoras: melhorar aprendizagem e encontrar um grupo de convivência com pessoas interessantes. A possibilidade de conhecer novas pessoas e fazer amigos é elencada como a expectativa mais recorrente. Essa é uma necessidade comum entre os jovens, pois eles precisam da coletividade para se sentir mais seguros, como também, para em contato com os iguais, definir suas identidades individuais e coletivas.

Muitos declaram que a intenção que os impulsiona é sair de casa e realizar uma atividade extra. Isso confirma a ausência de ações de formação ou lazer, fora do espaço escolar, voltadas para o público dessa faixa etária. Evidencia também que, possivelmente, pelos altos índices de violência e pela ausência dos pais em casa, tais jovens sejam orientados a não sair de seus lares, durante o período oposto ao da escola, transformando os grupos de convivência para jovens em uma opção segura de formação

e entretenimento, tanto para eles quanto para os seus responsáveis. Em sua maioria, os participantes não sabem ao certo os desdobramentos e objetivos da prática de leitura proposta. Apesar disso, todos declaram estar participando da atividade por vontade própria. Acreditamos que eles buscam um lugar cujo processo de aprendizagens seja mais leve, divertido e dinâmico do que aquele promovido pela escola.

Sobre a constituição familiar desses jovens, eles afirmam que a mãe é a presença mais marcante nas famílias, sendo a responsável por questões educacionais, afetivas e financeiras. O pai é descrito como uma figura inexistente ou de aparecimento flutuante. É comum a presença de um padrasto (já a de madrasta é rara), evidenciando que algumas dessas mães, responsáveis pelas famílias, possuem uma reconfiguração familiar, preservando um modelo de família em que a presença do homem é importante. É muito comum a existência de avós e irmãos que são vistos em quase todas as composições. Também aparecem tios ou tias, primos ou primas, residindo na mesma casa.

Os jovens revelam ambiguidade em seus discursos, pois, por um lado, sentem certo desconforto em relação à existência do padrasto, mas defendem a importância social de haver um homem residindo em casa, sobretudo, por questões de segurança. Isso, provavelmente, por causa do ranço de uma cultura machista e patriarcal. Ao abordarmos a contribuição das famílias nas formações leitoras desses jovens, eles afirmam que, na infância, a leitura realizada por algum familiar é um evento que ou nunca ocorre ou ocorre com pouca frequência. Hipótese para isso é a recente alfabetização e escolarização das classes populares no Brasil, o que faz com que esses jovens sejam, provavelmente, os primeiros em suas famílias a ter garantido o direito à escola em toda a educação básica. Isso cria um lapso, pois aos pais faltam ferramentas para auxiliar seus filhos no seu processo de formação educacional (e, conseqüentemente, leitora), dada a ausência de tais práticas em suas próprias vidas. Assim, por não conseguir garantir uma ampla formação educacional para os seus filhos, os pais acabam por legá-la à escola.

Apesar disso, em mais da metade das famílias, há um adulto que os incentiva a ler, geralmente, a mãe. Isso talvez enuncie que, mesmo os familiares não sendo leitores, eles

sabem reconhecer a importância dessa prática, sobretudo, porque a ausência dela em suas próprias vidas deve ter impactado negativamente. Outro dado interessante é que todos os jovens afirmam que existem materiais de leitura em casa. Portanto, podemos inferir que isso enuncia uma preocupação dos responsáveis e da escola em adquirir tais recursos, tornando-os acessíveis para os jovens, dada a sua relevância para a formação de leitores. Ignoram, no entanto, que possuir objetos de leitura sem uma mediação satisfatória não garante seu uso adequado.

A Bíblia é o livro mais presente nos lares, seguida em quantidade de aparecimento de histórias em quadrinhos, revistas, dicionários, jornais, livros de histórias, livros didáticos e Literatura de cordel. Observamos (com exceção da Bíblia) que aparecem materiais de leitura cujo custo é barato e a leitura é mais acessível a todos, sobretudo, no que se refere à compreensão textual. Quanto ao livro didático, sabemos que, como a realidade dos jovens pesquisados é de escola pública, esses, certamente, são fornecidos pelo Governo Federal. Apenas dois jovens revelam possuir enciclopédia em casa. O pouco aparecimento desse material se deve provavelmente pelo seu alto custo, atrelado à atual prática em realizar pesquisas na internet.

Os participantes informam que, na sua família, a pessoa que mais gosta de ler são eles mesmos. Depois, a mãe é a pessoa que aparece como a figura da leitora exemplar. É ela também quem mais os incentiva a ler. Isso nos motiva a pensar em duas hipóteses: os jovens participam dos Círculos porque gostam de ler ou a participação nos Círculos os fez ampliar sua relação afetiva com a Literatura.

Nenhum dos leitores associa a leitura ao lazer ou à diversão. Certamente porque ler, para eles, é uma ação altamente escolarizada e pouco associada ao prazer. Tal dado atrela a precária formação leitora dos responsáveis pelos jovens a um tratamento da leitura na escola que considera essa prática como mero exercício para aprendizagem da língua escrita, o que acaba por afastar esses sujeitos ainda mais da leitura de Literatura.

Os jovens associam a infância com dois aspectos impactantes: por um lado, é a fase da vida em que têm mais liberdade para fazer o que querem (sobretudo, brincar) e, conseqüentemente, têm menos obrigações. Por outro, é uma época em que são mais

acolhidos, cuidados e protegidos pelas familiares responsáveis. Isso nos indica o quanto ocorre atualmente uma “adultização” da infância, em que tanto as crianças são levadas a crescer rapidamente quanto, logo ao ingressarem na juventude, já são tratadas como capazes de transitar (com as respectivas obrigações e deveres) no universo adulto.

Isso nos leva a pensar que os pais impõem-lhes, muito cedo, vivências do mundo adulto, como o ingresso no mercado de trabalho, a experimentação de um relacionamento matrimonial e a responsabilização pelos afazeres domésticos. Todavia, a partir das opiniões por eles expressas, compreendemos essa como uma fase em que almejam garantir as vivências lúdicas e de acolhimento familiar, associadas ao universo infantil, sem deixar de usufruir de algumas prerrogativas da condição de juventude.

Chama-nos a atenção a resposta de uma participante, ao declarar que o melhor da infância são os olhares. O que nos coloca em questionamento: como eram os olhares do outro sobre ela na infância? E como são esses olhares atualmente? O que mudou neles? Por que mudaram? Para nós, tal declaração deflagra um reconhecimento dessa jovem de que a visão do outro sobre si não é mais a mesma e que esse novo olhar faz parte de seu processo de elaboração identitária.

Ao questioná-los sobre suas escolas, todos afirmam que lá existem momentos de leitura. Todavia, metade deles considera que tal ocorrência é pouca. Declaram que é a disciplina Língua Portuguesa a encarregada mais comum de sistematizar essa prática e sinalizam que, na escola, as ações de leitura nunca ou poucas vezes são parecidas com aquelas desenvolvidas nos Círculos de Leitura do CRAS. Além disso, dizem que, após a leitura de um texto em sala de aula, primeiramente, conversa-se sobre o mesmo e, depois, realiza-se um exercício. Há participantes que indicam não haver professor ou disciplina, promotores de práticas de leitura na escola.

Metade dos jovens sinaliza ter gostado bastante dos textos lidos na escola, enquanto outra metade declara não se identificar com tais textos. Segundo os jovens, os professores nunca ou poucas vezes falam da importância da leitura. Em contrapartida, eles dizem que gostariam que as aulas fossem mais organizadas, mais silenciosas, que os alunos também lessem e pudessem levar textos de que gostem. Além disso, afirmam

necessitar de momentos de explicação sobre o texto. Declaram que gostariam também que houvesse uma diversidade de bons textos para se ler e que fossem envolvidas a ludicidade e o prazer de ler nessas práticas.

Alguns jovens sinalizam que gostariam que a prática de leitura na escola fosse igual àquelas por nós desenvolvidas, em que há discussão de textos e todos podem compartilhar e comentar suas opiniões para o grupo. Inferimos que os jovens possuem tal desejo, porque os Círculos de Leitura ocorrem em um grupo fixo, em que todos têm a mesma importância e, por isso, sentem-se à vontade para emitir opiniões.

Ao aplicarmos os questionários sobre a impressão dos jovens em torno dos Círculos de Leitura, observamos que eles declaram gostar de ler e afirmam que esse gosto varia conforme a situação de leitura. A maior parte deles considera a leitura uma prática relevante para suas vidas. Os leitores participantes das duas etapas revelam uma relação mais intensa com a leitura, indicando, por exemplo, já possuir uma concepção de leitura mais ampla, que abarca os textos verbais e/ou não-verbais. Já os leitores ingressos no grupo, somente na segunda etapa, definem a figura do leitor por meio de concepções associadas a ser alfabetizado ou a ler o texto escrito.

Os participantes mais antigos afirmam que ler é ser capaz de compreender e interpretar todo tipo de texto, seja ele escrito, falado ou até uma imagem. Certamente, porque uma das informações recorrentes nesses encontros gira em torno das concepções de leitura e texto. Além do mais, a leitura de diversos gêneros, como também textos verbais e não verbais, é recorrente nos Círculos de Leitura. Tais jovens consideram-se leitores, porque incluem, em seu cotidiano, a leitura de Literatura como prática significativa. Identificamos, aqui, uma mudança de postura entre eles, já que muitos chegam aos Círculos, informando que não se consideram leitores nem gostam de ler.

Os participantes mais recentes se veem ou como não leitores ou como leitores em apenas algumas situações. Essas respostas devem-se, certamente, ao tempo menor de participação nos Círculos. Por isso, acreditamos que ações de leitura que visem à formação de leitores jovens são processos demorados, pois envolvem tanto a

apropriação de instrumentos pelo leitor que o possibilitem a ler, quanto a construção subjetiva, paulatina e progressiva do gosto, da prática e do hábito de ler Literatura.

Os jovens de ambos os grupos indicam que, após a participação nos Círculos, o número de livros de Literatura lidos por eles aumentou. Os livros citados são exatamente aqueles que fazem parte da biblioteca dos Círculos. Consideramos essa também uma mudança de comportamento provocada pela ação de leitura, até porque é possível fomentar o acesso aos livros por meio de empréstimos, o que não acontece no bairro nem na escola, devido à ausência de bibliotecas ou a deficiência do sistema de empréstimos daquelas a que têm acesso.

Todos os jovens sinalizam gostar de participar dos Círculos de Leitura. Os mais antigos afirmam que o momento com que mais se identificam durante os Círculos é quando se conversa sobre o texto, seguido do momento em que cada um emite sua opinião sobre o que leu. Os demais participantes, cujo ingresso ocorre somente na segunda etapa, informam que os momentos de que mais gostam são os lúdicos (os que envolvem fotografias, brincadeiras, pinturas). Seguido desses, apontam que gostam de ler o texto e conversar sobre ele. Reforçamos que os Círculos de Leitura envolvem ações diversas, sendo que o momento central é o da leitura e discussão do texto literário. Impressionamos perceber que a maior parte dos jovens envolvidos na ação prefere esse momento central àqueles periféricos. Isso demonstra, para nós, o fortalecimento das relações desses leitores com o ato de ler Literatura.

Assim, compreendemos que os participantes apresentam um perfil escolar, familiar e social muito próximo. Em suma, são jovens de classes populares, que vivenciam em seu cotidiano as ausências relativas à satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, convivendo com toda sorte de expressão de violência.

Suas estruturas familiares abarcam uma diversidade de indivíduos que estabelecem com eles não apenas laços sanguíneos, mas, sobretudo, relações de cuidado, afeto e responsabilidade. As famílias são marcadas pela presença da mulher (mães e avós) como referência e a quase total ausência paterna. Além disso, tais jovens sofrem com os efeitos da má qualidade da escola pública a que têm acesso. Talvez, por conta dessa

realidade, a leitura de Literatura não tenha sido tratada por eles, em situações anteriores à realização dos Círculos de Leitura, como uma prática da qual, como humanos, eles têm direito a usufruir.

Por fim, destacamos que os jovens identificam-se com as práticas de leitura desenvolvidas nos Círculos e atribuem a essas experiências uma mudança de suas relações com a leitura de Literatura. Nesse sentido, defendemos que relatos como os que apresentamos podem sugerir, para importantes instituições sociais, como a escola, modos de lidar com a formação de leitores. É possível que esse tipo de registro sirva também como documento para a posteridade compreender como o leitor jovem, fora da escola, lê o texto literário, quais escolhas faz e quais as relações de sentido constrói através da Literatura.

### 3 CÍRCULOS DE LEITURA: UM RELATO DA PRÁTICA

quando eu tiver setenta anos  
então vai acabar essa adolescência

vou largar da vida louca  
e terminar minha livre-docência

vou fazer o que meu pai quer  
começar a vida com o passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja  
aproveitar as oportunidades  
de virar um pilar da sociedade  
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência  
quando acabar esta adolescência  
(Paulo Leminski)

Neste capítulo, descrevemos os Círculos de Leitura realizados com os jovens. Organizamos os relatos a partir de cinco blocos temáticos que emergem durante a leitura dos textos literários, trazendo para o debate discussões e conflitos sobre relações familiares, identidades juvenis, questões de gênero, etnia e sexualidade. Assim, no primeiro bloco, apresentamos quatro Círculos de Leitura e, nos demais, três, chegando ao total de dezesseis, dos trinta e um realizados<sup>8</sup>.

No relato de cada Círculo, elencamos as ações que compreendem os três movimentos, constituintes da rotina dos encontros, a partir das sugestões de Yunes (1999) e Cosson (2006), conforme indicamos no capítulo anterior. Assim, subdividimos este capítulo em cinco seções – cada uma referente a um bloco temático – e nelas relatamos como os jovens se portam em cada um dos movimentos em que se estruturam as rotinas dos Círculos. Privilegiamos narrar a maneira como os leitores recebem o texto, como o interpretam e o qualificam, quais as relações que estabelecem entre os textos lidos e suas histórias de vida, bem como com outros textos (tenham sido eles acessados no grupo ou não).

---

<sup>8</sup> Os Círculos de Leitura aqui apresentados não estão em ordem cronológica.

### 3.1 ENTRE PRINCESAS, MADRASTAS E AMANTES: COMO OS JOVENS SIGNIFICAM FAMÍLIA

Realizamos quatro Círculos de Leitura, cujos textos literários centrais são o conto de fadas *Branca de neve*, dos Irmãos Grimm (2004 [1812-1822]); a canção *Pais e Filhos*, composta por Renato Russo, Dado Villa Lobos e Marcelo Bonfá (1989), na época, integrantes da banda de rock brasileira Legião Urbana; o poema narrativo *O caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade (2008[1945]) e o conto *Um dedinho de amor*, de Elisa Lucinda (2004). Nesses encontros, observamos como os jovens associam tais textos às relações familiares, certamente pela presença de personagens como pais, mães, irmãos, madrastas, em contextos privados. Em suas falas, compreendemos o quanto essa é uma discussão delicada para eles, porque os mobiliza, evocando questionamentos, dúvidas e frustrações.

Dessa maneira, lemos o conto de fadas *Branca de Neve*, a fim de apresentá-lo aos jovens em versão distanciada daquela conhecida por eles – a dos desenhos animados ou dos filmes da *Disneyworld*. Além disso, intencionamos evidenciar que, ao contrário do que eles afirmam, o conto de fadas não é somente coisa de criança, pois evoca questões existenciais importantes para pessoas de faixas etárias variadas.

Para isso, no Movimento Um, realizamos uma brincadeira com o poema *Receita de se olhar no espelho*, de Roseana Murray (1997). Lemos o poema com o grupo e conversamos um pouco sobre a impressão dos jovens em torno dele. Depois, destacamos os verbos no imperativo e requeremos que andem em volta do espelho, deixado no centro do Círculo. Colocamos uma música e, ao pararmos de tocá-la, um deles é convocado a ler em voz alta um verso, e a pessoa, posicionada em frente ao espelho, a imitar o gesto expresso no poema. Os jovens não olham diretamente para o espelho, observam mais o que está em volta, demonstrando certa vergonha e timidez em se ver.

Em seguida, passamos a seu momento central – o Movimento Dois, que compreende a leitura do texto. Ao entregarmos as cópias para cada jovem, muitos reclamam por conta do número de páginas. Falamos sobre a origem oral e popular dos contos de fadas e

nessa conversa inicial, os jovens os associam a finais felizes, fantasia, infância e a presença de fadas e bruxas.

Ao lermos o conto e o analisarmos, observamos que na narrativa, uma rainha deseja o nascimento de sua filha. Esta nasce pouco tempo depois com as características almeçadas pela mãe, tornando-se conhecida como Branca de Neve. Após isto, a rainha morre e seu marido, o rei, casa-se com outra mulher – a Madrasta – mulher bela, mas orgulhosa, que possuía um espelho mágico. Esse a assegura, cotidianamente, que sua beleza é incomparável. Entretanto, com o crescimento de Branca de Neve, esta supera a beleza da Madrasta, segundo informações do espelho.

Identificamos que os jovens demonstram compreender o texto, interagem bem com a história e conseguem analisar com criticidade as personagens Branca de Neve e Madrasta Má. Inicialmente, afirmam que a vaidade é a questão mais relevante do texto, embora só a associem ao apreço por questões físicas. Depois, admitem outras possibilidades como a vaidade intelectual. Consideram o sentimento de valorização que alguém sente por si mesmo como algo negativo, quando ocorre em exagero ou quando é associado à inveja. Alguns defendem sua importância, pois o relacionam à autoestima. Outros dizem que é comum as pessoas serem vaidosas, a fim de obter destaque na comunidade onde vivem. Há uma contradição, pois muitas das jovens que se consideram vaidosas associam tal característica a algo ruim. Uma jovem pontua a existência da beleza interior, sendo mais importante que a beleza física.

Esses leitores, de maneira recorrente, relacionam o conto às questões familiares, por causa do conflito entre a Madrasta e Branca de Neve e por assinalar que, na ausência da mãe biológica (ou na presença de um familiar que execute práticas de violência), configurações familiares outras, sem vínculos sanguíneos, podem emergir – a exemplo da relação estabelecida entre os anões e a Branca de Neve. Também destacam a total ausência paterna no conto, o que é associado por eles às suas próprias configurações familiares.

No texto, a Madrasta, com inveja da jovem, ordena que um caçador a mate e traga seu fígado e pulmões, como prova do crime. Devido aos clamores da menina, o caçador só

consegue cumprir parte da obrigação, permitindo sua fuga, pela mata. A fim de enganar a Madrasta, leva os órgãos de um javali. Para os jovens, esse se configura como um momento de grande tensão. Segundo eles, a Madrasta deseja comer os órgãos da menina, por causa de sua inveja, maldade e arrogância. Uma participante afirma que a vilã acredita que, ao comer partes do corpo de Branca de Neve, pode se transformar nela e adquirir sua beleza.

Entretanto, Branca de Neve consegue fugir, correndo pela floresta, sem ser atacada por animal algum. No fim do dia, encontra uma cabana e entra para descansar. Lá, se alimenta e dorme. Os proprietários da casa são sete anões mineradores que, ao retornar do dia de trabalho, deparam-se com a menina adormecida. Ao acordar e encontrar os anões, Branca de Neve sente medo, mas, dada a amabilidade deles para com ela, a jovem lhes conta sua história. Assim, os anões propõem à menina que, em troca de proteção e moradia, ela realize os serviços domésticos. Advertem-na para não permitir a entrada de estranhos, já que não tardaria que a Madrasta descobrisse seu paradeiro. No palácio, a rainha, ao interpelar o espelho sobre a sua beleza, acreditando na morte de Branca de Neve, surpreende-se em saber que a jovem continua viva e mora com os anões. Ao se dar conta de que não retornara ao posto da mais bela de todo o reino, a Madrasta invejosa planeja disfarces para enganar a menina e matá-la.

Assim, por três vezes, vai até a casa dos anões, leva presentes como cadarços, pentes e maçãs que são prontamente aceitos por Branca. Essa, ao cair em todas as armadilhas da Madrasta disfarçada, sofre as consequências de seus atos, desmaiando asfíxiada ou sendo envenenada ou engasgando. Nas duas primeiras vezes, os anões conseguem salvá-la, sempre a advertindo do perigo. Na terceira e última vez, dão a garota como morta, pois tudo leva a crer que não lograram êxito na tentativa de salvamento.

Os jovens demonstram, inicialmente, irritação com a desobediência e com a ingenuidade de Branca de Neve. Todavia declaram que, em situação semelhante de abordagem de estranhos, eles têm as mesmas atitudes da menina. Muitos afirmam que, dependendo da situação, abrem a porta, sobretudo se for alguém bonito ou um vendedor de roupas. Fazem o mesmo para uma pessoa mais velha, mas não, para um vendedor de livros, com exceção de uma jovem que se demonstra interessada por leitura e estudo.

Perguntados sobre o porquê de Branca de Neve não obedecer à advertência dos anões, os leitores sugerem a falta de consciência da situação e associam os anões aos pais, pois, segundo eles, as proibições que ouvem dos seus familiares não são acompanhadas de explicações ou justificativas. Muitos deles se caracterizam como desobedientes, apesar de afirmar essa ação como negativa. Justificam ser motivados pela pirraça, pela necessidade de questionar as regras impostas pelos pais e pelo desejo de entender as razões motivadoras das proibições. Uma jovem declara não ser desobediente e relaciona isso a dois fatores: ter uma relação de diálogo com a mãe, e esta ser incisiva na hora das punições.

No conto de fadas, um dia, um príncipe, passando pelo local, enamora-se pela menina aparentemente morta e pede para levá-la para o seu reino. Inicialmente, os anões não permitem. Entretanto, depois, reconhecem o verdadeiro amor do príncipe e se apiedam dele, dando o caixão de presente. Os criados do príncipe, ao retirarem a esquife da montanha, tropeçam e, por causa do solavanco, o pedaço de maçã envenenado, que entala a garganta de Branca de Neve, desprende-se. Ela volta à vida, o príncipe a pede em casamento, e a narrativa se encaminha para o final feliz.

Como, no início do conto, afirma-se que a menina tem sete anos de idade, um jovem revela estranhamento ao saber que ela se casará. Outra participante, no entanto, contra-argumenta que o tempo no caixão, provavelmente, relaciona-se ao crescimento de Branca de Neve. Alguns jovens aceitam essa possibilidade. Outros lembram que, em algumas cidades do interior, sobretudo, no passado, muitas mulheres casavam-se ainda crianças.

No final do conto, a Madrasta é convidada para a cerimônia de casamento. Ao comparecer, recebe sapatos de ferro incandescentes que são colados em seus pés, obrigando-a a dançar com eles até morrer. Os participantes consideram aquele um final trágico, mas eles o associam à aprendizagem de Branca de Neve, afirmando que tal vingança denota o amadurecimento da personagem, bem como a necessidade de se fazer justiça contra os vilões.

Para os leitores, o final da vilã é surpreendente. Uns afirmam que a justiça foi feita com a punição da Madrasta. Outros declaram que a crueldade de Branca de Neve a igualou à vilã. Tentam preencher o texto, ao inferir quem possivelmente armou a vingança contra a Rainha Má. Uns acreditam ser a garota a responsável, outros indicam os anões como culpados, argumentando que, pelo fato de ser mineiros, poderiam ter construído o sapato de ferro.

A maioria dos jovens prefere a personagem Madrasta, por sua esperteza e inteligência. Todavia, ressaltam que excluem da sua personalidade a inveja. Uma garota escolhe Branca de Neve e justifica seu gosto, pela humildade, bondade e beleza da menina. Observamos que os leitores respondem satisfatoriamente às questões que propomos, entretanto eles não chegam ao simbólico do conto sem a mediação.

No Movimento Três, mostramos aos jovens exemplos de mosaicos e pedimos que, em grupo, eles montem uma figura, usando recortes coloridos. Essa ação propõe a integração dos leitores, por meio de uma produção coletiva. Nessa etapa, investem no desenho, dedicando-se com afinco e atenção ao fazer artístico. São criativos e demonstram gostar bastante de atividades manuais.

Em outro Círculo, lemos a canção *Pais e Filhos*. No Movimento Um, inicialmente, fizemos a contação da história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2005). Apesar de, em princípio, desconfiar do texto infantil, os leitores divertem-se com a narrativa e ficam bastante atentos ao longo da história. Conversamos sobre ela e os mobilizamos a pensar na frase: “a gente se parece sempre é com os pais, tios, avós e até com os parentes tortos” (MACHADO, 2005).

Depois, pedimos que definissem o termo “família”. Muitos associam família aos laços sanguíneos. Uma jovem extrapola a noção biológica ao indicar que, na família, há laços de amor e responsabilidade. Com certa ironia, uma participante afirma que as relações são de chatice. Outros leitores identificam família como pessoas importantes que estão ao nosso lado em momentos difíceis.

Ainda no Movimento Um, entregamos aos jovens uma tabela na qual eles elencam seus familiares, caracterizando-os. Nessa ação, percebem semelhanças físicas e/ ou psicológicas entre eles mesmos e seus familiares. Alguns destacam as qualidades, outros, apenas os defeitos. Muitos dizem se sentir tristes em falar sobre suas famílias, especialmente, por conta da ausência paterna. Outros demonstram que, a partir daquela ação, podem ver o quanto são parecidos com os seus familiares.

No Movimento Dois, lemos o texto, ouvimos a canção e depois falamos sobre ela. Apesar de ser uma música de duas décadas anteriores, todos a conhecem e/ou sabem cantá-la. Uma jovem festeja a escolha, pois, para ela, aquela é a possibilidade de ouvir no bairro outro tipo de canção que não seja nem Arrocha<sup>9</sup> nem Pagode.

Identificamos que a canção tem seis estrofes e um refrão. Na primeira estrofe, há uma situação de provável morte. Segundo uma participante, o autor da canção foi motivado a escrevê-la devido à notícia do suicídio de uma jovem cuja relação com os pais era conflituosa<sup>10</sup>. Os demais leitores identificam as cenas presentes na canção como situações reais, provavelmente, vividas por seus autores e relacionadas a eventos familiares conflituosos ocorridos no período da juventude deles e semelhantes aos que passam em seus próprios lares.

Ao longo do texto, aparecem situações que evocam as inquietações dos jovens em situações familiares, como os medos e a ambígua necessidade de acolhimento e insurreição. A canção é permeada pela dubiedade marcante nessa etapa da vida, pois deflagra a dependência familiar, atrelada ao anseio pela autonomia, como fatores que definem as identidades juvenis. No grupo, os participantes associam o auxílio emocional e material, fornecido pelos pais, como algo pertinente apenas à infância.

---

<sup>9</sup> Gênero musical popular baiano – proveniente do distrito de Caroba, na cidade de Candeias, localizada na Região Metropolitana de Salvador – cujo ritmo sofreu influência dos estilos brega e romântico e ganhou apelos sensuais em sua dança. São os principais instrumentos musicais acionados para compor tal ritmo: o teclado arranjador; a guitarra e o saxofone.

<sup>10</sup> Conforme entrevista concedida a Angelo Davanço e Milton Bilar Montero, publicada n'A *Falecida* número zero, julho de 1991, Renato Russo responde à pergunta de um fã: “**UM FÃ**: Na música *Pais e Filhos*, você cita o 5º andar. Por quê? **RENATO RUSSO**: É sobre uma amiga, ela não sabia que era adotiva, era muito problemática e, um dia, ela descobriu que era adotiva; foi um choque para a cabeça e ela se jogou... essa é a vantagem, pra cada pessoa significa uma coisa, mas isso não é o mais importante da música, isso é o que leva a música para a conclusão, que é justamente aquilo que a gente fala nos *shows*: por mais difícil que as coisas estejam, você sempre pode levar uma vida nova em outro lugar” (DAVANÇO; MONTERO, 1991).

Apesar disso, assumem que, nos momentos de tristeza e/ou conflito, buscam em suas mães (ou outros familiares) a figura que os afaga, cuida, apoia e protege. Uma jovem sinaliza a possibilidade de inversão desses papéis, orientando-nos a pensar na juventude como uma etapa da vida em que os filhos oscilam posturas amadurecidas com aquelas consideradas pueris.

Muitos leitores declaram compartilhar do desejo de fuga, expresso na canção, ainda que momentaneamente. Indicam a intenção de sair de casa para se desvincular da dependência familiar e obter mais autonomia. Todavia, julgam a vida fora do lar como muito difícil e dizem não ter coragem, condições materiais e afetivas de concretizar o ato do distanciamento. Apenas uma menina declara ter saído do domicílio familiar para viver com o companheiro. Outra narra ter fugido de casa, arrependendo-se e, depois, retornando ao lar.

No texto, fica evidente o desejo dos pais e mães em fornecer o que há de melhor aos seus filhos. Para os jovens, seus familiares possuem esse mesmo anseio. Querem transformá-los em pessoas importantes, conhecidas, especiais, felizes. Constata-se na canção que, com o passar do tempo, o protetor torna-se o protegido. Um garoto destaca que, na velhice, os filhos, geralmente, cuidam de seus pais, indicando que isso deve ser tomado como obrigação, embora muitos não cumpram tal papel adequadamente.

Diversos arranjos familiares aparecem na canção: há o filho de pais separados, que mora com a mãe, mas é acompanhado pelo pai; o jovem que vive em situação de rua e é, provavelmente, órfão, cuja ausência de vínculos familiares é total; o jovem que já residiu em diversas casas, o que evoca a instabilidade daqueles que ora estão com pais, ora com mães, ora com avós; e o jovem que habita com pai e mãe, na mesma casa.

Nesse emaranhado de possibilidades, os leitores indicam a separação dos pais como uma realidade significativa entre suas famílias e se identificam com a configuração em que a mãe e/ou avó é a única responsável pela organização familiar. Sugerem optar pelo arranjo em que pais, mães e filhos vivem no mesmo ambiente, provavelmente, por esse ser retratado como melhor e mais sadio, nos meios de comunicação e em algumas instituições sociais.

Uma menina declara ter sido abandonada pelo pai. Outra diz sentir muita falta da presença paterna e culpa a mãe pela separação, confirmando uma ideia de que a mulher deve fazer concessões em prol da convivência familiar. Após esse debate, observamos um momento de silêncio entre os jovens, o que, para nós, evidencia certa tristeza e dor, diante de uma visão preestabelecida, como hegemônica, para eles mesmos, em torno da concepção de família.

A canção termina com a constatação em torno das limitações dos pais e dos filhos, provocando o jovem a pensar se ele reconhece os conflitos, dores e sentimentos de seus parentes. Até porque essa é uma requisição recorrente entre eles que pontuam a ausência de compreensão de seus familiares às suas atitudes. Essa canção coloca o jovem como protagonista tanto do conflito, quanto de sua resolução. Faz um jogo reflexivo, ao afirmar que os pais também são incipientes, pois, apesar de adultos, veem a tarefa da paternidade e da maternidade como uma aprendizagem nova. Finaliza, alertando que, no futuro, os filhos certamente serão pais e mães e terão os mesmo conflitos geracionais que seus pais têm.

Para os jovens, é desconfortante expressar como creem que seus próprios pais os veem. Afirmam que os adultos só enxergam seus defeitos, não os aceitam do jeito que são e não os entendem, enquanto eles, os filhos, esforçam-se para compreender as razões das escolhas de seus familiares e confirmam que muitas das proibições revelam os cuidados dos pais para com eles.

No refrão, recomenda-se amar as pessoas, dada a transitoriedade da vida. Tal conselho é dirigido tanto aos pais quanto aos filhos, conclamando-os a pensar e agir no tempo presente. Os jovens dizem ter resistência em buscar soluções para os conflitos familiares e indicam ter pouca consciência de que, no futuro, podem vir a desempenhar os mesmos papéis de seus pais.

No Movimento Três, estimulamos os jovens a construir um presente, usando caixas de papelão coloridos, bombons diversos, papéis e laços. Sugerimos que, além do presente, insiram palavras de reconhecimento e amor e deem sua produção a alguém da família.

Os jovens demonstram dificuldade em partilhar os materiais, ocasionando uma divisão desigual. Esmeram-se bastante na hora de confeccionar os presentes e afirmam que os entregarão a um dos seus familiares. Uma participante opta por presentear a pesquisadora e mediadora de leitura, não sabemos se por uma identificação com a mesma ou se pela falta de a quem entregar a lembrança em sua casa.

Em outro Círculo, lemos o poema narrativo *O Caso do Vestido* (ANDRADE, 2008 [1945]). Para provocar a curiosidade dos jovens, deixamos um vestido feminino, bem arrumado e sensual, preso na parede da sala onde desenvolvemos os Círculos. Muitos jovens, ao perceber a presença do objeto, demonstram bastante curiosidade, fazendo comentários entre si, dando risadas, sem, no entanto, perguntar-nos o motivo daquela presença. Nós também não emitimos qualquer informação sobre o mesmo, apenas deixamos que eles criassem inferências.

Iniciamos o Movimento Um, lendo silenciosamente o poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade (2008 [1930]). Depois, realizamos a leitura do poema de diversos modos: uma rápida, outra sem atenção aos elementos de pontuação, uma com muitas pausas, outra com entonação. Pedimos aos jovens que avaliassem as leituras. E eles afirmam não compreender bem o texto nas primeiras vezes, declarando a necessidade de se atentar para os sinais de pontuação e para a emoção expressa no poema.

A intenção é prepará-los para a leitura de poemas. Convidamos os jovens a ler o texto, e eles se preocupam com a interpretação e o tom de voz. Esforçam-se para recitar o poema e emitir a emoção que julgam necessária, apesar de alguns demonstrarem dificuldades em realizar esse tipo de leitura. Ao final dessa etapa, destacamos o verso drummondiano “eu não sabia que a minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé” (2008, p.85) e conversamos sobre ele.

No Movimento Dois, analisamos o aspecto gráfico do poema, atentando-nos para a presença de versos e estrofes. Os jovens folheiam o texto, observam o número de páginas e expressam insatisfação com o seu tamanho. Por isso, optamos pela realização de uma leitura protocolada. No poema, as filhas questionam à mãe a presença de um

vestido em um local inusitado (o centro da sala), a qual emite respostas evasivas, mas insinua que a roupa pertence a uma mulher do passado. As filhas insistem em conhecer a história, mas a mãe as repele, dada a iminência da chegada paterna. Todavia, embevecidas pela beleza do vestido, as jovens tornam a requerer a revelação de tal história, a que a mãe cede e começa o relato.

Os leitores começam a associar o vestido do texto com o vestido que colocamos na parede da sala e afirmam que, provavelmente, aquele se trata de um vestido amaldiçoado. Continuamos a leitura do texto. Os leitores demonstram muito interesse em compreender o mistério que envolve aquela roupa feminina. No poema, a mãe narra que o vestido pertence a uma mulher de longe por qual o pai se enamorou, abandonando-as, transtornado. Todavia, tal mulher não nutre o mesmo sentimento pelo homem, o pai delas, e, apesar das promessas e humilhações vividas por ele para conquistá-la, a dona do vestido não intenciona relacionar-se com ele. Então, o pai pede à própria esposa que intervenha e peça a outra mulher que o aceite como homem.

Nesse momento do texto, os jovens expressam sua indignação em torno do pedido do marido e começam a criar hipóteses. Para eles, a esposa, provavelmente, não aceitará tal pedido, impelirá o marido a voltar para ela ou criará qualquer sorte de desavença para dissuadi-lo de seu intento. Algumas jovens afirmam que a esposa punirá o marido através de uma agressão verbal ou física. Nenhuma jovem crê na possibilidade da esposa ceder aos pedidos do marido.

No texto, a mãe pára de narrar por um intervalo. Ela receia a chegada abrupta do pai – o que enuncia que, no momento da narração, ele já está de volta a casa. Ela para o relato – motivada pela emoção – o que contradiz a insistência dela em garantir às filhas que aquela é uma história do passado sem importância. A mãe sabe que a declaração que está fazendo é impactante e norteia todos os acontecimentos da história. Entre os jovens, há uma inquietação. A partir de então, eles requerem que se apresse a leitura da narrativa para descobrir a decisão materna.

Dando continuidade ao relato, a mãe declara que foi à procura da outra mulher e, conforme requerimento do marido, rogou-lhe “que aplacasse de meu marido a vontade”

(DRUMMOND, 2008, p. 37). A outra mulher, todavia, desdenha dela e afirma não amar o marido, mas, dado o pedido da esposa, cederá aos desejos dele. A mãe descreve a outra mulher como alguém sensual e lasciva, mas aceita a condição imposta a si e sai da cena amorosa.

Os jovens expressam total revolta com a atitude materna. Demonstram irritação e envolvimento emocional com a história narrada. A maior parte deles responsabiliza, por omissão, a esposa, caracterizando-a como idiota e boba. Apenas uma jovem enuncia que, quando esse tipo de situação ocorre, o único jeito é colocar-se à parte, a fim de permitir que os eventos se encaminhem sozinhos.

Para revelar sua amarga desventura, a mãe indica às filhas o que viveu a partir daquele acontecimento. Narra a tristeza sentida, a solidão, a ausência de outros familiares, o acometimento de doenças, a presença da loucura e o anseio pela morte. Revela o intenso labor para manter a si e as filhas, a dificuldade financeira, o envelhecimento, a necessidade de dar conta das demandas familiares e o desaparecimento paterno. Os jovens sinalizam sentir pena da mãe. Afirmam vivenciar ou conhecer histórias iguais a essa. Todavia, informam não saber qual a melhor resolução para casos assim.

Certo dia, a outra mulher retorna a casa. Só que de outro jeito: pobre, fraca e com o vestido em mãos. A outra também não sabe o paradeiro do marido, mas volta para devolver à esposa o vestido em troca do seu perdão e revelar que, depois, também se apaixonou por ele, mas este a rejeitou. Essa mulher afirma ter transitado por um caminho de humilhação, tristeza, desespero e, sobretudo, de marginalização. Os jovens veem negativamente a outra mulher. Nomeiam-na como “puta”, amante, “perigete”. Dizem que ela é a principal culpada pelo acontecimento e julgam sua atual situação como um castigo merecido, culpabilizando somente a outra mulher pela desintegração familiar.

Com o retorno da amante, a esposa apenas olha para a outra mulher e enxerga em ambas uma transformação que as aproxima: há a ausência do brilho, da sensualidade, da beleza e da juventude. A mãe nada diz. Aceita o vestido e o coloca num lugar de destaque no centro da sala. Para os leitores, essa ação evidencia um possível perdão, mas aponta

para a impossibilidade de apagar o evento e todas as marcas nele embutidas. Muitos demonstram perplexidade com a postura da esposa e se posicionam, afirmando que essa deveria agredir a outra fisicamente e jamais aceitar o perdão. Uns caracterizam a mãe como ingênua, servil e submissa. Outros indicam que esse ato a torna superior aos acontecimentos ocorridos.

No final do poema, a outra mulher vai embora. Ao mesmo tempo, o marido retorna em silêncio, ignora o vestido preso na parede e se comporta normalmente, assumindo o lugar de outrora. A esposa também não questiona o seu retorno, aceitando-o e observando que, para ele, não haviam ocorrido mudanças. Enuncia que a presença do marido é confortante e, de certa forma, apaga os acontecimentos passados.

É interessante observar que os jovens responsabilizam a esposa e a outra mulher pelos eventos, mas, inicialmente, não colocam qualquer culpa sob o pai. Alguns argumentam que esse tipo de comportamento é comum entre os homens, tornando-se aceitável e naturalizando a traição masculina. Para os leitores, o incômodo está, especialmente, na aceitação pacífica da mãe pela traição, não no retorno do marido, nem no fato de ele não ter sido marcado por essa história.

Os participantes afirmam que a história os surpreende e confirmam que a amante é realmente a “mulher do demo” (DRUMMOND, 2008.). Uma jovem sensibiliza-se bastante com a dor da mãe e com os problemas por quais ela passou. Alguns leitores avaliam que o sentimento nutrido pelo marido para com a amante é apenas desejo, não podendo ser confundido com amor, pois esse sentimento o pai sente pela mãe.

Para os integrantes do grupo, a esposa perdoa a outra mulher e o marido, mas não se esquece dos acontecimentos. Prova disso é a presença do vestido em lugar de destaque. Muitas participantes afirmam que suas mães vivenciam situações de traição e sofrem com isso. Então, cria-se uma polêmica que contradiz os posicionamentos expressos por esses participantes durante a leitura. Alguns passam a culpar somente o marido pela traição, e outros, a amante. Para ambos os grupos, a mãe é a vítima. Os que se posicionam contra a amante defendem o marido com justificativas machistas. Muitas jovens, tal como a mãe do poema, concordam em aceitar o marido de volta (mas não

perdoam a amante). Outras só isentam o esposo, após se vingar, traindo-os também. Destacam que a mãe, apesar de tudo o que passou, consegue dar a volta por cima, ou seja, para a maior parte dos jovens, o fato de o pai ter voltado para casa enuncia o êxito materno.

Os leitores se identificam com a história presente no texto, por três razões, segundo os seus relatos. Primeiro, pelo fato da ausência paterna total ou parcial, assim como suas experiências pessoais confirmam, desencadear a necessidade de a mãe assumir a organização da família no que se refere às questões financeiras e aos cuidados com educação e saúde. Segundo, pela traição, por parte dos pais ou padrastos, ser recorrente. Por último, pela aceitação da infidelidade masculina entre as mulheres.

No Movimento Três, os jovens se posicionam em dupla, a fim de que um entreviste o outro, para obter informações sobre a relação que estabelece com seus familiares. Todos participam e se divertem bastante, apesar de demonstrar, inicialmente, um pouco de vergonha em falar sobre suas vidas para outro participante. Todavia, notamos que essa atividade serve para os aproximar. Na hora de socializar as respostas, o grupo destaca as muitas semelhanças entre as histórias familiares.

Em um Círculo, lemos o conto *Um dedinho de amor* (LUCINDA, 2004). No Movimento Um, realizamos uma dinâmica de grupo, intitulada *Valores Familiares* que consiste na colocação de cinco cartazes na parede com a frase: O que sua família pensa sobre... Esses, paulatinamente, são completados com os enunciados: namorar; participar desse grupo; trabalhar; estudar; seguir uma religião diferente. Então, os jovens respondem individualmente as questões e colam suas opiniões no cartaz. A intenção é fomentar nesses sujeitos o debate sobre suas relações familiares.

Após isso, lemos as respostas do grupo e sugerimos que os jovens comentem as mesmas. Quando questionados sobre o que suas famílias pensam em torno do ingressar no mercado de trabalho na idade deles, muitos afirmam que os pais preferem aguardar um pouco e investir na educação escolar. Alguns adultos declaram que, apesar de não querer que seus filhos trabalhem fora de casa, acham que eles já podem assumir a execução das tarefas domésticas. Os familiares desejam ver seus filhos, futuramente,

empregados em empresas ou lojas, como vendedores, administradores ou advogados, jamais como garis ou empregadas domésticas. Um número significativo de participantes afirma que os pais acham que eles já devem buscar um trabalho para auxiliar com as despesas da casa.

Os jovens dizem que, para suas famílias, eles não estão na idade de namorar, pela pouca idade que têm. Afirmam que, apesar da proibição familiar, burlam essa regra. Sinalizam, ainda, que, quando há diálogo e compreensão no tratamento desse assunto, muitos problemas são evitados. Em alguns casos, os pais fazem a concessão de namorar na porta de casa e defendem a importância de se ter ciência do relacionamento para poder vigiá-los mais de perto. Uma jovem exemplifica a situação vivida por uma conhecida, que, por ter namorado escondido dos pais e lhe faltar orientação sobre sexualidade, teve uma gravidez indesejada.

Assunto polêmico para os familiares é a participação em religiões diferentes da deles. A maior parte não permite que seus filhos professem outras doutrinas. Apesar disso, os integrantes do grupo defendem que cada um deve ter o livre arbítrio para seguir aquilo em que acredita. Revelam, em seus discursos, negação às religiões de matriz africana, pois alguns declaram ter liberdade de escolha religiosa, desde que não se tornem adeptos do Candomblé, por exemplo. No grupo, praticantes dessas religiões, geralmente, escondem tais ligações ou silenciam diante das falas dos demais.

Sobre os estudos, é consenso entre os pais a importância de estar na escola. Muitos adultos declaram que estudar é prioridade em suas vidas, por não ter recebido, no passado, a mesma oportunidade que os filhos têm hoje. Por isso, investem nas suas formações e os sensibilizam para a dificuldade da vida de pessoas sem escolarização. Justificam que a falta de formação escolar é uma das razões de suas próprias dificuldades financeiras.

Outra unanimidade entre as famílias é a participação dos jovens nos Círculos de Leitura. Todos afirmam que os pais gostam muito que eles façam parte do grupo. E argumentam que os familiares acreditam ser melhor estar no CRAS do que em casa sem fazer nada ou na rua. Nessa dinâmica, demonstram entusiasmo em expressar suas opiniões.

Inicialmente, afirmam não saber o que as suas famílias pensam, entretanto, depois, acabam se envolvendo nas discussões e revelando como compreendem as declarações e práticas dos adultos de referência.

No Movimento Dois, realizamos a leitura do conto. Destacamos que a narrativa está em primeira pessoa, pois a filha conta um evento ocorrido em sua família, em que pai, mãe e cinco filhos convivem na mesma casa. A mãe não expressa o amor que tem pelos filhos nem se importa com questões corriqueiras como reprovação na escola, carinhos e cuidados, geralmente, associados à maternidade.

Os jovens identificam-se com o texto e expressam que, em suas casas, também sentem rejeição por parte de algum parente. Dizem ter gostado das atitudes e iniciativas da menina e avaliam o comportamento materno como inadequado, por não dar qualquer atenção nem importância aos seus filhos. Poucos discordam desse posicionamento, defendendo a mãe. Esses justificam que ela ama os filhos, mas só não sabe como expressar seu amor por eles.

A narradora – que é a filha caçula – observa o comportamento materno, inquieta-se e busca formas de se aproximar da mãe, pois, para a menina, ela não segue os padrões de maternidade esperados. Até que, um dia, um irmão adoece e morre de forma abrupta. A partir de então, a filha surpreende-se com o desespero materno. Observa que a mãe sofre intensamente a perda do filho e, nessa situação, consegue expressar o seu amor. Assim, a jovem compreende que “a culpa disparava nela um amor retroativo” (LUCINDA, 2004), e isso, de certa forma, anima a menina e a faz enxergar o potencial amoroso da própria mãe.

Os jovens descrevem a menina de uma maneira positiva, revelando certa admiração. Nomeiam-na ora de incrível, ora de maluca. Indicam gostar da ousadia e coragem da menina. Caracterizam-na como inteligente, observadora e perspicaz. No conto, após a morte do irmão, a mãe passa a se transformar, somente quando seus filhos adoecem, legando-lhes intenso amor e dedicação, devido à iminência da perda. Os leitores percebem a mudança, mas a julgam incompleta, pois a mãe, só nessas situações, torna-se atenciosa e age com carinho e cuidado. A caçula, entretanto, apesar de inúmeros

esforços, nunca adocece e ainda ouve a frase que intensifica sua dor: “essa não precisa de mim” (LUCINDA, 2004). Então, passa a buscar formas de adoecer.

O clímax do texto é quando, aos cinco anos, a garota vai à gráfica do pai e tem a ideia de ferir um pedacinho do dedo em uma máquina com lâmina para chamar atenção da mãe. Todavia, por inocência e erro de cálculo das possíveis consequências, a menina perde o dedo mínimo. Os pais, sobretudo a mãe, desesperaram-se, e a garota finalmente recebe o amor materno que ela tanto busca. Isto minimiza sua dor pelo acidente com o dedo. Os participantes afirmam que não sabem se fariam o mesmo que a menina, mas admiram sua coragem e compreendem a razão de seu esforço. Alguns avaliam como correto o ato da garota. Outros sugerem possibilidades como o diálogo ou até mesmo a fuga de casa. Todos justificam compreender que a ação da garota foi motivada pelo amor e associam isso ao título do texto.

Pela falta do dedo, a menina começa a despertar a pena das pessoas, todavia recebe em troca carinhos, deferências e cuidados. Relata como, na escola, usa sua deficiência física para angariar atenção e afeto. E, ao final, indica que, a partir daquela data, a presença da mãe fez-se constante. Apesar da perda do dedo, a menina julga bem sucedido o seu ato, porque consegue transformar a postura materna.

Os jovens declaram que nem todas as mães amam seus filhos. Indicam que algumas chegam a cometer atos de barbaridade e violência contra eles. Eles exemplificam esse tipo de situação, usando suas histórias de vidas. Uma jovem narra a doença e morte prematura da própria mãe. Outra conta que sua progenitora a deu para outra mulher criar e considera esta a sua verdadeira mãe.

Os participantes continuam a discussão, dizendo que nem sempre os pais conseguem demonstrar o amor que sentem pelos filhos e que fazer isso, para eles, também é uma tarefa difícil. Muitos dizem não demonstrar esse afeto. Uma jovem afirma amar apenas a mãe. Outro leitor fala da exclusão gerenciada por seus irmãos a ele e da importância de sua mãe no processo de assunção de sua própria orientação sexual, declarando-se gay ao grupo e, acrescentando ainda que, em sua família, só sua mãe o aceita e apoia. Os demais participantes declaram que, geralmente, não expressam o que sentem para seus

familiares, porque podem ser interpretados equivocadamente. Por isso, ou conversam com amigos ou escondem seus problemas. Para eles, a mãe é, geralmente, aquela com quem mais conseguem expressar-se. É ela também quem mais revela o amor que sente por eles.

Os jovens interpretam amplamente o texto e passam a relacionar as informações textuais àquelas que estão implícitas, pois compreendem, por exemplo, o anseio da caçula em ficar doente para conseguir o afeto materno e se sensibilizam, ao relacionar o texto com suas relações familiares. Demonstram dificuldade em compreender essa relação e se emocionam, ao sentir a mesma exclusão vivida pela garota, em seus lares.

Ao final desta etapa, os jovens ficam silenciosos e, aparentemente, reflexivos. Afirmamos ao grupo que, em nossas famílias, há sempre alguém que é muito importante para nós, mas, por alguma razão, brigamos com essa pessoa e, por isso, precisamos rever nossa relação com ela. Perguntamos se isso ocorre nas vidas deles. Todos afirmam ter uma experiência desse tipo, mas nenhum deles a socializa.

No Movimento Três, entregamos um papel cujo título é *Carta para um familiar*. Orientamos que preencham as questões norteadoras presentes no papel, a fim de organizar suas ideias e escrever uma carta. Sugerimos que, caso se sintam à vontade, entreguem-na aos destinatários. No momento da produção, todos ficam bastante envolvidos com a escrita e levam para casa suas produções.

A partir da leitura desses textos literários, observamos que, para os jovens, família não se limita aos laços sanguíneos, ampliando igual conceito para as relações, sobretudo de cuidado e responsabilidade que alguns adultos têm para com eles. Tais leitores vivenciam constituições familiares organizadas de variadas maneiras, todavia, aparentam eleger como a mais adequada o modelo conhecido como o de família burguesa (pai e mãe, convivendo com dois filhos). Sabemos que há um consenso entre os estudiosos da família, ao compreendê-la como espaço de proteção e pertencimento, em que o jovem se desenvolve social e afetivamente e aprende significados culturais que o distinguem de outros grupos familiares (MIRANDA, 2009, P. 21). Por isso,

destacamos, nas falas dos jovens, o imenso papel da família em seu desenvolvimento humano. Eles confirmam sua concepção de família como:

[...] uma unidade funcional (um microsistema), um primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage, e possuiria um padrão de papéis, atividades e relacionamentos associados a comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade no qual está inserido. (MIRANDO, 2009, p. 26).

Por conta desse destaque dado aos jovens ao termo “família”, nós buscamos compreender como se fundamenta tal concepção na contemporaneidade. Para o ECA (1990), é direito fundamental da criança e do adolescente o convívio familiar e comunitário, tendo como prioritárias suas inserções em seu ambiente familiar de origem. Nesse contexto, a família natural é aquela formada pelos pais ou seus descendentes, enquanto a família extensa compreende parentes próximos, com os quais se convive e se mantém vínculos de afetividade e afinidade. Já a família substituta é aquela que se configura por processos de guarda ou tutela ou adoção. Os pais, em qualquer dos casos, são os que exercem o pátrio poder e se incumbem de sustentar, guardar e educar seus filhos. Os jovens indicam que, para eles, o critério biológico não é o mais importante para definir aqueles que consideram ser seus pais, mães e/ou parentes. Chegam a construir grupos de amigos, aos quais designam de família, pelos laços de solidariedade que estabelecem.

A partir das políticas sociais implantadas no Brasil nas últimas décadas e da criação do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, foram construídas ferramentas, como o CRAS, para a execução dessas políticas. Dessa forma, a família foi eleita como núcleo social fundamental para a “efetividade de todas as ações e serviços da política de assistência social” (BRASIL, 2009, p.12) no Brasil. Para nós, compreender a concepção de família que norteia as ações do CRAS é de suma importância, dado ao fato de que é esse o espaço de desenvolvimento dos Círculos de Leitura. Além disso, observamos o quanto o próprio CRAS discute tal tema com os cidadãos por ele referenciados.

Assim, a concepção adotada hoje pelo Brasil em torno do termo família dialoga com uma perspectiva mais contemporânea, pois assume sua configuração para laços, além

dos sanguíneos, incluindo as relações de afeição e solidariedade. As estruturas geracionais e de gênero são determinantes para compreender as organizações familiares. Até porque, nas realidades detectadas socialmente (confirmadas nas famílias dos jovens participantes dos Círculos), muitas vezes, pais ou mães biológicos não atendem às demandas que configuram uma relação familiar. Tal perspectiva reforça que a família é responsável por garantir a sobrevivência dos indivíduos que fazem parte dela, sobretudo, no que tange às questões econômicas. Assim, o termo família é concebido como um

[...] conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e de dependência econômica. (BRASIL, 2009, p.12).

As mais recentes políticas sociais brasileiras, além de tratar da matricialidade familiar, reconhecem a responsabilidade do Estado em proteger os agrupamentos familiares, acolhendo-os, promovendo suas autonomias e garantido condições de suas sustentabilidades. Preveem que as famílias são espaços de contradições, configurada por “tensões, conflitos, desigualdades e, até mesmo, violências” (BRASIL, 2009, p.12). O que também é confirmado pelo discurso dos integrantes dos Círculos.

Outro viés importante é a compreensão de que os modelos padrões de família não contemplam mais a imensa diversidade dessas organizações, por isso, buscamos superar uma concepção tradicional do termo e adotamos uma concepção que abarca “arranjos distintos, em constante movimento e transformação” (BRASIL, 2009, p.12). Reconhecemos, dessa maneira, que a pluralidade sociocultural das identidades brasileiras implica necessidades e interesses diversificados, obrigando as políticas sociais estatais a contemplar tal demanda. Entretanto, sinalizamos que a variação de estruturas familiares ocorre, sobretudo, atrelada às classes sociais a que os indivíduos pertencem.

Observamos que mudanças sociais, políticas e econômicas provocam transformações na vida familiar, tais como: famílias menores e chefiadas por mulheres trabalhadoras; a diminuição da presença dos pais na vida dos filhos; e mudança dos papéis parentais e de

gênero (MIRANDA, 2009, p. 24). Tais reorganizações são presentes nas realidades dos jovens pesquisados, todavia é marcante a presença da mulher (mãe ou avó) como única chefe de família e a total ausência da figura masculina. Assim, “reivindicações são registradas e novas práticas são, lentamente, incorporadas nas suas relações sociais” (DIAS, 2005, p. 16-17).

Atentamo-nos, também, para o fato de que a relação das juventudes com suas famílias exige um tratamento mais atual que contemple relações sociais dinâmicas, em que a atuação dos jovens é marcante, tornando a figura de só um ente familiar preponderante como algo obsoleto. Assim, na família, os mais jovens expressam seus anseios e criam estratégias para que suas exigências sejam garantidas. Todavia, “escutar e ser escutado parece ser uma das maiores reivindicações destes indivíduos (os jovens)” (ABRAMOVAY, 2010, p. 189).

### 3.2 O TEXTO LITERÁRIO E OS PERCURSOS DAS IDENTIDADES JUVENIS: O QUE É SER JOVEM PARA OS JOVENS

Desenvolvemos Círculos de Leitura, em que lemos a canção *Mais de mim*, composta por Marcelo Quintanilha (1999) e interpretada pela baiana Vânia Abreu, assistimos ao longa metragem *O homem do futuro*, dirigido por Cláudio Torres (2011), e lemos a crônica *O dia em que meu primo e eu fomos ao forró*, do escritor baiano João Ubaldo Ribeiro (1998). Nessas discussões, pairam a inquietação em torno do que é ser jovem, quais limites e possibilidades dessa fase da vida.

Assim, no Círculo de Leitura em que lemos a canção *Mais de mim*, observamos quanto as questões identitárias são relevantes para os componentes do grupo. Nesse dia, começamos as ações da Biblioteca Itinerante, por isso, preenchemos a ficha de inscrição e lemos os *Direitos do leitor*, de Daniel Pennac (1993), buscando redefinir a relação dos jovens com os livros, a partir de uma postura mais autônoma, criativa e prazerosa. Eles gostam bastante desse texto e afirmam desconhecer tais direitos, entusiasmando-se com as prerrogativas da não obrigatoriedade e da possibilidade de escolher as próprias leituras.

No Movimento Um, por sugestão de uma técnica do CRAS, realizamos a dinâmica do chapéu com o espelho, a fim de mobilizá-los em torno do autoconhecimento. Informamos aos jovens que colamos no chapéu uma fotografia de alguém importante e pedimos para cada um, olhar, sigilosamente para a imagem e atribuir uma característica da pessoa presente no chapéu, para que os demais adivinhassem o nome da pessoa. Ao olhar para o chapéu e ver sua imagem refletida no espelho, os leitores esboçam surpresa e dificuldade. Riem. Alguns reconhecem seus defeitos, mas privilegiam a abordagem de suas qualidades. Outros expressam uma visão muito negativa sobre si. Descrevem-se a partir dos defeitos e ressaltam que, apesar de ter qualidades, os aspectos ruins sobressaem.

Todos são sintéticos, usam poucas características e demonstram certo desconhecimento sobre si. Arelados a isso, mostram dificuldade em fazer essa reflexão, provavelmente, por não ter o hábito de pensar sobre suas identidades. Muitas meninas apontam como seu único aspecto positivo a beleza física. Apesar disso, todos afirmam sentir apreço por si mesmo e acabam “tirando o chapéu” em sinal de autorreconhecimento.

O sentimento de exclusão em suas falas é marcante. Com o objetivo de ressignificar essa relação, convidamos os jovens a se olhar novamente no espelho, porém, nenhum deles aceita a proposta. Um leitor, que é deficiente físico (tem atrofia dos membros inferiores), diz que sua maior qualidade é ser diferente, sendo um dos poucos a apresentar uma perspectiva positiva sobre si mesmo. O fato de sua identidade ser pautada na diferença evidencia, para nós, que, talvez, para esse jovem, o exercício de reflexão de sua própria identidade seja uma prática mais frequente do que para os outros.

No Movimento Dois, lemos, ouvimos e entoamos a canção para, a partir daí, iniciarmos a sua interpretação. Os jovens, primeiro, ouvem a música e tentam acompanhá-la. No texto, o eu lírico declara que anseia falar sobre si mesmo, ao mostrar o ser que é. Afirma ser como seu lugar de origem e sinaliza esse lugar como o ponto de partida de sua trajetória. Justifica seu modo de ser, associando-o a elementos da natureza local. Todavia, apesar de sua relação intensa com o espaço de origem, evidencia que, no momento da enunciação, mesmo estando distante, traz esse espaço refletido em suas

condutas, posturas e vivências. Por isso, suas aprendizagens de outrora norteiam seus caminhos presentes.

Nesse momento da interpretação, os participantes não incluem a cidade onde vivem como espaço importante de suas histórias de vida, talvez por ser um município que acolhe muitas pessoas da Região Metropolitana de Salvador e do interior da Bahia. Além disso, como evidenciado no perfil, muitos leitores nasceram em outras cidades ou estados. Assim, interpretamos tal omissão dada à inexistência de maternidade no local ou pelos garotos se sentirem envergonhados em viver em um bairro periférico. Muitos jovens declaram não ter uma relação mais ampla com seu lugar de origem, dada a constante mudança geográfica vivida em suas famílias. Uma leitora declara que, por ter nascido em Pernambuco e ter se mudado para vários estados brasileiros, leva “marcas” desses lugares em si. A maioria dos jovens, ao contrário da canção, expressam não ter um vínculo afetivo nem com o local onde nasceram nem como o local onde residem.

A canção declara que, nesse lugar de afastamento, onde ora se encontra o eu lírico, é possível ampliar o processo de compreensão identitária. Assim, por estar em outra cidade e ser levado pela perspectiva do encontro com o outro, acaba por descobrir que as identidades não são definitivas. Elas se constroem em processos ininterruptos, o que o leva a si identificar como ser inacabado que necessita relacionar-se com o outro para completar sua incompletude. Os jovens enunciam não ser comum entre eles pensar sobre suas origens, sobre sua relação com o lugar de onde vieram e onde residem. Para eles, o exercício de reflexão em torno de suas identidades é incomum.

No texto, o eu lírico afirma trazer o vento como marca de sua de expressão. Sente-se feliz, por estar em um entre lugar e afirma que, na relação com os outros, assomadas as suas origens plurais (étnicas, geográficas etc.), encontra o êxtase e a satisfação em existir. Os leitores, diante disso, expressam-se em duas frentes: primeiro, sinalizam não reconhecer neles aspectos referentes ao local de origem; segundo, por observar que vivem em um bairro pobre e marginalizado pelos índices de vulnerabilidade social, tentam camuflar essa origem, escondendo-a ou negando-a.

Ao final da canção, emerge uma metáfora a partir da relação paradoxal entre dois termos: carnaval e quarta-feira de cinzas. Pontua-se a alegria, a catarse e a felicidade que caracterizam o primeiro, contraposto à constrição, ao silêncio, ao respeito que marcam o segundo, como diferenças constituintes de uma mesma identidade. Assim, constata-se que essa presença dúbia é o que o torna um ser integral. Os jovens dizem encontrar essas identidades conflitantes em si mesmos, todavia, consideram-nas um fator de inquietação e sofrimento, não de completude. Incomodam-se com suas próprias contradições e anseios antagônicos, afirmam não compreender a si mesmos e, geralmente, acreditam ser mais fácil definir o que não querem do que o que querem.

No Movimento Três, entregamos um caderno a cada jovem e disponibilizamos vários materiais, a fim de o customizar, de maneira a revelar o pertencimento daquele objeto a si mesmo. Muitos integrantes do grupo animam-se bastante com a atividade, usam a liberdade para se expressar, descontraem-se e demonstram capacidade de se organizar autonomamente. Todavia, chama-nos atenção o fato de alguns jovens não quererem fazer intervenções artísticas no caderno, pela possibilidade de estragá-lo. Isso ocorre, possivelmente, pelo cuidado com o objeto ou pela crença na sua incapacidade de promover mudanças positivas.

Em outro Círculo, os jovens vão ao cinema para assistir ao filme *O homem do futuro* (2011). Como não realizamos o Movimento Um, tentamos integrar os participantes, através de uma dinâmica de apresentação pessoal que, entretanto, não acontece a contento. Atribuímos isso ao fato de os jovens estarem extremamente ansiosos, até porque, para muitos, era a primeira vez que iam a um cinema.

Na chegada ao *shopping*, orientamos os jovens quanto à atenção, ao comportamento, à segurança e à necessidade de acompanhar o grupo. Lá, vivenciamos uma infeliz situação. Fomos interpelados pela segurança do espaço, antes de adentrá-lo. Por isso, intervimos, afirmando que aquele tipo de abordagem era desnecessária, já que estabelecemos um acordo de acesso ao cinema, mediante compra antecipada de ingressos. Uma jovem, ao ser interrogada por um desses profissionais, pergunta se ele os teme por acreditar que se tratam de vândalos. Destacamos como exemplares a

postura e o comportamento dos componentes do grupo em todos os momentos em que estivemos por lá.

Motivados pelos eventos da interpelação e do interrogatório, os leitores passam a ficar desconfiados, incomodados e amedrontados. Afirmam se sentir estranhos naquele ambiente. Todavia, segundo os jovens, a postura de segurança é avaliada como comum e recorrente. Até porque, após o episódio da entrada no *shopping*, vários deles nos acompanham até a porta do cinema, fazendo com que os demais clientes parem para observar nosso grupo. Esse evento evidencia, para nós, a dimensão do preconceito e da exclusão por que passam os jovens brasileiros de classes populares<sup>11</sup>. Serve como uma das possíveis justificativas para compreender porque os componentes do grupo não acessam aos bens culturais localizados em bairros diferentes dos deles.

No Movimento Dois, assistimos ao filme *O homem do futuro*. Os jovens são bastante atentos, interagem com o filme e afirmam ter gostado muito do mesmo, sobretudo por considerarem-no engraçado. Para eles, os aspectos centrais do filme são: a impossibilidade de mudarmos o passado e as consequências ruins que essa tentativa pode gerar. Na trama, Zero é um cientista e professor de física frustrado com a própria carreira. Ele, acidentalmente, desenvolve uma máquina que o leva para o ano de 1991, a uma festa da faculdade. Nesse lugar e tempo, descobrimos que o protagonista se relacionou amorosamente no passado com uma linda mulher. No entanto, por se considerar um *nerd*, duvida da reciprocidade dos sentimentos da parceira. Graças a uma trama promovida pelo ex-namorado dela, a garota, verdadeiramente apaixonada por Zero, acaba por envolvê-lo em uma situação de humilhação. Para o cientista, voltar no tempo se constitui em possibilidade de mudar esse acontecimento. Entretanto isso provoca consequências aparentemente positivas (torna-se milionário), mas desastrosas no que se refere ao amor e à amizade.

Assim, o desafio do protagonista torna-se outro. A partir da compreensão das consequências nefastas de mudar o passado, o cientista tenta voltar novamente ao

---

<sup>11</sup> Vale lembrar os atuais e recorrentes episódios denominados “rolezinhos”, em que jovens, oriundos de classes economicamente desfavorecidas, enfrentam a segurança dos *shoppings*, a fim de, em numeroso grupo, adentrar tais recintos, manifestar o seu direito de ir e vir, de consumir ou não, de ter acesso a bens culturais e materiais que lhes são negados.

tempo, a fim de garantir que as coisas transcorram da mesma forma e ele possa, apesar de pobre, não destruir o amor nem a amizade pelos seus. Ao final, o plano do personagem é exitoso, ele recupera o melhor amigo e o amor de sua vida.

Os jovens afirmam que algumas situações no filme chamam sua atenção: a cena de nudez, a perda do melhor amigo, a prisão da mulher amada e o fato de o protagonista tornar-se cliente de seu inimigo. Identificam-se com o personagem Zero, pois esse é inseguro e revoltado com eventos passados. Os leitores dizem se portar assim também. Definem-se como pessoas difíceis de lidar, dada a contradição de seus sentimentos. Arrependem-se por situações vividas no passado, o que nos indica que, entre eles, impera tanto um sentimento de culpa quanto uma severa autocrítica sobre as ações desempenhadas. Para alguns, o protagonista do filme vacila sempre, porque não confia em si mesmo. Inferem que o fato de o próprio jovem anular-se justifica a escolha de seu apelido. Uma leitora sugere que tal alcunha refere-se à falta de autoconfiança – o que reverbera em sua autoestima e na visão negativa em torno de sua própria identidade.

O grupo indica o medo como fator responsável por fazer muitos jovens se excluir e se invalidar socialmente. Quando lhes perguntamos sobre o que têm medo de perder, a maior parte deles cita os familiares. Um jovem, o marido. Outros elencam sentimentos como coragem e autoconfiança. Uma participante relata uma situação de enfrentamento do medo bem sucedida, quando, ao expressar seus sentimentos e denunciar o problema, consegue solucionar as questões e extinguir seus receios.

Outro aspecto que agrada muito aos jovens do grupo é a música tema do filme, da banda Legião Urbana, *Tempo perdido*. Para eles, essa canção evidencia um sentimento de perda e culpa. Os jovens dizem ainda que, apesar da consciência da impossibilidade de mudar o passado, desejam ter essa oportunidade para reverter situações de tristeza e sofrimento. Apesar desse anseio, racionalmente, constata-se que a máquina do tempo é apenas ficção e mudar o passado, por hora, não é possível. Indicam crer que os eventos só acontecem em seu próprio momento, o que nos mostra certo determinismo diante dos fatos.

Os jovens declaram que, apesar de não poder mudar o passado, podemos consertá-lo em outro período. Ou melhor, podemos avaliá-lo, a fim de não incorrer nos mesmos desacertos. Dizem que, mesmo quando resolvem a situação de conflito, as marcas daquele evento ficam para sempre na memória. Nesse dia, devido à necessidade de retornar aos CRAS em tempo, não realizamos o Movimento Três.

Em certo encontro, lemos *O dia em que meu primo e eu fomos ao forró*, de Ribeiro (1998). No Movimento Um, realizamos a dinâmica do presente. Esta visa a que os jovens emitam opiniões positivas uns sobre os outros. A atividade envolve um presente embrulhado, cujo dono deve ser, inicialmente, o jovem mais assíduo, participativo e comunicativo do grupo. Os leitores, após breve discussão, escolhem o primeiro presenteado que, ao abrir o pacote, percebe haver outra embalagem seguida de uma nova orientação. Assim, o embrulho passa de mãos em mãos, a partir de descrições: ser alegre; transmitir paz; ser amigo; ser dinâmico; ser solidário; ser bonito; ser engraçado; ser otimista; ser competente; ser artista; ser animado; ser determinado; ser líder; etc. A última descrição sugere que o jovem escolhido seja aquele considerado justo. Este, ao receber o presente, na verdade, uma caixa de chocolates, é convidado a partilhá-lo com os demais.

Os jovens participam ativamente do jogo. No início, acreditam ser a escolha definitiva, assim, demonstram menosprezo por não terem recebido o presente. Depois, percebem que há um enigma escondido por detrás da ação e buscam saber como se dará o término desse mistério. Muitos afirmam querer o presente só para eles, mas ao final, a divisão é realizada harmonicamente. Antes da leitura, traçamos um perfil em torno dos gostos dos jovens, envolvendo música, festa, vestuário e descobrimos que, sobre música, alguns preferem segmentos como hip-hop, gospel, romântica internacional ou pagode. Apesar disso, muitos deles declaram-se ecléticos, por ouvir diversos ritmos e estilos musicais. Já os jovens evangélicos afirmam que, apesar de aceitar a diversidade rítmica, só ouvem música gospel. Para eles, uma festa divertida tem que ter gente conhecida, boa música, boa comida e deve acontecer em um espaço agradável e seguro. Aqueles, de menor faixa etária, revelam não fazer usos de bebidas alcoólicas, já os mais velhos afirmam que, apesar de ser menores de idade, bebem vinhos, cervejas e licores em festas. Gostam

de se vestir com roupas da moda, mas preferem usar aquelas que possuem marcas estrangeiras e são voltadas para o público juvenil.

No Movimento Dois, passamos para a leitura da crônica *O dia em que meu primo e eu fomos ao forró*. Nela, o narrador, em primeira pessoa, conta um evento vivido na juventude, mais precisamente aos 15 anos. Afirma que os rituais de passagem, tão presentes nessa fase da vida, eram mais terríveis no passado do que atualmente, e ele, especialmente, possuía certa dificuldade em lidar com tais ritos cuja intenção é evidenciar a maturidade do indivíduo. Os jovens afirmam se identificar com a tensão vivida pelo narrador, ao ir a festas ou ao experimentar situações de namoro. Todavia discordam que, no passado, eles eram piores do que hoje. Creem apenas que, atualmente, os desafios são outros.

Segundo o narrador do texto, os adultos, em momentos inaugurais da juventude, portam-se com rigidez e incompreensão e, com seu próprio pai, não acontece de forma diferente. Dentre os rituais, o mais temido é o que evoca o relacionamento amoroso, dada a notícia de experiências traumáticas entre outros jovens da mesma época. Os leitores informam que, para eles, ainda hoje, as situações mais difíceis também são aquelas que envolvem o amor, a paixão, o namorar e o ficar.

O narrador declara sentir medo da rejeição das moças e da conseqüente exposição entre os outros jovens. Até porque, para ele, esses riscos só aumentam, pois, além de não ser belo como um artista de cinema hollywoodiano, também não é bom dançarino. Os leitores identificam-se com as dificuldades do narrador, especialmente, os meninos que afirmam ser mais atenciosos e incisivos nos momentos de conquista, enquanto as meninas, geralmente, são mais arreadas e cruéis. Um participante relata já ter sido humilhado ao tentar cortejar uma garota.

Sobre a questão do namoro, alguns jovens confirmam a proibição familiar, atrelada à prática de namorar escondido. Esses afirmam ser possível amar na juventude, apesar de ter uma experiência limitada dos relacionamentos amorosos e sexuais. Outros já namoram e vivenciam suas primeiras relações sexuais. Há um número significativo de jovens casadas e/ou grávidas.

No texto, o protagonista e seu primo são convidados para um forró, mas os garotos sentem-se receosos. O pai, a fim de resolver o temor dos jovens em torno desses rituais, resolve interferir. A estratégia é ensiná-los a dançar e os obrigar a ir ao evento. Assim, a preparação paterna envolve aulas de dança e orientações sobre como se comportar com as garotas. Para os participantes, a preparação para ir a uma festa envolve arrumar-se, ir ao salão, comprar roupa e, principalmente, pedir dinheiro aos pais. Muitos dizem já ter deixado de participar de eventos por questões financeiras. Revelam surpresa pelo apoio do pai ao narrador, pois, geralmente, seus familiares se comportam apenas como quem os proíbe de ir a festas ou como quem não pode financiar sua arrumação.

Na crônica, após o período de preparação, o pai considera os jovens aptos a dançar com proficiência. Isso o satisfaz e o empolga. Entretanto surge outro obstáculo: os jovens não se sentem encorajados a chamar as moças para dançar. Problema que é resolvido rapidamente pela intransigência paterna, que só oferece duas opções: ou ele os acompanha para festa e pede para as moças tirarem os garotos para dançar ou os meninos se comprometem em convidá-las. Sem pestanejar, os personagens optam pela segunda opção.

Por último, observam uma novidade: a festa é caipira, portanto devem ir a caráter. A mãe se esmera, ao providenciar o vestiário, e os caracteriza exageradamente. Devido à preparação cuidadosa dos seus familiares, os jovens protagonistas entendem que o êxito está garantido. A caminho da festa, sentem-se tranquilos. Para os integrantes do grupo, o vestuário configura-se como algo muito importante, pois eles tanto discriminam aqueles que julgam se vestir mal ou inadequadamente em um evento, quanto se sentem amedrontados de ser alvo desse tipo de ocorrência. Isso evidencia que aspectos estéticos (como vestuário, corpo, cabelo, maquiagem) são elementos que garantem a inserção e a aceitação dos indivíduos no grupo.

Na chegada à festa, os personagens, de longe, veem a animação. Ao adentrar o recinto, a música pára, os outros jovens deixam de dançar e começam a olhá-los jocosamente, pois ninguém está vestido a caráter – todos usam roupas comuns. Os leitores do grupo riem bastante e se identificam com o desacerto (chamado por eles de “mico”), vivido

pelos dois jovens do texto, pois narram já ter protagonizado situações semelhantes, como cantar a música errada, ser chamado para dançar pela menina e não ir por não saber dançar, derrubar coisas ou cair na frente de todos. Afirmam a graça da situação (no texto e na vida), mas declaram o quanto esses momentos parecem trágicos na hora em que são vivenciados.

Ao final do texto, o pai compreende o equívoco, solidariza-se com os personagens, retirando-os da festa e dando dinheiro para cada um como forma de recompensa. Apesar disso, a lembrança da má experiência fica marcada na história de vida do narrador. Os participantes indicam que tais experiências são também marcantes em suas vidas, mesmo depois de ocorrida a superação das mesmas, e de, atualmente, fazer brincadeiras ao se lembrar desses deslizes.

No Movimento Três, colocamos uma folha de papel metro, pincéis e tintas guache no chão, com o seguinte questionamento: Ser jovem é o quê? Convidamos os leitores a expressar suas respostas, produzindo um cartaz. Fazem isso com animação e constroem um belo painel que fica exposto na sala onde realizamos os Círculos de Leitura por todos os demais encontros, tornando-se símbolo do grupo.

Em suas produções, usam cores vibrantes, desenham corações, raios de sol, flores, maquiagens. Além disso, escrevem palavras para se definir: unidos, vitoriosos, paz, amor, vida, educado, feliz, amado, gentil, brincalhão, amigo, romântico, carinhoso. Muitos assinam seus próprios nomes, destacando-os. Chama-nos atenção a contribuição de um jovem que não se identifica. Esse escreve a palavra comprar, ao lado, desenha uma roupa (blusa e *short*). Depois, redige palavras como curiosidade, dançar, gastar, sair, discutir, imaginar, tomar na cara, ajudar e se divertir, seguido da palavra namorar, onde desenha dois bonequinhos se beijando.

Para nós, esse jovem traduz bem a forma como os demais participantes do grupo entendem suas identidades juvenis. Eles se veem como seres que vivenciam uma fase híbrida da vida, pois há neles práticas e sentimentos que julgam ser características de dois mundos (para eles, díspares): o infantil e o adulto. Ressaltam questões importantes como o consumo, a diversão, o relacionamento sexual e amoroso, além dos momentos

de reflexão, debate, questionamentos e aprendizagens. Demarcam essa como uma fase da vida em que é preciso descobrir seu lugar no mundo e, para isso, acreditam que se expressar e agir com relativa autonomia sejam imperativos.

Sabemos que a juventude é uma das etapas da vida em que as identidades são processadas. Segundo Hall (2001), o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois essa se torna “uma celebração móvel”, por ser construída processualmente e de acordo com “as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987). Portanto, ao se pensar em identidades juvenis, incluem-se, pelo menos três fatores essenciais que refletem nos processos de elaboração dessas identidades.

O primeiro refere-se ao fato de que pensar a juventude pelo viés dos diversos campos do saber torna-se obrigatório, já que, em países como o Brasil, por exemplo, nas últimas décadas, ocorreu um “extraordinário crescimento demográfico” (BRASIL, 2013) dessa população. Depois disso, observa-se que a juventude é vista com temor e preocupação, porque geralmente está associada ao desvio, sendo considerada como um problema para vários segmentos da sociedade. Por último, e marcando um antagonismo com a perspectiva anterior, os jovens são vistos como aqueles que organizarão as sociedades do futuro, assim, a mesma sociedade que os condena busca formá-los, para que cuidem com assertividade do porvir. Sabemos, dessa forma, que a identidade:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 200, p. 13).

Dessa maneira, é a partir dos “sistemas de significação e representação cultural” (HALL, p.13, 2001) que, cada vez mais, diversificam-se os indivíduos, que se deparam com possibilidades identitárias móveis e conflitantes. Os jovens, de acordo com as diferentes situações por eles vivenciadas, aproximam-se e/ou se afastam desse emaranhado de identidades e vão moldando as suas. Assim, observamos, nas ações desenvolvidas nos Círculos de Leitura, diversas negociações executadas pelos leitores a fim de exercer diferentes papéis sociais. Para isso, demarcam suas práticas a partir de

questões como gênero, etnia, classe social e origem geográfica, por exemplo. Saem do silêncio e passam a demarcar paulatinamente seus posicionamentos, apesar de insistir que têm mais certeza sobre o que não querem do que sobre o que desejam.

Entre os jovens participantes dos Círculos, compreendemos que, nesse processo de afirmação de suas diversas e divergentes identidades, a faixa etária, para eles, torna-se um fator de convergência, pois serve de ligação entre eles e os demais membros do grupo. Na coletividade, ao se deparar com aqueles que julgam iguais a si mesmo, aceitam-se e, ao se identificar com esse outro, encontram tranquilidade para agir e ser das formas que consideram pertinentes. Lá, através da aproximação com os iguais, os jovens encontram uma via de expressão e uma proteção emotiva, já que

A inclusão do jovem em um grupo, na maioria das vezes, depende de diversos fatores, como similaridade de opiniões e gostos, entre tantos outros. Essa convivência em grupo e identificação de um indivíduo com outro pode ter como consequência a criação de padrões de comportamento, maneiras de vestir, gírias específicas, gostos musicais, ídolos, e, por diversos outros motivos, muitos integrantes desses grupos acabam sendo estereotipados, sendo vistos pela sociedade apenas como mais um integrante (MOURA, 2009, p.33).

Assim, a sociedade compreende a participação nos grupos, geralmente, de forma pejorativa, porque para essa, o jovem assinala a assunção de um comportamento coletivo, atrelado a um aparente apagamento das identidades individuais, o que constrói uma imagem superficial da juventude, limitando-a as características que são referidas ao grupo. Já os jovens (os do nosso grupo confirmam isso) entendem a coletividade como um local onde aportam com tranquilidade e segurança, podendo descobrir nessa interação semelhanças entre os pares que os irmanam e diferenças que os tornam únicos.

É óbvio que a formação da identidade social não se dá apenas nessa fase da vida, nomeada como juventude, até porque acreditamos que esse é um processo dinâmico e ininterrupto. Essa etapa da história dos sujeitos encontra-se na intersecção entre “a proteção socialmente exigida para a infância e a emancipação esperada na vida adulta” (NOVAES *apud* MORAES, 2009, p.21). Por isso, o processo de formação da identidade social assume um papel de enorme importância e se deflagra como gerador de crises e conflitos. Para os jovens do grupo, existe a consciência de essa ser uma fase intensa de

descobertas e transformações, um momento complexo e pleno de conflitos (externos e internos), necessitando, portanto, estabelecer com os adultos diálogos e parcerias.

### 3.3 MOÇA, PAGU OU CANHÃO: TECENDO OLHARES PARA ABRIR CAMINHOS

Desenvolvemos Círculos de Leitura em que lemos o conto *Moça tecelã*, de Marina Colasanti (1978); a canção *Pagu*, de Rita Lee (2003), interpretada por Maria Rita, e, por último, ouvimos o pagode baiano da banda Blackstyle (2009), *Vaza canhão*. Observamos, nesses encontros, a existência de conflitos ligados às práticas sociais que envolvem homens e mulheres. Os jovens, ao definir gênero, ora apresentam uma visão contemporânea, ora tradicional e, por vezes, são porta-vozes dos preconceitos dos quais são vítimas.

Por isso, ao lermos o texto literário *A moça tecelã*, os jovens trazem questões sobre o tratamento dado à mulher em nossa sociedade. No Movimento Um, ambientamos a sala, colocando, no chão, mantas de linha e diversas almofadas, onde acomodamos todos os jovens. Eles gostam muito de sentar no chão, de maneira despojada. Alguns se deitam durante a leitura e afirmam que, daquela forma, sentem-se mais relaxados, para se concentrar no texto.

A partir de então, entregamos envelopes com quebra-cabeças para grupos de três leitores os montarem. Há grande dificuldade, por isso, solicitamos aos grupos que consigam executar a tarefa que auxiliem os demais. Ao final, todos conseguem organizar as peças corretamente. Os jovens observam que as imagens formadas referem-se a quatro histórias da mitologia grega: Penélope, Moiras, Ariadne e Aracne. Narramos cada um desses mitos e observamos que os participantes gostam da narrativa de Penélope, mas se frustram por Teseu ter abandonado Ariadne, evidenciando-nos que eles geralmente optam por uma perspectiva mais romântica e com finais bem-sucedidos nas tramas.

No Movimento Dois, falamos sobre a autora Marina Colasanti. Nenhum dos jovens a conhece. Passamos à leitura do conto. Nele, identificamos a presença de uma mulher que, através do tear, cria todas as coisas de que precisa. Uma jovem declara que gostaria

de ter o mesmo poder da moça, entretanto sabe que essa é um personagem de ficção e não existe na realidade. Outro leitor rebate a declaração da garota, afirmando que sempre temos o poder de fazer algo em nossa vida, por isso, parecemos com a Moça Tecelã. Isso revela uma compreensão mais metafórica do texto, ao associar o ato de tear com as produções que todo ser humano é capaz de realizar.

Alguns jovens duvidam da afirmação desse leitor, ao que ele argumenta da maneira que é corriqueira entre os participantes dos Círculos. Através de suas experiências de vida, defende sua interpretação. Assim, conta-nos ter se apaixonado por uma menina, esforçando-se para namorá-la, mas, ao conseguir, descobre que ela não é como ele imagina e opta por terminar o namoro, associando o fato com a capacidade de tecer e destecer a vida.

Nos primeiros parágrafos do texto, há uma descrição de elementos da natureza, de alimentos e objetos, tecidos pela moça. Nesse relato, evidencia-se a abundância de cores e formas, colaborando com a plasticidade do texto e propiciando uma vasta produção de imagens pelos leitores. Os integrantes do grupo ficam impressionados com as imagens que constroem ao longo da leitura. Um leitor diz que o conto se assemelha a um desenho colorido. Indicamos que o fato de a autora ser artista plástica pode influenciar no seu processo de escrita.

Na narrativa, afirma-se que a moça é responsável pelos ciclos que envolvem a vida e pela garantia da harmonia e do equilíbrio do Universo. O fazer da moça dá sentido à sua própria existência. Isso é ratificado pela asserção recorrente no texto: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 1978). Todavia, em sua própria vida, ela mesma passa a se sentir solitária e deseja um marido. Usando o poder do tear, entremeia o tapete até realizar seu desejo: criar o moço com o qual se casa. Assim, os dois passam a viver juntos e são felizes, mas só durante algum tempo.

Os jovens, especialmente as meninas, julgam significativo o desejo da moça em ter um companheiro e ficam satisfeitas por ela ter realizado esse sonho. Algumas participantes informam que almejam encontrar o grande amor e com ele se casar, confirmando, entre

elas, uma perspectiva de gênero que resguarda à mulher papéis sociais relativos ao casamento, à maternidade e à manutenção de uma família.

No conto, logo que o marido descobre o poder do tear da moça, ele muda de comportamento e passa a ambicionar todas as coisas que tal força pode lhe dar. A moça realiza todas as vontades do marido exaustivamente. Entretanto, os anseios dele jamais são saciados. Até que, um dia, construído o palácio por ele requerido, o marido reserva a ela “o mais alto quarto da mais alta torre” (COLASANTI, 1978), que, segundo justificativas dele, era para protegê-la. Os jovens indignam-se com a postura exigente do marido e indicam que ele explora a própria esposa. Associam os abusos sofridos pela moça às situações vividas por eles mesmos ou por pessoas conhecidas. Relatam eventos em que colegas se aproveitam, na escola, dos alunos mais inteligentes, como também dos pais que exigem a execução dos serviços domésticos.

As garotas do grupo indicam que, em suas casas, as filhas mulheres, especialmente as mais velhas, são as responsáveis pela realização das tarefas domésticas, excluindo os filhos homens desse tipo de serviço. Outra questão que revela a insatisfação das jovens é o fator das próprias mães não permitirem que os garotos as ajudem dentro de casa, ensinando-as que essa é uma tarefa que deve estar sob a responsabilidade da mulher, reforçando a assertiva de que, muitas vezes, elas são responsáveis pela propagação do machismo.

Muitos jovens afirmam que a atitude do marido da Moça Tecelã assemelha-se a muitos casais que conhecem na localidade, pois as mulheres garantem o sustento da casa (através do trabalho formal, informal e/ou de benefícios do governo), ainda cuidam dos filhos e da organização doméstica. Muitos desses maridos não assumem qualquer responsabilidade e até usam o dinheiro das suas famílias para supérfluos como bebidas e outras drogas, beneficiando-se da estrutura por elas provida e protagonizando situações de violência física, humilhações verbais e agressões simbólicas contra suas companheiras.

Várias garotas narram situações de violência doméstica ocorridas com vizinhas, conhecidas e com as próprias mães. Todavia, em todas as histórias, a denúncia a órgãos,

como Delegacia da Mulher, é considerada ineficaz. Muitas insinuem que até falar sobre o assunto é perigoso, porque as reações de vingança são comuns. A técnica de referência do CRAS relata casos de acusação às instituições responsáveis, os quais resultam em mudanças positivas, ratificando o sigilo e informando sobre o tipo de assistência garantida pelo município nesse tipo de situação. Defende, portanto, que a falta aparente de efeitos não deve silenciá-las, pois as consequências de atos violentos são terríveis tanto para a mulher quanto para os filhos e outros familiares.

Na narrativa, a Moça tece os caprichos do marido incansavelmente. Devido às inúmeras exigências dele, não dá conta de garantir o equilíbrio da vida, por qual é responsável. Nessa parte do texto, repete-se a declaração: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 1978). Todavia, se, anteriormente, essa ação denota plenitude, agora, indica decepção. Apesar disso, outra transformação se organiza: a mulher deseja estar só novamente. Os jovens percebem o recurso textual utilizado e observam que uma mesma declaração pode possuir dois sentidos diferentes, a depender do contexto. Para eles, em uma, o ato de tecer prenuncia esperança, na seguinte, revela arrependimento e tristeza.

A Moça Tecelã, ao anoitecer, vai ao tear e começa a desfazer suas construções, inclusive o próprio marido, retornando ao seu antigo lar e à sua antiga vida. Os leitores afirmam ter gostado desse texto, qualificando-o positivamente. Alguns acreditam ser possível destecer o que se constrói, indicando que se veem como agentes transformadores de suas próprias vidas e da realidade que os cerca. Outros declaram que nem sempre é possível mudar as coisas, porque, mesmo quando as reelaboramos, não conseguimos apagar as marcas das nossas escolhas. Uma garota confirma que não podemos refazer os acontecimentos dos quais nos arrependemos, revelando uma visão pessimista da vida. Por último, outra leitora declara ser impossível mudar as coisas, quando se trata de relacionamentos amorosos, evidenciando uma perspectiva fatalista e confirmando um ideal de casamento em que a mulher, mesmo com toda sorte de conflito, deve resistir para defender tal instituição.

Muitos leitores associam a possibilidade de destecer, presente no conto, ao filme *O homem do futuro* e declaram que, apesar de sermos capazes de transformar a realidade

em que vivemos, não há como voltar ao passado, porque, ao consertarmos algo em nossa vida, sempre levamos as marcas da experiência. Indicam que, no filme, o personagem Zero tenta destecer o passado, mas não consegue fazer isso sem ter outras consequências. Tal associação, para nós, é positiva, pois nos indica que os jovens, atentos às leituras realizadas ao longo dos nossos encontros, vão além da interpretação estanque das mesmas, buscando estabelecer relações entre elas.

Parte dos jovens compreende a simbologia do texto rapidamente. Para outros, esse processo é mais demorado, porém, a partir da mediação, fazem associações com as histórias vividas ou conhecidas por eles e se lançam à interpretação das metáforas. Muitos participantes, por exemplo, associam a relação que o marido estabelece com a moça (após descobrir o poder do tear) com questões como a violência doméstica, a exploração sexual e o assédio moral.

No Movimento Três, pedimos que os jovens pensem em seus desejos. Para isso, a cada um, entregamos folhas de papel ofício e disponibilizamos linhas, retalhos e botões para que eles os representem no papel, usando objetos de costura. Todos os jovens participam, demonstrando prazer em executar esse movimento. Nas produções dos jovens, observamos que corações (geralmente com letras) predominam em quase todos os desenhos, especialmente, nos das garotas. Aparecem também muitas imagens de borboletas, casas, paisagens, flores, pessoas e nuvens.

Quanto às cores utilizadas, há a predominância do vermelho, certamente associado à abundância de corações. Quando existem representações de pessoas do sexo feminino, essas são expressas pela cor rosa. Muitos usam diversas cores na mesma figura, privilegiando o azul, o verde e o amarelo. Esse uso está orientado pela repetição de modelos em que se escolhe verde para vegetações, azul para o céu ou mar, branco para nuvens e amarelo para o sol. Geralmente, os jovens utilizam cores como preto, marrom e cinza só para representar as paredes das casas.

Os leitores, sobretudo as meninas, declaram amar alguém como maior sonho. Outras indicam profissões como ser cantora, médica ou veterinária. Entretanto, a maior parte representa intenções muito generalistas como ser feliz, ter paz e saúde, associando-as a

questões como formar uma família e/ou construir uma casa. Chama-nos atenção o fato de muitas jovens desejarem moradia, por isso, inferimos que isso talvez esteja pautado na possibilidade de suas famílias residirem junto a outras ou em casas que não são próprias ou uma associação de, por meio do casamento, poder sair da casa dos pais.

Alguns jovens saem do padrão e abordam expectativas inusitadas. Uma expressa que deseja ser perdoada; outro mescla anseios de origem material a uma aspiração por ele inventado, desejando uma casa, um carro, uma moto, uma namorada e uma máquina de calar a boca. Uma garota sinaliza que quer ver a família reunida e a mãe casada, devido à ausência masculina em sua residência.

Em outro Círculo, realizamos a audição, a leitura e a interpretação da canção *Pagu*. No Movimento Um, entregamos a cada jovem três papéis (um com o nome de uma mulher, outro com uma fotografia e o último com uma descrição). Indicamos-lhes que aquelas peças estão embaralhadas, portanto, em grupo, devem associar corretamente nomes, foto e descrições. Os jovens trabalham coletivamente e auxiliam uns aos outros. Em alguns momentos, uns monopolizam o jogo, mas, orientados por nossas intervenções, atentam-se para o respeito ao trabalho em equipe. Para eles, é fácil identificar celebridades, atrizes e cantoras. Todavia, demonstram total desconhecimento das intelectuais, médicas, escritoras e personalidades históricas como Pagu, Nise da Silveira, Benedita da Silva, Esmeralda Ribeiro, Clarice Lispector e Marina Colasanti.

No Movimento Dois, falamos sobre Rita Lee, mas sinalizamos que assistiremos a um clipe cuja interpretação é da cantora Maria Rita. Os jovens gostam de assisti-lo, ficando atentos e considerando como ponto alto a questão cênica. A partir disso, conversamos um pouco sobre a vida de Pagu e começamos a realizar a interpretação do texto. Chama atenção deles o fato de Pagu fumar cigarros e usar roupas decotadas para sua época, afirmam que ela é rebelde e pertence ao passado. Reconhecem Rita Lee como uma das mais importantes cantoras brasileiras. Uma menina entre os jovens a designa de “avó do Rock”, indicando que, com canções desse tipo, Rita Lee almeja mudar a realidade das mulheres brasileiras. Para eles, a autora escreve essa canção porque se identifica com mulheres transgressoras como Pagu.

Depois, lemos e entoamos a canção. Ao final da leitura, conversamos sobre o texto. Na sua primeira estrofe, evoca-se a Inquisição, período da História no qual muitas mulheres foram queimadas sob a justificativa de praticar bruxaria. No texto, defende-se que esses acontecimentos promoveram uma difícil experiência para o universo feminino, e isso as tornou mais resistentes. Os jovens não sabem o sentido do termo Inquisição, por isso, realizamos uma breve explanação. Eles informam que, geralmente, ouvem os verbos mexer e remexer em canções de funk ou pagode, sendo incomum para eles essa presença em música popular brasileira ou rock. Também dizem que, provavelmente, o eu lírico ou não concorda com a Inquisição ou apesar das sanções e proibições por ela imposta, continua a desobedecer às suas ordens, denunciando uma postura de insubordinação.

Na canção, aparece um jogo semântico entre os termos “pau” e “cobra”, que, geralmente, associados à masculinidade, são subvertidos e relacionados ao gênero feminino. O termo “pau para toda obra” é usado para simbolizar que as mulheres acumulam nos espaços públicos e privados funções diversas. Muitos leitores citam que suas próprias mães são versáteis por desempenhar funções fora de casa, prover financeiramente a família, organizar a vida doméstica e cuidar de seus filhos, muitas vezes, com a total ausência paterna.

O termo “asas a cobra” indica que as mulheres possuem a ousadia e a sagacidade desse animal. Embora sua força física seja diferente da dos homens, utiliza outras formas de combate, ligadas à inteligência. Os participantes relacionam a cobra com maldade. Alguns citam a Bíblia, ao associar a mulher com a serpente. Nesse contexto, dizem que ela, tal qual a cobra, é falsa, fofoqueira, dissimulada e mentirosa. Quando questionados se tal bicho também pode ser ligado ao masculino, todos afirmam que sim e se referem ao órgão sexual.

Para os integrantes do grupo, ser carvão na fogueira pode significar julgamento. Entretanto, a maioria deles crê que quem já foi punido sabe quais dores e sofrimentos estão relacionados ao castigo, por isso, tende a não ter medo de defender uma ideia. Ainda utilizando o jogo semântico, o eu lírico não se inclui em duas caracterizações geralmente associadas ao universo feminino, freiras e putas, trazendo um antagonismo

entre a visão da mulher pura, intocável, santificada e a perspectiva da mulher sensual, que leva o homem ao pecado e vive intensamente o prazer carnal e a vida pública.

Os jovens definem freira como a mulher santa, correta, inocente. Dizem que uma mulher por ser calada, educada ou ter princípios também possui esse estigma. Já a puta é aquela que serve ao homem sexualmente, é chamada de “perigete”, vende seu corpo ou tem vários namorados. Muitas meninas se autocaracterizam, assim como na canção, nem como freiras nem como putas, optando por uma visão intermediária em que o feminino conjuga a inocência com a sensualidade. Para os leitores, os homens que têm várias mulheres são elogiados socialmente, já a mulher como o mesmo comportamento é discriminada. Duas jovens relatam que pelo fato de suas mães terem filhos com diferentes homens são consideradas por algumas pessoas da comunidade como putas. Elas, no entanto, discordam de tal posicionamento.

No refrão, evoca-se a fragilidade das generalizações em torno dos gêneros, ao relativizar a possibilidade de existência de feiticeiras belas ou feias. Tal assertiva busca não reduzir o papel feminino aos atributos físicos. Entretanto, para a maioria dos jovens, a feiticeira é sempre feia, corcunda e tem verrugas. Só uma garota compreende a relativização presente na canção e afirma que mulheres bonitas podem ser más, indicando que o físico nem sempre revela o interior das pessoas. Depois, o grupo assinala existir pessoas belas que cometem vilanias, como também haver pessoas boas cuja aparência está fora dos padrões.

Os dois últimos versos do refrão indicam que se ser macho é agir corajosamente, ser protagonista, ter autonomia, muitas mulheres, por assim atuarem, também podem ser associada a tal papel social. Para os leitores, o termo macho é definido a partir de palavras como retado, animal, safado, forte, que tem atitude. Ao ser questionado se só os homens têm esse tipo de postura, o grupo afirma que muitas mulheres também as têm.

Na terceira estrofe, o eu lírico afirma a mulher como ser autônomo, independente do papel que desenvolva socialmente. Diz assemelhar-se a Pagu – pela militância, indignação, assunção da vida pública, demarcação de posturas políticas e ideológicas

feministas. Aproxima-se dessa importante personagem da História brasileira por, assim como ela, ser associada à loucura, evidenciando uma prática também comum no tratamento às mulheres que não se enquadram nos padrões de subalternidade e subserviência ao homem. Por fim, indica uma genealogia de si mesma que a vincula a uma mãe desimportante, dado ao fato de muitas mulheres, hoje desconhecidas ou esquecidas pela História oficial, serem as protagonistas das rupturas no que se refere ao papel da mulher na contemporaneidade.

O texto dissocia a imagem da mulher ao perfil limitado de beleza, sensualidade, delicadeza ou maternidade, ao subverter uma frase repetida popularmente: “meu buraco é mais embaixo”. Usa esse dito, trocando os advérbios embaixo por em cima e rompendo com uma visão da mulher atrelada ao sexo biológico (para atender aos desejos masculinos ou dar vazão à maternidade), relacionando-a ao seu potencial criativo.

Para os jovens, a maior força de Pagu é sua expressão, sua capacidade de falar e dizer o que pensa. Para eles, as mulheres possuem forças aliadas tanto a uma concepção tradicional quanto à contemporânea, tais como a maternidade, o cuidado com os filhos, a argumentação, a capacidade de realizar coisas distintas. Outros destacam a coragem, a inteligência e a sensibilidade como principais características femininas. Os leitores indicam que Pagu é a mulher que rompe com regras estabelecidas socialmente. Uma garota, aproximando o texto à sua vida, relata situações em que questionou a ordem vigente, não se subordinando. Os integrantes do grupo caracterizam a personagem como alguém que é reativa e determinada. Afirmam que o buraco a que se refere a canção é a boca que a possibilita expressar suas opiniões. As meninas reconhecem que a luta de Pagu tem consequências na vida presente de cada uma delas.

No Movimento Três, levamos canções conhecidas pelos jovens e pedimos que produzissem uma paródia das mesmas, tendo como foco a importância da mulher em nossa sociedade. Os leitores têm muita dificuldade em realizar produções escritas, e nenhum grupo alcança o objetivo requerido. Nessa produção textual, não conseguem escrever a paródia com coerência. Um dos grupos faz um RAP sobre violência, e os demais apenas trocam algumas palavras da canção primeira. Em um dos textos, as

autoras reforçam uma caracterização restrita do universo feminino, a partir de um paradoxo: de um lado, as garotas boas e corretas têm seu namorado “roubado” por uma garota má, a quem se referem como “cachorra”.

Lemos, em outro encontro, a canção de pagode baiano *Vaza canhão*. Em diversos Círculos, tratamos do gênero textual canção como texto literário, dada a sua preocupação estética, a presença da conotação e de diversas figuras de linguagem. Escolhemos a canção de pagode (apesar de saber ser este um segmento desprestigiado socialmente), motivados pela sugestão da técnica de referência do CRAS que sugere trabalharmos com tais textos, porque eles fazem parte do universo dos participantes dos Círculos. Os pagodes são músicas bastante ouvidas e dançadas pelos jovens pesquisados. Todavia, por seu rico potencial rítmico, muitos deles não se atentam para o teor violento, sexista ou racista, às vezes, contido nessas canções. Tal provocação foi comprovada nesse encontro, pois muitos leitores, que conhecem de cor as letras das músicas e suas respectivas coreografias, afirmam que, antes da interpretação promovida em nossos encontros, não percebiam o potencial agressivo delas.

No Movimento Um, fizemos uma livre associação de ideias da seguinte forma: primeiro, entregamos a cada jovem um papel com a fotografia de uma pessoa, depois, pedimos que, ao ver a imagem, escrevam rapidamente algo sobre ela. Depois disso, as imagens circulam por cada jovem para que eles coloquem as suas respostas, a fim de observarmos como caracterizam tais imagens. Os leitores realizam a atividade com atenção. Em princípio, destacam a imagem de um jovem negro, que uns defendem ser um criminoso e outros o classificam como bonito. Também supervalorizam a beleza de uma criança branca, em detrimento da criança negra, a quem descrevem como feia e com cabelo bagunçado.

Ao final, lemos todas as respostas e as discutimos com o grupo. Alguns jovens detectam que, sobre a mesma imagem, houve opiniões divergentes. Observamos uma visão preconceituosa em relação ao negro e à mulher, apesar da maioria pertencer a esses grupos<sup>12</sup> sociais. Associam a mulher somente à presença ou ausência da beleza. Em

---

<sup>12</sup> Michael Jackson: alguns o reconhecem, outros o confundem com Bob Marley e Seu Jorge. Muitos o descrevem como criança, maluco, negão, feio, esquisito. Bebê branco de olhos azuis: a maior parte o

algumas fotos femininas, usam termos como discriminadas, em outros escrevem palavras associadas à traição e à infidelidade.

No Movimento Dois, cantamos o pagode sem auxílio de aparelho de som, a fim de identificar se esse gênero musical faz mesmo parte do repertório dos jovens, o que é confirmado. Debatesmos que a sociedade estabelece um padrão de beleza, e quem não se enquadra nele, muitas vezes, é considerado feio. Também informamos que a música possui várias imagens que precisam ser compreendidas, abordando novamente a questão das metáforas. Depois, realizamos a leitura, em voz alta, do texto e começamos a discuti-lo.

Os jovens se surpreendem ao ver que levamos uma canção de pagode para ser discutida no grupo. Uns afirmam que já ouvem demais esse tipo de música nas comunidades onde vivem, outros acham estranha tal presença, mas gostam da ideia. Todos conhecem o texto. Alguns, fãs de pagode, fazem uma ressalva, afirmando que não ouvem aqueles, rotulados como “baixo astral”.

Na canção, há uma introdução em que o narrador, um homem, explica o contexto motivador do conteúdo do texto. Afirma que conheceu uma mulher nas redes sociais, ela se autodescreveu a partir de atributos físicos, dizendo-se branca, alta e magra, o que o fez a definir como um avião. Os jovens descrevem a mulher avião da mesma maneira expressa na música. Para eles, ela é branca, alta, com cabelos lisos e longos, um corpo exuberante e com recursos financeiros.

---

caracteriza como lindo e fofo. Dois jovens o descrevem como obeso e europeu. Mulher negra: uns a associam a uma figura política e a nomeiam de Dilma, Lúcia, Nalva. Alguns jovens a caracterizam como discriminada e feia. Outros destacam o sorriso e a descrevem como bonita, responsável. Homem, adulto, branco, de paletó: afirmam ser ele um patrão, deputado, político, pastor. Outros o descrevem como bravo, idiota, velho, resmungão. Homem, negro, jovem: algumas o chamam de lindão, gostoso e sucesso. Outros o associam à favela, marginal. Também fazem relação desta imagem com juventude, RAP e Léo do Parangolé. Homem, jovem, branco: dado ao fato de que, atrás do homem, há um emblema da polícia federal, todos os jovens relacionam esta imagem a ladrão, assassino, preso, polícia. Criança negra sorrindo: todos associam a imagem desta criança ao sorriso, à beleza, ao denço e à felicidade. Apenas um jovem escreveu: “cabelo feio”. Criança, negra, séria: alguns a descrevem como bonita. Outros indicam tristeza, infelicidade, olhar. Um jovem escreve a palavra negritude. Criança indígena: a maior parte deles escreveu apenas a palavra índio. Um dos jovens usa o adjetivo estranho. Valeska Popozuda: alguns a identificam como cantora ou dançarina. Outras a designam de feia, ousada, vaca, novinha, estourada, estrela.

O narrador, a fim de conhecer a mulher com atributos tão significativos para ele, toma a iniciativa de marcar um encontro presencial com a mesma e fica indignado ao perceber que ela não se ajusta à descrição expressa nos diálogos virtuais. Assim, passa a estabelecer nas cinco estrofes constituintes do texto uma descrição que ele julga ser a mais próxima da verdadeira. Os jovens, em princípio, caracterizam a mulher da canção, usando termos como horrorosa, velha, ridícula, medonha, inexistente, feia, baranga e derrubada.

Assim, o narrador a descreve como alguém que tem graves problemas dermatológicos no rosto e nas pernas. Seu nariz é achatado, sua pele é preta e seu cabelo é crespo. Além disso, para ele, a mulher tem um corpo flácido e arredondado, além de desvios oculares e sérios problemas dentários. A partir disso, informamos que tentaremos compreender cada termo presente na canção, a fim de observar se há algo implícito nas informações nela contidas. Assim, os jovens passam a interpretar que essa é uma mulher pobre, dada a sua falta de condições para tratar da pele, da visão e dos dentes. Também indicam que ela não se enquadra nos padrões de beleza ligados ao corpo magro, sendo gorda, portanto. Observam que ela é uma mulher negra. Assim, cria-se entre os jovens uma polêmica. Muitos defendem que ser negro, gordo ou pobre não está associado a ser feio, como também ser branco, magro e rico não garante a beleza de alguém. Outros acreditam que o belo reside em um único padrão, e esse é o mesmo que os meios de comunicação divulgam.

Na canção, o sujeito argumenta que, por conta da feiura, ele requer grosseiramente que ela desapareça, chamando-a de “canhão”, declarando, inclusive, que aquela pessoa sequer pode ser chamada de mulher, confirmando uma associação do feminino com a beleza física. O grupo infere que, na verdade, a mulher não é feia como o narrador descreve. Dizem que o fato de ela ter ocultado algumas características o motivou a desqualificá-la, pois, para os leitores, o autor sempre expressa em seu texto algo vivido no plano real. Para os jovens, ser mulher não deve estar associado a ser belo ou ser feio, mas implicado à questão da dignidade e do respeito a si mesma. Indicam que essa canção se apoia em grave violência verbal e simbólica contra toda mulher, especialmente a pobre, a gorda e a negra.

Algumas jovens defendem esse tipo de canção e afirmam acreditar que o padrão de beleza estabelecido pela mídia é o único aceitável e dizem se enquadrar nesse paradigma. Outras, no entanto, argumentam que, se são elas negras e pobres, provavelmente, o narrador da canção as associaria com o canhão, não com o avião. Isso gera acirrado debate e polêmica entre elas. Percebemos, nesse momento, o quanto a imagem dos jovens é conflitante para eles, pois, mesmo sabendo que não se adequam ao padrão de beleza hegemônico, aceitam-no e até concordam com ele. Alguns reforçam que nenhuma das jovens presentes no Círculo se enquadra no padrão de beleza do texto, apesar disso, são belas e associam esse embate aos textos lidos em outros encontros – o *Pagu* e *A Bela teme a Fera, mas a abraça como irmão* (PAIVA, 2003), em que se relativizam as definições de beleza e feminilidade.

Depois do debate, todos parecem compreender a violência simbólica em relação às questões etnicorraciais e de gênero contidas nessas canções. Os jovens passam a questionar se é certo ou não ouvi-las. Nós defendemos que a reflexão é relevante, porém indicamos que mais importante do que continuar ou deixar de escutá-las é buscar compreender o conteúdo de qualquer texto. O grupo revolta-se contra a letra interpretada, apesar de já a conhecer e, inicialmente, ter tomado um posicionamento mais receptivo à canção.

No Movimento Três, realizamos a dinâmica do Autorretrato. Primeiro, desenhamos no papel uma figura humana de frente, da cabeça aos pés. Depois, preenchemos a figura, colocando as ideias, as expressões, os amores, os sentimentos, as carências, as metas e os sonhos de cada um. A intenção da atividade é ampliar, especialmente entre as meninas, a visão positiva sobre si mesmas, bem como definir padrões outros de beleza, mais pertinentes às realidades geográficas, culturais, étnicas e de gênero dos participantes do nosso grupo.

Dessa forma, quando os jovens inquietam-se com as reflexões em torno do que é ser homem e ser mulher em nossa sociedade, relacionamos tais embates às questões de gênero. Indicamos que concebemos o termo como o que designa a identidade construída por um indivíduo, de acordo com o entrelaçamento de questões como as biológicas (genitais), psicológicas e sociológicas (papel na sociedade). Assim, entendemos que as

diferenças sociais entre os gêneros, como vestuário e modo de falar, por exemplo, não são definidas pelo sexo biológico, mas são aprendidas socialmente.

Os grupos de convivência onde realizamos os Círculos de Leitura são compostos, em seu maior número, por mulheres (mais de 80%, conforme perfil do grupo). Neles, observamos quão comuns são os relatos sobre situações de violência doméstica ou de exploração sexual. O pior é que essas narrativas vêm acompanhadas de uma naturalização, indiferença ou uma perspectiva machista sobre a condição feminina. Além disso, a culpabilização da mulher nesse tipo de situação permanece frequente e pertence ao discurso de quase todas as participantes.

Nessa trilha, seguimos concepções de que gênero é “uma forma de ordenar o mundo, que orienta a conduta das pessoas na maneira como elas vão se relacionar com as outras” (UNBEHAUM, 2005, p. 04). Por isso, destacamos que a cultura influencia fortemente na “determinação dos papéis sexuais e das condutas comportamentais de homens e mulheres” (SAYÃO e BOCK, 2002, p.6)<sup>13</sup>.

Tal conceito nos auxilia, porque promove uma reflexão em torno da diferença sem reforçar práticas discriminatórias, pois nos orienta a pensar a diversidade como único elo que aproxima todos os humanos. Ou melhor, pensar na perspectiva de gênero nos move a conceber a diferença para fins contrários aos hierarquizantes e opressores. Levamos a crer que discussões nessa seara contribuem para que, mais conscientes dos preconceitos sofridos de acordo com o gênero a que se vincula, mulheres e homens possam criar estratégias eficazes de enfrentamento das desigualdades e discriminações.

Em nossos encontros, fomentamos o debate no sentido de compreender que gênero refere-se à construção social do sexo, portanto, “apesar de o homem e a mulher nascerem com semelhanças físicas, biológicas, os costumes e alguns valores são diferentes, dependendo do lugar em que vivem” (UNBEHAUM, 2005, p. 03). Para tanto, propomos que os leitores pensem criticamente sobre os papéis sociais

---

<sup>13</sup> SAYÃO, Yara; BOCK, Silvio Duarte. **Para entender relações de gênero**. dez. 2002. Disponível em <[http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id\\_tema=8&id\\_subtema=7](http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=8&id_subtema=7)> Acesso em mai. 2013.

desempenhados por pais, mães e por eles mesmos, estabelecendo quais as diferenças de direitos que lhes são impostas a partir da questão de gênero.

Outro aspecto significativo para nós é a definição de gênero de acordo com o aspecto relacional entre homens e mulheres. Porque, devido ao sistema capitalista, às mulheres são reservados papéis sociais que as subordinam ao poder sexual masculino e, mesmo ao passar a integrar esse sistema econômico produtivo, a situação não se reverte. Apenas o serviço doméstico executado no espaço privado é incorporado à labuta externa. Por isso, não é possível pensar nessa questão, privilegiando um dos gêneros, mas somente compreendendo como se dão as relações sociais para um, para o outro e para ambos.

Quando relacionamos as questões de gênero às problemáticas geracionais (especialmente aquelas relativas à juventude), aumentam as situações de conflito e as contradições. Isso porque ambas as questões “são manipuladas, valoradas e classificadas socialmente, tornando-se critérios de hierarquização e reprodução cultural”. (MULLER, 2004, p. 03)<sup>14</sup>. Todavia,

A relação entre juventude/geração e idade é mais complexa, em primeiro lugar porque se trata de critérios hierarquizantes que são superados com o passar do tempo, fazendo com que o indivíduo que se situa num nível subordinado passe a fazer parte do grupo dominante em algum momento de sua vida, ou vice-versa. As relações entre os sexos são mais estáticas neste sentido, pois é mais provável que o indivíduo que nasça homem morra homem. (LEVI e SCHIMITT, 1996; BRITTO DA MOTTA, 2000 *apud* MULLER, 2004, p. 04).

Dessa forma, associar as discussões de gênero às de juventude torna-se importante por diversos fatores. Primeiro, por aquela ser constituinte da identidade dos sujeitos. Segundo, por essa ser uma fase crítica e conflitante das construções identitárias, devido a alguns comportamentos da infância não serem reconhecidos no universo juvenil e, no lugar deles, esperar posturas que denotem maior amadurecimento. Por último, muitos

---

<sup>14</sup> MULLER, Elaine. Juventude e algumas questões e relações de gênero. **Revista Virtual de Humanidades**, n.11, v.5, jul/set, 2004. Dossiê Gênero. Disponível em <<http://www.seol.com.br/mneme>> Acesso em mai. 2013.

dos estudos em torno das culturas juvenis as definem, geralmente, a partir do gênero masculino, até porque é comum tratar a juventude pelo viés do problema ou do desvio. Nesse contexto, o que podemos garantir é que meninos e meninas experimentam a juventude de formas diferentes (MULLER, 2004). Segundo a UNICEF:

Ao olharmos os dados sobre as condições de vida dos adolescentes brasileiros a partir da perspectiva de gênero, notamos que algumas vulnerabilidades evidenciam-se de forma mais contundente para as meninas e outras, para os meninos. Embora os adolescentes homens estejam desproporcionalmente mais sujeitos à exclusão no sistema educacional e mais expostos à violência, as meninas são especialmente vulneráveis à exploração e ao abuso sexual, inclusive dentro de suas casas, ao abandono da escola em decorrência da gravidez na adolescência, e às DST/AIDS (UNICEF, 2011, p. 57).

No contexto brasileiro, observado pela UNICEF, enquanto o trabalho infantil, especificamente doméstico, afeta as meninas, as ações de trabalho em geral recaem mais sobre os meninos. Já o abandono escolar, também por questões trabalhistas, é mais comum entre eles. Apesar de passar mais tempo na escola, as meninas também possuem um número significativo de evasão em situações de gravidez precoce. Entre os meninos, as desvantagens no que tange a formação educacional são maiores, pois mais meninos do que meninas vivem situações de irregularidades entre idade/série, por exemplo.

### 3.4 “ASSUMA-SE OU NÃO?”<sup>15</sup>: ETNIA É LINGUAGEM

Realizamos os Círculos de leitura a partir do poema *Ensinamentos*, da escritora paulista Esmeralda Ribeiro. Em seguida, lemos o conto *Cauterização*, da escritora, atriz e arte-educadora carioca Cristiane Sobral. Vale ressaltar que essas autoras pertencem ao coletivo, conhecido como Quilombhoje e publicam seus textos na importante coletânea, empenhada em divulgar a produção literária de escritores e escritoras negras brasileiras, chamada de Cadernos Negros. Por último, assistimos ao curta-metragem *Vista minha pele*, do cineasta Joel Zito Araújo (2004). Identificamos, nesses encontros, fortes discussões em torno de cor da pele, tipo de cabelo, linguagem, pertencimento religioso.

---

<sup>15</sup> Mensagem de jovem do grupo deixada no mural sobre o alisamento de cabelos crespos.

Nesse contexto, observamos como as questões étnicas são assuntos recorrentes nos discursos dos jovens.

Assim, em um Círculo, lemos o poema *Ensinamentos*, de Esmeralda Ribeiro (2008). No Movimento Um, ouvimos a música tema do longa metragem *O Homem do Futuro*, intitulada de *Tempos Perdidos*, do grupo Legião Urbana. Nesse dia, centramos nossas ações num bate-papo sobre a ida ao cinema e as impressões dos jovens em torno do filme.

No Movimento Dois, falamos sobre a autora Esmeralda Ribeiro, informamos a origem dos *Cadernos Negros* e sua importância para a produção e a divulgação da Literatura escrita por negros no Brasil. Lemos o poema em voz alta. Depois, convocamos os participantes a ler versos do mesmo, ao que eles cumprem, participando ativamente. Por fim, começamos a interpretar o texto literário. Os jovens afirmam não conhecer a referida escritora, nem os *Cadernos Negros* e se surpreendem por se tratar de uma mulher e negra, provavelmente, por essas caracterizações – e ainda por cima reunidas em uma só personalidade – serem incomuns em autores estudados por eles na escola ou apresentados pelos meios de comunicação.

Ao questionarmos sobre as possíveis razões para a escolha do título do poema, os jovens defendem que a autora certamente já viveu alguma situação de invisibilidade e essa serviu para ela como uma aprendizagem, por isso, intitula-o assim. Uma leitora acredita que a vida ensina a cada pessoa alguma coisa. A autora, dessa forma, traduz tais aprendizagens e as transforma em poema. O fato de termos uma autora negra leva os leitores do Círculo a identificá-la como provável alvo de invisibilidade, devido aos preconceitos étnicos, de gênero e classe social que entendem ser comuns entre os grupos sociais a que a autora pertence.

Na primeira estrofe, o poema evidencia que a invisibilidade nem sempre é uma opção do sujeito. Muitas vezes, esse é silenciado pelo outro intencionalmente, sem nem ter como saber as razões motivadoras para isso. Alguns leitores afirmam que também se sentem invisíveis em suas casas, escolas e alguns espaços sociais. Na família, são tratados como já crescidos. Assim, ressentem-se, pois os responsáveis por eles

(especialmente as mães) oferecem um tratamento mais distante, sem muitos afetos nem carinhos e também os responsabilizam por algumas tarefas, por eles, consideradas pesadas. Uma garota – comumente conformada – alega que um tratamento sem prestígio e recompensas é geralmente oferecido aos filhos mais velhos.

No poema, compreendemos que ignorar a existência do outro ou apagá-la não é um ato ensinado formalmente. Todavia, como envolve ações cotidianas, tênues, difíceis de reconhecer, é tacitamente aprendido tanto pelo ser que invisibiliza quanto pelo ser que é invisibilizado, devido à sua objetividade e potencial destrutivo. Entretanto, ao aceitar o ato de exclusão, o ser tratado como invisível acaba por não se ver como cidadão, permitindo que o básico lhe seja usurpado (como o direito à alimentação, à moradia, ao trabalho e à educação). A exclusão – ato considerado secundário por muitos – afeta, portanto, aspectos importantes da sobrevivência do ser.

Ao questionar os jovens sobre quais grupos são socialmente invisibilizados, eles se referem às pessoas que julgam viver à margem da sociedade. Citam mendigos, catadores de latinha, empregadas domésticas e gays. Observamos que eles não citam a questão etnicorracial explicitamente, porque, ao expressar que jovens negros, como eles, são marginalizados em nossa sociedade, admitem que essa é a condição deles mesmos. Assim, *a priori*, apresentam-se como inconscientes das situações por eles vividas.

Entretanto, em ações ocorridas no grupo (como a insegurança de ingressar no *shopping* e a preocupação em torno do vestuário adequado para ir ao cinema), evidenciam que conhecem situações de invisibilidade. Sabem que elas são terríveis, por isso, buscam estratégias de aceitação social. O problema é que as práticas que mais desenvolvem para isso é a de adequação ao modelo hegemônico, ao tentar inserir-se em um padrão de beleza excludente, ao consumir os produtos que julgam conferir o *status* social eleito como paradigma ou ao agir como as pessoas que são vistas e valorizadas nas esferas sociais por eles reconhecidas.

Assim, os jovens encorajam-se e começam a relatar diversas situações vividas na escola. Declaram que, devido à idade, os adultos os inferiorizam ou desconsideram suas opiniões e direitos. Exemplificam tal prática com o tratamento que alguns colegas dão

aos alunos que tiram as melhores notas. Uma jovem é uma das poucas que evidencia assumir um posicionamento de insurreição a uma ordem que inferioriza ou intimida o outro. Ela relata não aceitar ser usada por ninguém e diz que tem como prática expressar suas opiniões, denunciar os problemas e jamais silenciar em situações de invisibilização de si mesma ou do outro.

No poema, confirma-se a invisibilidade como uma construção do outro e não do próprio ser. Todavia, destaca-se que essa é potencializada pelo ser invisibilizado, o que lega a esse um falso sentimento de impotência, influenciando em sua autoestima e, conseqüentemente, na construção de suas identidades individuais e coletivas. Para os jovens, o verso “muitos brincam de não nos ver” (RIBEIRO, 2008) confirma suas interpretações, deflagrando ser comum ser ignorado pelos outros. Afirmam ter esse sentimento em diversos cenários sociais e indicam que, em tais casos, tanto o agente da invisibilidade precisa ser ensinado a mudar de comportamento, quanto o ser que é anulado.

A contradição expressa no texto é que esse ser excluído é destacado somente em alguns momentos, por interesses financeiros ou políticos, pois sofrem violência policial, mas são um público eleitor significativo, consomem na sociedade capitalista e têm o dever de pagar impostos ao estado. Por isso, o grupo de jovens associa, ao final da leitura, os invisibilizados do texto às comunidades negras brasileiras, especialmente aquelas que residem em bairros pobres, periféricos e suburbanos. No final do poema, há uma estratégia de insurgência dos invisíveis diante dessa situação, através da possibilidade de esses se unirem, a fim de fortalecer a coletividade negra, enxergando-se como humanos, requerendo a garantia de seus direitos nas sociedades onde vivem. Os integrantes do grupo, ao relatar situações de discriminação racial, apontam como estratégia de resolução ora a denúncia ora a sublimação. Contrariando a sugestão do poema, não concebem a participação coletiva como meio de erradicação do problema.

No Movimento Três, entregamos um envelope com papéis coloridos para cada jovem. Fizemos uma cápsula do tempo, produzimos cartas com nossos desejos e metas para o futuro e, depois disso, colocamos essas produções na cápsula e as guardamos por um ano. Só voltamos a abri-la ao final da segunda etapa dos Círculos.

Em um Círculo, lemos o conto *Cauterização*, de Cristiane Sobral (2009). No Movimento Um, fizemos uma brincadeira para buscar identificar de que forma eles se descrevem e percebem aspectos físicos como cabelos, olhos, formas do corpo e pele. Para isso, os jovens preenchem uma ficha com tais informações, não a assinam e nós as redistribuímos entre eles para que cada um descubra a quem pertence a caracterização.

Todos os jovens participam. Alguns conseguem descobrir o autor das descrições, outros precisam ser ajudados pelo grupo. Nas fichas dos meninos, observamos que, apesar de se caracterizar usando termos distintivos das populações afrodescendentes (nariz achatado, boca carnuda, cabelo preto, olhos escuros), denominam-se morenos. Apenas um deles se nomeia preto, esse usa a cor para responder a todos os itens, destacando-a como sua marca mais relevante. Descrevem outras partes do corpo com objetividade, usando uma palavra apenas para identificá-las, privilegiando caracterizações físicas às psicológicas.

As meninas são mais subjetivas e associam suas descrições à beleza física. Elas são detalhistas e usam diversos adjetivos para caracterizar uma mesma parte do corpo. Dizem ser atraentes, sensuais, *sexies* e gostosas. Revelam intensa preocupação com o corpo, relacionando a beleza física à sensualidade. Indicam os cabelos como crespos ou enrolados. Todas se declaram morenas, a exceção de uma jovem que se considera negra, e outra que se declara loira. Quanto às suas descrições, indicam termos como inteligente, diferente, linda, alegre, legal, falastrona. Elas usam diminutivos para se definir. A maior parte delas não é gorda, entretanto, quando são perguntadas sobre o corpo, só três o consideram adequado às suas idades e aos seus biótipos. Duas declaram que seus corpos são belos e sensuais, destacando-os como sua característica mais marcante. As demais, provavelmente por tomar como padrão o perfil europeizado dos meios de comunicação, consideram-se fora do peso correto.

No Movimento Dois, falamos sobre Cristiane Sobral, autora que eles também desconhecem. Entretanto, dessa vez, os jovens não revelam espanto pelo fato de ela ser jovem e negra, como fizeram da vez anterior. Por um lado, para eles, essa possibilidade

já se configura como presença possível. Por outro, seu aparecimento ainda é pouco comum em espaços fora dos Círculos.

Antes de iniciarmos a leitura, perguntamos o significado do termo que intitula o conto. Os jovens fazem poucas inferências sobre o mesmo, até porque só algumas garotas sabem o significado da palavra cauterização. Para muitas, o texto aborda um tratamento capilar mal sucedido. No conto, Socorro, a protagonista, é uma jovem mulher negra que tenta esconder sua identidade étnica através de artifícios como maquiagem, tratamentos capilares, atitudes comportamentais. Por só ter tido acesso a referências brancas, busca adequar-se ao padrão que considera hegemônico, pelo embranquecimento.

Os jovens, quando questionados sobre as estratégias comportamentais usadas por Socorro para embranquecer, realizam uma reflexão sobre os estereótipos do negro em nossa sociedade. Dizem que, para muitos, ser negro é gostar de pagode, viver em festas e não ter educação. Todavia, eles acreditam que isso não é sempre verdade, pois há negros que não gostam de samba, por exemplo, e há brancos que não gostam de música clássica. Confirmam que algumas caracterizações associadas aos grupos étnicos não devem ser generalizadoras. Um garoto afirma que a sociedade espera que o negro cometa alguma gafe ou equívoco, a fim de demarcar seu lugar de inferioridade.

Ao avaliar a protagonista da narrativa, os participantes indicam que ela se parece mais com um fantasma do que com uma mulher. Explicam que as mulheres usam roupas sensuais e querem destacar seus atributos físicos para seduzir os homens. A personagem camufla partes importantes do corpo, como a bunda, as pernas e o cabelo. Essa discussão para nós confronta a concepção dos jovens em torno de duas questões identitárias: a de gênero e a étnica, pois, ao tentar defender a mulher negra, reforçam o estereótipo feminino, atrelado aos atributos sexuais.

No conto, Socorro deseja casar-se com um marido branco para ter um filho de pele mais clara, de preferência, homem, por ser mais fácil forjar caracteres como o cabelo. Algumas jovens contrapõem-se à postura de Socorro, outras declaram ter o mesmo desejo da personagem para obter iguais resultados. Ao perguntarmos a essas garotas a motivação desse desejo, afirmam que ter cabelos crespos as obriga a empreender muitos

esforços e a gastar dinheiro, podendo esse tipo de casamento facilitar a vida dos seus filhos, no que se refere aos cuidados estéticos e à aceitação social.

Outras leitoras afirmam que os homens se sentem mais atraídos pelas mulheres morenas. Questionamos as participantes como são essas mulheres e elas indicam que possuem a pele escura, cabelos longos e encaracolados ou trançados, lábios grossos e grandes nádegas. Tal descrição nos indica que as jovens usam a palavra morena ao se referir à mulher negra. Também designam a mulher morena como mais sensual, mais dengosa e mais experiente em termos sexuais, o que, para nós, reforça o estereótipo dessa mulher como fonte apenas de prazer sexual e a sujeita à exploração e à dominação masculina pelos seus atributos corporais e comportamentais. Outra vez, ao tentar valorar positivamente a mulher negra, recaem sobre o padrão que as trata como mero objeto sexual.

No texto, a protagonista compreende o fato de ser negra como punição divina. Seus objetivos de vida atrelam-se ao desejo de camuflar sua origem étnica. Para ela, ser invisível e forjar sua etnia a ponto de ninguém a perceber são estratégias de se adequar aos ditames sociais. Os jovens relacionam Socorro ao personagem Zero do filme *O homem do Futuro*, ao indicar que ambos, por medo de assumir suas identidades, buscam anular-se e se tornar despercebidos nos locais por onde transitam, ficando muito sensibilizados com as histórias dos dois personagens.

Também indicam que, muitas vezes, esse é o caminho mais fácil e mais confortável para enfrentar as questões relativas ao preconceito e à discriminação. Alguns afirmam que preferem também agir assim, por considerar mais seguro. Sinalizam a juventude como um período difícil, porque precisam se posicionar em relação às suas identidades étnica e de gênero, sem saber com clareza a melhor maneira para isso.

No texto, Socorro faz cauterização no cabelo, pois, para ela, investir nessa transformação é uma iniciativa que visa a mudar a própria identidade, já que cabelo é importante marca étnica. Passar por esse processo químico pode simbolizar a anulação, o apagamento de si mesma. Para as participantes do grupo, esse é um assunto polêmico, pois há aquelas (a maioria) que alisam os cabelos, outras os deixam ao natural e

algumas os trançam ou usam alongamentos afros. Muitas delas, adeptas aos alisamentos, defendem que o cabelo alisado é mais bonito e mais fácil de tratar, afirmam também que os garotos gostam mais de garotas com cabelos lisos e longos. Outras dizem que o cabelo crespo encaracolado é mais bonito, só que menos valorizado e mais difícil de cuidar. Apenas uma jovem, adepta ao penteado afro, informa que gosta de variar. Às vezes, como naquele momento, usa tranças. Em outras, faz alisamentos ou os deixa cacheados. Alguns leitores questionam o texto ao levantar a seguinte problemática: “será que quem alisa o cabelo deixa de ser negro por isso?”.

Nesse debate, a técnica de referência relata a história de construção de sua identidade étnica e do orgulho de ser negra. Também aborda a dificuldade em assumir cabelo, cor, aspecto físico em uma sociedade racista. Tal relato conforta os jovens, porque, primeiro, ele indica que gostar de ser quem é constitui-se uma importante ação lastradora do processo de produção identitária. Além disso, sugere que os primeiros momentos dessa aceitação de si são complicados, entretanto, depois, as sensações de segurança, liberdade e fortalecimento da autoestima são mais amplas do que as de quem se anula e esconde o ser que é. Ela não restringe o debate, pois não defende que, para ser negro, não se deve alisar o cabelo. Apenas indica que cada um constrói sua forma de ser, conviver com o outro e viver no mundo, orientando que a valorização das identidades étnicas e de gênero é fundamental para isso. Aproveitando as formas como os leitores jovens definem o cabelo crespo (como ruim ou duro), ela fala sobre o sentido destas expressões. Afirma ainda que, muitas vezes, as construções sociais nos levam a ver negativamente pessoas que são muito próximas ou parecidas com a gente.

No conto, a protagonista vai ao salão para se expor ao tratamento e se preparar para uma festa, mas o dia é chuvoso – o que para ela é fator de preocupação, pois a chuva, ao molhá-la, pode inviabilizar todos os seus esforços. Ao sair, ocorre um acidente entre o carro dela e um ônibus em que o motorista passa pela frente de seu carro abruptamente e a chama de “negona”. Os jovens informam que algumas nomenclaturas usadas para designar o negro são pejorativas. Outros indicam que uma mesma palavra, a depender da situação e da forma como é expressa, pode ser considerada como elogio. Ainda assim, identificam que a intenção do motorista, ao se referir a Socorro daquela forma, é deselegante e ofensiva.

Nesse momento, Socorro se dá conta de que a passividade é pior que a violência. Na chuva, a protagonista sai do carro em direção ao ônibus, sem se importar em proteger os cabelos e a maquiagem. Então, começa a ocorrer uma importante transformação psicológica na personagem. O motorista, Jorge, observa Socorro e começa pensar nos estereótipos que também o envolvem por ser um homem negro (quando dizem que seu vigor sexual é diferenciado e que prefere relacionar-se com mulheres brancas). E se questiona: “Por que todo mundo estava tentando fugir da própria identidade?” (SOBRAL, 2009).

Os leitores tentam responder à reflexão de Jorge. Diferente das opiniões expressas em outros encontros, todos confirmam a existência do racismo no Brasil e declaram já ter vivido situações de preconceito ou conhecer pessoas próximas que já foram atingidas pelo problema. Indicam que essa é a razão provável para muitas pessoas não assumirem suas identidades. Então, citam fatos de quem possui características consideradas fora do padrão e busca adequar-se a ele. Indicam que as cirurgias plásticas, o alisamento do cabelo, a implantação de silicone no seio são indícios desse tipo de postura e são cada vez mais comuns em nossa sociedade, reforçando a dificuldade de se posicionar diante da discussão.

Na narrativa, os personagens, quando observam Socorro brigando com Jorge, manifestam opiniões distintas. Socorro, tensa, chora. Transtornada e, num movimento impulsivo, retira algo da bolsa. Cria-se uma situação de suspense, pois todos imaginam ser uma arma. Todavia, é uma tesoura com a qual ela corta os cabelos cauterizados. Assim, passa a se sentir, pela primeira vez, uma mulher de verdade. Antes de voltar ao carro, ela e o motorista se olham e se beijam apaixonadamente. Isso gera uma comoção geral entre os passantes que assistem à confusão. Todos aplaudem o casal, e eclode uma felicidade que irradia e transforma a vida de quem observa a cena. Ao final, o casal parte para viver um novo momento de suas vidas.

Os jovens gostam do desfecho. Explicam que se sentem felizes com a transformação da personagem e com a cena amorosa. Alguns até aplaudem, durante a leitura, o fato de o casal iniciar um romance num momento de tensão e descoberta. Parece que eles

anseiam que o momento final das suas escolhas identitárias seja tão feliz e acertada como aquela. No último parágrafo do conto, o cobrador realiza seu grande sonho: dirigir o ônibus abandonado por Jorge. Aquele, silenciosamente, reza arrependido e jura que não mais fará piada, ridicularizando os negros. Ao final do encontro, uma jovem deixa um desenho no quadro branco. É o rosto de uma mulher com cabelos, de um lado, liso e, de outro, crespo. Acima do desenho, coloca um balão de pensamento, em que diz: “Assuma-se. Ou não?”.

Para nós, essa declaração, seguida de um questionamento evidencia uma provocação interessante, porque, no texto, indica-se que alisar os cabelos é uma estratégia de forjar identidades. Essa garota problematiza: até que ponto essa ação pode ser vista como determinante no percurso de construção identitária? Os jovens inquietam-se com os caminhos para construir suas identidades étnicas: assumir o cabelo do jeito que é ou modificá-lo. Se essa é uma questão complexa, talvez até mesmo impossível de responder, vale muito como provocação inquietante para nos mobilizar e fazer pensar mais sobre o tema.

No Movimento Três, os participantes, em grupos, recebem uma situação inconclusa para encenar que envolve práticas racistas comuns em nossa sociedade: o tratamento da escola e da polícia ao negro, a recepção do negro em estabelecimentos comerciais. Eles são estimulados a construir um final ao evento e, depois, a dramatizar. Orientamos que pensem nos personagens, como são e agem, bem como no desenvolvimento, nos diálogos e desfecho. A cena um indica que dois jovens – um negro e um branco – assaltam uma loja de roupas. A partir disso, o grupo representa que, após o delito, a polícia prende os dois jovens, ambos possuem indícios de que participaram do crime, mas o jovem branco é solto, enquanto sobre o negro recai a culpa integral do ato. Na cena dois, alunos na sala de aula perguntam ao professor o significado dos termos: racismo, preconceito e discriminação. Na dramatização realizada pelos jovens, apesar da insistência dos alunos, o professor desconversa e não responde às questões propostas pelos discentes, por não saber as respostas e também por achá-las irrelevantes. Na terceira e última cena, uma jovem negra entra em uma loja para comprar uma roupa. Depois, entra uma garota branca. Os leitores definem que a atendente é também uma jovem branca. Assim, a funcionária privilegia atender a jovem branca, ignorando a

negra. Um grupo encena que a jovem negra interpela a vendedora, assegura que aquela é uma prática criminosa e afirma que processará a loja. O outro, apesar de a garota negra afirmar que aquele ato é criminoso, opta por sair da loja, sem tomar atitudes contra o fato.

Em um Círculo de Leitura, assistimos ao curta-metragem *Vista a minha pele*. No Movimento um, realizamos uma gincana que consiste na leitura de uma revista voltada para o público jovem<sup>16</sup>. Escolhemos vários números diferentes do mesmo periódico, por ser voltado ao público jovem e vendido em todo o Brasil. Além disso, o fato de termos vários números, leva-nos a refletir se a ausência ou presença do negro é recorrente ou aparece apenas em um dos números.

Organizamos os jovens em dupla e os convidamos a folhear a revista. Eles gostam do periódico e afirmam ter o hábito de, algumas vezes, comprá-lo. Após esse momento, informamos as três provas que as duplas devem cumprir, a saber: a) identificar o número de aparecimento de homens não negros, mulheres não negras, homens negros e mulheres negras na revista; b) reconhecer propagandas de produtos para jovens e verificar se há algum direcionado ao público negro; c) assinalar reportagem cuja temática é específica para o jovem negro.

Na primeira prova, os leitores observam a inexistência do negro nas fotografias. Na segunda, identificam a total ausência de propaganda direcionada a esse público. Uma garota ressalva que os produtos vendidos não são dirigidos a um grupo específico, apesar disso, nelas, só aparecem pessoas de pele branca, o que, para nós, demonstra o apagamento do negro (dada a sua total ausência), seguido do tratamento de todos os jovens como um grupo homogêneo, cujo parâmetro é o da juventude branca de classe média e/ou alta. Na terceira e última prova, os participantes encontram nenhum caso de reportagens direcionadas ao jovem negro. Uma menina declara que o negro é invisibilizado na revista, relacionando essa informação com a leitura do poema *Ensinamentos*, de Esmeralda Ribeiro. A única integrante que encontra negros em um número da revista diz que se trata de uma pequena foto com alguns rapazes,

---

<sup>16</sup> Optamos por não incluir o título da revista nesta tese.

considerando-a quase imperceptível. Passado esse momento, os jovens ficam reflexivos e, aparentemente, inconformados com os dados recolhidos. Apesar disso, todos pedem para ficar com um exemplar da revista para eles.

No Movimento Dois, assistimos ao filme *Vista minha pele*. Na primeira cena, uma jovem negra, cujo nome é Luana, fala ao telefone com sua amiga Maria, que está em dúvida quanto à sua candidatura para *Miss Festa Junina*, pois observa a total ausência de pessoas como ela nesse tipo de situação. Luana a encoraja, afirmando que o Brasil está mudando sua relação com a cor da pele das pessoas. Só na segunda cena, compreendemos que Maria é uma jovem branca e que todas as referências que circundam sua vida são de pessoas negras, por isso, ela se sente tão marginalizada. Alguns leitores riem da situação, outros se espantam com a aparente incoerência. Segundo eles, ao ouvir os receios e questionamentos de Maria, acreditam ser ela uma menina negra.

Em casa, enquanto a própria mãe de Maria a estimula a participar do concurso, o pai evidencia que os brancos, naquela sociedade, vivem uma realidade de exclusão e opressão, e a menina, portanto, deve conscientizar-se desse fato e ser realista. Para os leitores, as pessoas tentam fazer parecer que não existe racismo no Brasil. Todavia, eles sabem que as populações afrodescendentes no Brasil recebem pior tratamento dos que os brancos em setores como educação, saúde e moradia. Por isso, consideram a postura do pai e da mãe corretas e complementares, pois, para eles, a protagonista deve crer no apoio materno, já que, para haver mudanças, é preciso ousar. Porém, deve atentar-se aos receios paternos como forma de se preparar para enfrentar a realidade que a envolve.

Na cena seguinte, Luana janta em casa com seu pai, um diplomata. Ele afirma que ela possui uma postura antirracista, por ter vivido em países pobres como França e Inglaterra, cuja população majoritária é branca e indica que muitos dos amigos da filha, por desconhecimento e inexperiência, não têm a mesma perspectiva. Assim, orienta a Luana que auxilie Maria, sem exercer sobre ela uma postura paternalista.

Os jovens consideram interessante a inversão dos fatos. Alguns observam que, ao contrário do que ocorre na realidade, a França e a Inglaterra são caracterizadas no curta

como países pobres. A maior parte dos jovens, no entanto, ignora tais informações, revelando desconhecimento de questões geográficas e indicando não saber onde se localizam esses países e muito menos suas situações financeiras.

Alguns leitores surpreendem-se quando a professora – personagem da trama – fala que os brancos eram açoitados no Pelourinho, na época da escravidão. Eles estão atentos ao caráter incomum da narrativa que desloca os papéis sociais, relacionados a negros e brancos no Brasil, a fim de provocar uma reflexão em torno do excesso de referências ao branco, atrelado a uma escassez de informações sobre o negro. O curta-metragem busca colocar os brancos no lugar das populações negras, a fim de provocar o movimento de compreender o outro, vivenciando suas experiências.

No curta, em sua casa, Maria se sente triste e pensa em desistir, mas sua mãe novamente a estimula, afirmando que ações como aquela podem mudar o curso da História. Os participantes dos Círculos consideram que o auxílio de amigos e familiares é muito importante em situações como essas, pois eles os apoiam e os encorajam a tomar decisões assertivas.

Os participantes dos Círculos abordam que a História oficial aprendida por eles na escola é diferente da que está exposta no filme. Citam personalidades, como a Princesa Isabel, e afirmam que, durante a escravidão, alguns negros lutaram e outros se deixaram escravizar. Uma jovem informa que os abolicionistas tinham interesses próprios ao libertar os negros e não fizeram isso por altruísmo. Identificamos uma heterogeneidade no grupo quanto às formações escolares, pois muitos revelam conhecer acontecimentos da História do Brasil, outros desconhecem totalmente fatos como a escravidão e personagens como a Princesa Isabel. Por isso, fizemos uma explanação sobre o tema, abordando aspectos históricos e sugerimos aos integrantes do grupo que, dada a importância da discussão, reivindiquem na escola informações sobre a escravidão no Brasil.

Na trama, a caminho da escola, Maria encontra um amigo que abandonou a escola por não suportar o tratamento de rejeição e discriminação advindo de colegas e professores, por ser branco. Maria afirma ter consciência da realidade que a circunda, mas se permite

sonhar. Declara que resistir é uma forma de perseverar e transformar as coisas. Os jovens, surpresos com a inversão de papéis, sentem-se extremamente penalizados pelas situações por que passam os brancos na trama. Porém, rapidamente, observam que aquela situação se constitui em uma ironia proposital, pois tudo ocorre, na realidade, com o negro. Relatam que a escola é o lugar onde eles são mais expostos a situações de racismo e discriminação, afirmando ter pouco apoio dos professores para pensar sobre essas questões e criar estratégias de reação a casos desse tipo.

No filme, ao chegar à escola, Luana encontra Suely, a mais bonita garota e vencedora do concurso por anos consecutivos. Essa é cortejada por todos. Ao tentar se integrar ao grupo, Maria é hostilizada. Assim, ela opta por sair dali, mas não deixa que o preconceito a vitimize. Os leitores associam o filme à revista analisada e comentam que, assim como na revista todos são brancos, no filme, a maioria é negra. Um menino se dá conta de que, na telenovela brasileira, predominam atores brancos. Muitos definem essa como uma realidade problemática, dizem que tomar consciência da situação é difícil e doloroso. Ao perguntarmos a eles de quais grupos étnicos fazem parte, com unanimidade, afirmam que são negros.

Na cena seguinte, o professor de Maria sente pena dela e duvida de seu potencial para aprender, fazendo com que a garota seja ridicularizada entre os colegas. Em outra cena, uma professora justifica o preconceito a partir da deturpação de fatos históricos, o que acirra a animosidade entre Suely e Maria. Os participantes do Círculo denunciam que, nas suas escolas, ora paira o silêncio sobre o tema, ora se revela uma postura preconceituosa e discriminatória. Sobre o ensino de História a que têm acesso, um menino observa que a História ensinada na Educação Básica, comumente, omite ou forja importantes fatos.

No final do filme, a busca por votos para ambas as candidatas permanece acirrada, assim como as ofensas e o descrédito à Maria. Esta, todavia, decide não recuar e começa a agregar adeptos à causa. Não sabemos quem vence a disputa, mas, mesmo antes do término, Maria considera-se vencedora, por ter tido a coragem de romper com os padrões étnicos, tratados como hegemônicos, e tornar possível a visibilização de outras vozes.

Os jovens reafirmam a existência do preconceito. Apesar disso, acreditam que, paulatinamente, estamos caminhando para uma mudança em nosso país, em relação às questões raciais, e defendem o respeito e à valorização da diversidade brasileira. Para definir suas impressões sobre o filme, usam, por diversas vezes, o termo estranhamento. Observam que algo está fora do seu lugar vigente. Percebem que, na nossa sociedade, o que acontece é o inverso daquilo e se sentem incomodados com a situação. Uma jovem deflagra que o filme mostra uma realidade que ela está acostumada a ver, quando se refere aos negros. Outra complementa que o negro sofre cotidianamente o preconceito racial.

No Movimento Três, sugerimos aos jovens que escrevam um cartaz, orientando as pessoas – especialmente aquelas que transitam no CRAS – a não praticar atos de racismo e discriminação. Eles requerem uma valorização do negro e solicitam que as pessoas se atentem para questões como a linguagem e o comportamento cotidiano, a fim de não cometer ações discriminatórias. Além disso, orientam a quem sofre ou já sofreu qualquer sorte de preconceito que denuncie essas práticas nos locais especializados e busque justiça.

Sabemos que quase a totalidade dos jovens participantes dos Círculos de Leitura são afrodescendentes. Todavia, para alguns deles, essa identificação é implícita (sobretudo, através do termo “moreno”, como elemento de autodenominação), para outros, é negada explicitamente (pela autodeclaração de não ser afrodescendente). Tal prática evidencia uma visão pejorativa e preconceituosa sobre ser negro. É comum tal inferiorização no discurso dos jovens. Por inúmeras vezes, referem-se ao fenótipo negro de forma agressiva. Para os cabelos crespos, usam termos como ruim, duro, pixaim, bagunçado. Aos narizes, designam de achatados, que “o boi pisou”. Associam homens e mulheres negras ao modelo de feiura, pobreza e marginalidade.

O mais ofensivo de tudo isso é que, ao desqualificar o negro de forma tão intensa, os jovens não percebem que estão evidenciando uma autorrejeição. Isso nos mostra o quanto pertencer a esse grupo étnico constitui-se, para eles, como conflito e contestação. É óbvio que compreendemos que esses discursos e posturas estão pautados nas ações

historicamente realizadas por uma sociedade que os marginaliza por ser negros, jovens, moradores de bairros periféricos, cuja situação de vulnerabilidade social é inquietadora. Por isso, as intervenções começam por meio de uma mobilização em torno da construção de uma visão mais positiva deles sobre si mesmos:

De um lado, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer maior a sua capacidade de elaborar o seu projeto. Por outro lado, quanto mais ele conhece a realidade onde ele se insere, as possibilidades abertas pelo sistema na área onde queira atuar, maior as suas chances de implementar de fato o seu projeto. (DAYRELL; GOMES, 2013, p. 13).

É preciso, primeiro, estimulá-los a olhar para si, a fim de fortalecer sua autoestima e garantir uma relação de pertencimento mais sadia. Além disso, utilizamos informações da História dos negros, a fim de fundamentar um reconhecimento orgulhoso de suas identidades étnicas, especialmente, com auxílio das técnicas de referência. Discutimos noções como beleza, a fim de ratificarmos a existência de um padrão hegemônico excludente que é construído socialmente, dada as relações de poder estabelecidas pelos diferentes grupos étnicos e da necessidade de romper com esse paradigma, incluindo outras formas e possibilidades de beleza. Os dados observados nos Círculos confirmam que a “desigualdade por raça e etnia faz dos adolescentes negros e indígenas os que mais sofrem os impactos das vulnerabilidades de pobreza extrema, de baixa escolaridade e de violência letal” (UNICEF, 2011, p. 54).

É importante afirmar que as discussões em torno de etnia não emergem apenas em alguns Círculos. Pelo contrário, esse é um tema sempre recorrente nos discursos dos jovens. Além das questões relativas ao corpo e às características físicas dos grupos étnicos, muitas vezes, questões religiosas são abordadas. Notamos silenciamento por parte dos leitores oriundos de comunidades cujas famílias são de religiões de matriz africanas. Atrémos isso a uma crítica violenta dos jovens pertencentes às religiões cristãs, especialmente as neopentecostais.

Compreendemos etnia como termo que designa comunidades humanas, não sendo, portanto, sinônimo de raça. Seus princípios de ordenação são a língua e a cultura, embora haja enorme dificuldade em estabelecer fronteiras entre os grupos étnicos,

utilizando somente tais fatores. Observamos também, entre grupos de mesma etnia, uma origem comum que partilha continuidade no tempo. Raça, no entanto, é termo que se pauta em caracterização biológica, o que nos leva a pensar na existência, no que se refere ao humano, de apenas uma raça. Dessa forma, dadas as imigrações sempre presentes na História da humanidade, etnia configura-se como aspecto mais pertinente, porque contempla estrutura familiar, econômica e social, assomadas às questões linguísticas, somáticas e culturais (MORENO, 2003).

Dessa forma, etnia abarca as relações de pertencimento, pois a identificação dos indivíduos com uma língua, sociedade, corpo e cultura, por exemplo, fazem partes dos processos de construções identitárias, envolvendo o reconhecimento do sujeito com o grupo e vice-versa. Assim, “pertence a um grupo étnico quem se autodefine como tal, aquele que quer estar associado aos atributos de um grupo” (ARAÚJO, 2012, p. 10)<sup>17</sup>. Fator significativo em relação à identidade étnica, além do pertencimento, é seu caráter dinâmico, já que essa adquire ou exclui novos elementos afeitos às intenções do grupo, estabelecendo continuidades e rupturas.

Sabemos, entretanto, que as aproximações entre os diferentes grupos étnicos nem sempre são harmônicas. Muitas vezes, entre elas, constroem-se relações de hierarquia, exploração, opressão e/ou dominação. Por conta disso, no Brasil, os dados que relacionam a juventude à problemática étnica são estarrecedores. Segundo a UNICEF (2011), os jovens negros são os mais afetados pela pobreza e possuem tempo médio de estudo menor do que os jovens brancos. No que tange ao tempo de permanência na escola, a situação do jovem indígena é pior do que a do jovem negro. Para esse grupo, o índice de suicídios é alarmante, chegando a ser quatro vezes maior do que a média nacional:

Tal situação é atribuída à discriminação sofrida pelos indígenas [...] mudanças substanciais em seu entorno [...] os adolescentes indígenas sentem-se impotentes para mudar a situação de seus povos, ressentem-

---

<sup>17</sup> ARAÚJO, Marivânia Conceição de. **A identidade e a questão racial no Jardim Alvorada em Maringá, PR**. Disponível em <[http://iiiseminarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/arac3bajo\\_marivc3a2nia-conceic3a7c3a3o.pdf](http://iiiseminarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/arac3bajo_marivc3a2nia-conceic3a7c3a3o.pdf)>. Acesso em mai. 2013.

se da falta de perspectivas, sofrem traumas individuais e coletivos por causa da discriminação (UNICEF, 2011, p. 52).

Além disso, os jovens negros no Brasil, sobretudo os meninos, são as “maiores vítimas das mortes violentas” (UNICEF, 2011 p. 51), e aqueles que vivem nas regiões Norte e Nordeste do país são ainda mais suscetíveis à pobreza, à exclusão e à desigualdade escolar, por exemplo. Entre as meninas negras, a “incidência de gravidez na adolescência é maior” (*ibidem*). Assim, a “desigualdade por raça e etnia faz dos adolescentes negros e indígenas os que mais sofrem os impactos das vulnerabilidades de pobreza extrema, de baixa escolaridade e de violência letal”. (*ibidem*, p. 54).

### 3.5 AMOR, SEXO E LITERATURA: QUANDO A VIDA IMITA A ARTE

Relatamos três Círculos de Leitura, nos quais lemos os textos literários: *Notícias*, de Artur Oscar Lopes (1969)<sup>18</sup>; *Crime*, de Marcelino Freire (2010) e *Rosana que Porto Alegre comeu*, de Charles Kiefer (2012). Em todos esses textos, há personagens, geralmente jovens, vivenciando aspectos da relação amorosa. Dessa forma, no Círculo em que lemos o texto *Notícia*, no Movimento Um, entregamos aos jovens jornais do dia e pedimos que observassem as seções estruturantes do jornal. O objetivo é aproximá-los da leitura desse suporte textual. Depois, pedimos que achassem a seção intitulada de *Classificados* e, em dupla, fizessem a leitura. A partir disso, os jovens observam a predominância dos anúncios (especialmente os de compra e venda de carros, casas e os de emprego). Identificam que esses são textos curtos, por causa da obrigatoriedade de ser objetivo, e associam o tamanho à questão do custo.

No Movimento Dois, apresentamos o autor Artur Oscar Lopes e lemos o texto literário *Notícias*, que possui uma estrutura inusitada, se comparado aos anteriores. Ele é composto por cinco notícias, cujos tamanhos são diferentes, sendo a primeira mais extensa que as posteriores. Os jovens gostam do texto e se identificam com os eventos

---

<sup>18</sup> LOPES, Artur Oscar. *Notícias* [1969]. Disponível em <[http://www.letraseponto.com.br/textos\\_listar.php?id=5](http://www.letraseponto.com.br/textos_listar.php?id=5)> Acesso em mai. 2012.

relativos à solidão e à busca do amor. Afirmam que estão à procura de um relacionamento afetivo, mas consideram difícil a tarefa de achar o par perfeito. Julgam que um dos problemas desse tipo de empreitada é enfrentado por Maria Joana, pois ela idealiza excessivamente o parceiro amoroso. Ao mesmo tempo, expressam certo repúdio à situação final, pois não esperam o desaparecimento trágico da protagonista.

No texto, antes de todas as informações, aparece o nome Correio do Povo, seguido do termo que designa a provável seção dos Classificados (informações). Certamente, isso se configura como uma referência ao jornal de mais longa publicação em Porto Alegre. Após essa informação, encontramos as datas de veiculação, o que indica as publicações na ordem a seguir: a primeira publicação ocorre no dia 27/09/73; a segunda, cinco dias depois (em 02/10/73); a terceira, oito dias depois (10/10/73); a quarta, dez dias depois (20/10/73); e a última notícia, aproximadamente, um mês após a penúltima (14/11/73). Observamos, também, que, à proporção que as publicações tornam-se mais sintéticas, o intervalo entre elas aumenta. No texto, outro aspecto bastante significativo é que as quatro notícias começam com o nome da sua provável remetente, Maria Joana Knijnick. Somente a última parece não ser emitida por ela, e sim, por sua família.

Ao final das três primeiras notícias, aparece o endereço da remetente, designado como Rua da Esperança, 43. Observamos que, na cidade de Porto Alegre, provável localidade dos acontecimentos, existe a Rua Esperança. Assim, inferimos que o nome da localidade pode ser o substantivo, antecedido da preposição, relativa a pertencimento ou posse, para evocar, possivelmente, a crença quanto à realização do desejo da emissora.

Para alguns leitores, o título do texto sugere o aparecimento de alguma novidade e, para outros, indica a existência de alguma situação estranha. Ao ler o texto, os jovens afirmam ter duas impressões sobre Maria Joana. Ao término do primeiro anúncio, descrevem-na como solteira, sonhadora, romântica e carinhosa, dizem que ela busca o grande amor de sua vida. Uns acham que ela é muito jovem, outros, que ela é velha. Depois do segundo anúncio, passam a vê-la como uma pessoa desesperada, melancólica e depressiva.

Eles identificam a solidão como o tema central do texto. Um leitor explica que há dois tipos desse sentimento: um é quando estamos cercados de pessoas, mas ninguém nos ajuda; o outro é o amoroso (refere-se ao momento em que queremos uma companhia afetiva). Muitos concordam com esse jovem e afirmam já ter sentido as duas formas. Uma participante declara ter conhecido a solidão ao perder o pai, outro diz experimentar a mesma em lugares onde há muita gente. Por fim, uma leitora, contrariando a maior parte dos integrantes, informa que gosta de estar só.

Na primeira notícia, Maria Joana, uma mulher solteira, procura um parceiro para se casar. Elenca como características desse companheiro sensibilidade, alegria, bom humor, romantismo e simplicidade. A forma em que expressa tal descrição é poética e ultrarromântica. Quanto às exigências, ela as dissocia de questões financeiras relativas à beleza e às habilidades instrumentais ou intelectuais. Apenas, ratifica sua postura idealista, exigindo que o futuro parceiro goste de oferecer flores de vez em quando. Os jovens consideram engraçada a primeira notícia, mas julgam aquela uma estratégia infeliz para conseguir um namorado. Argumentam que quem muito escolhe acaba ficando só e sugerem a impossibilidade de encontrar o par ideal.

Muitos leitores citam os relacionamentos iniciados pela internet como casos mal sucedidos. Outros discordam, exemplificando situações positivas. O assunto gera um debate, porque alguns concordam que esse tipo de relacionamento pode atrair pessoas de má índole e outros defendem que conhecer pessoas ruins pode acontecer virtual ou presencialmente. Uma jovem relata que seu irmão se sente culpado pela morte de uma amiga, pois foi ele quem a apresentou ao garoto que, posteriormente, por ciúmes, assassinou-a.

No texto, a segunda notícia possui apenas duas linhas, contrapondo-se à anterior, com treze linhas. Nela, sua autora repete que procura pessoa do sexo oposto para casar, mas restringe suas exigências a dois aspectos já enunciados: o parceiro deve ser sensível e ter por hábito oferecer flores. Para os jovens, essa notícia revela pressa e desespero da autora. Também enuncia a consciência de Maria Joana em se tornar menos exigente. Revela, segundo eles, o quanto, para ela, ser sensível é aspecto inegociável.

Na terceira notícia, temos só uma linha, em que a autora já não exige pessoa do sexo oposto e nem para fins de casamento. Limita-se a procurar alguém que a ame. Todavia, tal pessoa ainda deve ter por costume oferecer flores. Os jovens ficam impressionados por ela não indicar o sexo oposto. Para eles, isso evidencia seu desassossego. Tais leitores observam que, nesse anúncio, ela diminui as expectativas e aumenta o tom de súplica, por isso, caracterizam-na como infeliz, solitária, digna de pena.

Na quarta notícia, transparece uma atitude desesperada por parte da personagem, pois ela troca o verbo amar por gostar. Aparentemente, a autora faz concessões ao limitar paulatinamente as exigências. Além disso, apresenta uma gradação de um parceiro romanticamente idealizado até chegar a qualquer pessoa que, pelo menos, tenha um sentimento de apreço por ela. Nessa notícia, o uso do verbo suplicar também direciona o leitor a confirmar a sua postura de desalento. Apesar das mudanças, ela ainda pede que lhe mandem flores.

Os jovens percebem as mudanças graduais nos anúncios. Eles creem que, no decorrer do tempo, aumenta a ansiedade e o nível de inquietação de Maria Joana. Uma garota afirma que a esperança dela foi, aos poucos, acabando. Os leitores percebem a diminuição da extensão dos classificados e o fato de Maria Joana tornar-se cada vez menos imperativa. Identificam que só permanece o desejo de receber flores.

A última notícia, que não é produzida pela protagonista, possui três linhas e confirma a mudança de emissor, é um comunicado do "trágico desaparecimento" (LOPES, 2012) de Maria Joana Knijnik, usado como eufemismo para sua morte, a qual será confirmada com o uso do termo posterior (sepultamento). Ao final dessa informação, a família diverge da presença constante nas outras quatro notícias e pede para que não enviem flores.

Os jovens supõem que Maria Joana morre de alguma doença, enlouquece ou comete suicídio. Ficam perplexos com o trágico final do texto. A maior parte deles garante que ela se suicidou, por não ter recebido respostas ao seu anúncio, isso revela, para eles, que ela não era humilde nem sabia esperar. Um leitor sugere que Maria deveria ter continuando sua busca porque, em algum momento, teria êxito. Outra participante

declara que, para acabar com a solidão, ela pode usar a escrita como estratégia para compreender seus conflitos. Os demais jovens indicam soluções como desabafar, chorar, viajar ou sair com amigos, rejeitando o suicídio como saída para resolver o caso.

No Movimento Três, pedimos que os jovens pensem nas pessoas com as quais desejam manter relacionamentos amorosos e depois as descrevam. A maior parte deles apresenta suas descrições, outros ficam tímidos em expô-las. Perguntamos se aquelas pessoas existem ou se são idealizadas por eles. Um leitor afirma que ela existe, mas acrescenta características. Outra participante diz que a pessoa descrita por ela foi inventada.

Os integrantes do grupo declaram que, nas descrições construídas, os aspectos psicológicos são mais importantes do que os físicos. Insistem que, em um relacionamento, a fidelidade é o comportamento mais relevante. Ressaltam que homens e mulheres, atualmente, não agem com correção nesse aspecto e destacam que o “par perfeito” é aquele que sabe dar atenção, respeitar a parceira e a sua família, provavelmente, referindo-se à questão do ingresso na vida sexual como também à virgindade.

Por fim, sugerimos que produzam classificados de jornais, como o primeiro que aparece no texto literário, em que a autora enuncia o seu desejo por uma companhia, descrevendo-a. Nos anúncios produzidos, os jovens requerem pessoas cujos sentimentos de carinho, sinceridade, humildade, felicidade, respeito e diversão são marcantes. Abundam as caracterizações comportamentais: gostar de cinema e farofa de ovo (provavelmente, uma relação com o texto); gostar do parceiro como ele é; saber conversar; ter um futuro promissor; gostar de música. A exigência que mais aparece nos textos é a reciprocidade de sentimentos. Além disso, sinalizam como importante que os candidatos a parceiro saibam presentear e surpreender.

Em outro Círculo, lemos o conto *Crime*. No Movimento Um, colocamos um cartaz na parede repleto de manchetes de jornais baianos do dia. Pedimos aos jovens que lessem com atenção, depois, lançamos a seguinte questão: o que está expresso na manchete é uma situação de violência? Disponibilizamos pilotos verdes, vermelhos e amarelos que

significam, respectivamente, as respostas sim, não e não sabe. Assim, cada jovem marca um traço com a cor que corresponde à sua resposta.

Os participantes se posicionam próximos ao cartaz e de pé. Discutem entre si suas opiniões e, depois, realizam as marcações. Observamos, a partir das respostas, que todos têm bastante informação sobre o problema e sabem exemplificar esse tipo de situação, entretanto, limitam-na à questão física. Por isso, perguntamos o que eles entendem como violência. Eles respondem que é qualquer tipo de agressão corporal ou verbal e exemplificam: estupro, roubo, colocar o saco na cabeça de alguém, assassinato. Explicamos a existência de muitas formas de violência, além dessas, como a simbólica. Ao final, discutimos o resultado do painel, observando as respostas recorrentes e as destoantes da maioria.

Os jovens, ao opinar, usam situações vivenciadas por eles no bairro ou por seus familiares. Demonstram-se muito preocupados com o tema e identificam situações de violência verbal como recorrentes. Uma jovem define o termo como “agir com muito rigor”. Os demais discordam dessa explicação. Argumentam que familiares e professores são exigentes, agem com severidade, mas não os agridem nem os coagem. Quando questionamos qual instituição ou pessoa age com violência no bairro onde residem, os jovens respondem, em uníssono, que os policiais são violentos.

Segundo os jovens, são eventos violentos a execução de pessoas, o canibalismo, a realização de rituais macabros, as agressões físicas, verbais ou psicológicas. Não inserem nesse rol o rigor no uso das leis e as mortes por acidente. Preocupa-nos o fato de eles excluírem dessa lista a exposição de pessoas na mídia, citando que os programas televisivos que mostram mulheres seminuas, associando-as ao objeto do desejo masculino, e aqueles que expõem menores infratores e/ou criminosos não se constituem em situação de violência. Pelo contrário, os jovens veem esses programas como ações que a minimizam.

Muitos não sabem se a corrupção e a destruição do patrimônio público podem ser configuradas como agressão. Outra questão gera variadas respostas, trata-se da apropriação de terras, pois, em alguns momentos, uns defendem que esse tipo de ação,

quando feita por índios ou sem terra, configura-se uma reivindicação justa, todavia, quando são os fazendeiros que fazem isso, o ato se constitui em violência.

No Movimento Dois, lemos inicialmente a notícia de um jornal virtual referente ao caso Eloá (garota que foi feita refém pelo ex-namorado em São Paulo e, posteriormente, assassinada). Os jovens já conhecem tal história, mas alguns se lembram de poucas informações. Eles afirmam que, nessas situações de crime passional, a culpa é da mulher. No caso de Eloá, justificam o crime, afirmando que a menina provavelmente traía o companheiro. Também responsabilizam a família por permitir o namoro e defendem que, com diálogo, esse tipo de situação, segundo eles, tão comum, pode ser evitada.

Depois, apresentamos o autor Marcelino Freire e lemos o texto *Crime*. Observamos as semelhanças entre o texto literário (conto) e o não literário (notícia) e fizemos uma discussão sobre a frase “A vida imita a arte, a arte imita a vida”. Por fim, realizamos a interpretação do texto. Ao lermos o conto, observamos que é escrito em um parágrafo (apesar de ter seis páginas), e isso nos mostra o quanto o narrador está excitado, precisando falar exaustivamente sobre seu plano. Começa com um sinal de travessão, o que aponta para a presença de uma fala, então, percebemos, ao longo do texto, que este não se constitui em diálogo e, sim, em monólogo.

Assim, o narrador dirige-se à própria mãe e narra o seu plano de sequestrar a namorada. Os jovens, inicialmente, acreditam que a mãe está próxima ao narrador do texto. Depois, sugerem que ele está falando com ela ao telefone. Não sabemos o motivo do sequestro. O protagonista afirma que trará a namorada para casa e praticará atos de violência verbal e física com a mesma. Os leitores, inicialmente, riem pela quantidade de palavras de baixo calão presentes. Depois, demonstram surpresa e repúdio quanto às supostas ações de violência idealizadas pelo garoto.

No texto, o narrador afirma que a namorada tentará seduzi-lo no intuito de escapar da situação, mas ele não se convencerá com a postura conciliadora dela. Nesse momento, os jovens culpabilizam as mulheres em situações de violência doméstica. Afirmam também dos cuidados que devem ter ao escolher parceiros para se relacionar, porém

admitem não ter como descobrir antecipadamente se o companheiro agirá de uma forma agressiva no relacionamento afetivo-sexual. Muitos informam que esse é um fato de inquietação para eles no que tange ao exercício de suas sexualidades.

O narrador-personagem, armado, humilhará a namorada de diversas formas. A intenção dele é fazer com que ela confesse a traição. O leitor não sabe se houve a traição ou se o jovem sofre de transtornos psicológicos. Ele afirma que, com exceção da mãe, as demais mulheres são “cadelas”. As meninas do grupo não gostam dessa assertiva e indicam que há muitas mulheres que traem, mas a incidência de homens é maior. Também se ressentem pelo fato de a sociedade permitir que os homens se relacionem com diversas parceiras, mas punir as mulheres que traem, autorizando, ainda que implicitamente, situações de violência contra elas.

No texto, a namorada, amedrontada, chamará por socorro. É quando a mãe do narrador chegará à casa e tentará entrar, mas o jovem trancará a porta. Os vizinhos começarão a perceber a situação e, para resolvê-la, tentarão acalmar o protagonista, a fim de removê-lo da empreitada. Nesse momento, formar-se-á na rua uma multidão tentando acompanhar o crime. As emissoras de televisão e rádio chegarão para noticiar o desenrolar da trama, o que, para o jovem, provocará uma sensação de poder e satisfação. A polícia tentará negociar com ele, mas ele não cederá. O narrador aproveitará o acontecimento para denunciar a precária situação do bairro onde vive, especialmente, em relação à educação, saúde e moradia. Pessoas importantes da comunidade tentarão dissuadi-lo, mas ele usará o fato para chamar atenção dos governos e auxiliar a população local. Ameaçará a todos, narrando sua história de vida, marcada pelo preconceito racial, pelo abandono do pai, pela pobreza e pelo sacrifício materno.

Para os leitores, são várias as motivações do narrador para tramar o sequestro da namorada. Inicialmente, afirmam que ele é louco, mas, depois, justificam seus atos a partir dos problemas sociais por ele vividos. Os participantes acreditam que a motivação para o crime é o desejo de chamar atenção ou da namorada ou da sociedade para questões tanto internas quanto sociais. Novamente, os leitores trazem a invisibilidade dos jovens para o centro do debate. Eles descrevem o narrador como sendo negro, desordeiro, agressivo e residente de uma favela. Indicam que, por ter premeditado o

crime, deve ser alguém racional. Dizem que ele se veste com roupas caras, vendidas em lojas de marca e direcionadas aos jovens pretos, pobres e de periferia.

Os integrantes do grupo reconhecem um jovem em situação de marginalidade pelo uso de roupas, linguagens e trejeitos. Lembramos a eles que Lindemberg, assassino de Eloá, não é negro nem usa esse tipo de roupas, mas ninguém responde a essa provocação. Para os leitores, a linguagem do personagem do texto denuncia sua origem financeira e geográfica. Além disso, evidencia a situação de desespero por ele vivida. Para eles, a história de vida do narrador – ter uma precária situação financeira e viver em ambiente onde a violência é banalizada) – isenta-o de seus atos.

Os participantes dos círculos afirmam que a mídia se importa pouco com a situação em si, só querendo atingir altos índices de audiência, e indicam que muitos programas televisivos agem dessa forma, o que contradiz a posição expressa por eles no Movimento Um. Tais leitores relatam já ter incitado uma briga na escola, com o intuito de filmá-la por celular e mandar para um programa de TV, pois, neste, existe o convite para a veiculação de vídeos assim, mediante pagamento em dinheiro. No entanto, ao enviar a filmagem (que foi posteriormente veiculada na televisão), os jovens se revoltam ao receber o pagamento de dez reais. A partir disso, questionamos em que a exposição do vídeo muda a realidade. E eles percebem que a intenção desse tipo de meio de comunicação é lucrar.

Os jovens observam que a arte, muitas vezes, representa o contexto que os envolve, usando-o como matéria-prima. Para eles, em alguns momentos, isso serve para denunciar ou fomentar uma reflexão sobre os problemas da comunidade, em outros, configura-se como mero sensacionalismo ou até deturpação da realidade vigente. Identificam o contexto narrado no conto como semelhante ao que vivem. Afirmam que a leitura os leva a avaliar com mais criticidade os problemas vividos no cotidiano.

No final do texto, a mãe pergunta ao filho o que está faltando para executar o plano, ao que ele responde: “arranjar uma namorada, mãe, pensa que é fácil o amor da minha vida, assim, chegar, não é, não é não, rá, rá” (FREIRE, 2010). Inicialmente, os jovens riem, mas depois se mostram revoltados com o desenrolar da trama e qualificam a ação

do garoto como uma brincadeira de mau gosto. Afirmam que, mesmo vivendo experiências de violência ou em um meio violento, é possível criar estratégias para não se envolver nesse universo.

Uma menina aproveita a temática para fazer um longo relato de sua história pessoal. Afirma ter sofrido violência paterna e narra seu recente assassinato. Para ela, tal morte provoca sentimentos contraditórios: por um lado, sente-se triste e sozinha, já que o pai era responsável por sua criação; por outro, sente-se aliviada.

Ao final do relato dessa jovem, fazemos uma reflexão, atrelando sua fala aos textos lidos. Observamos que, muitas vezes, quando vivemos situações de violência, tendemos a reproduzir a mesma com outras pessoas, o que, todavia, traz profundas consequências também para quem as provoca. Por isso, defendemos que não se pode combater a violência através da agressão. Apontamos para a necessidade de agir de forma pacífica e incisiva como maneira eficaz de combate.

No Movimento Três, realizamos uma dinâmica de produção textual cujo tema é violência e sexualidade. Entregamos pequenos papéis para que escrevam uma palavra que se relacione com o tema, colem-na na cartolina, lendo-a em voz alta. Depois, individualmente, cada participante busca, no cartaz, outra palavra além da sua e escreve uma frase, usando os dois termos.

Os jovens produzem várias frases. Escolhem palavras como mulher, discriminação, intolerância e medo. Muitos falam sobre o estupro, indicando-o como uma grave e recorrente violência contra a mulher. Sinalizam o preconceito como uma das razões que levam à agressão. Também, em diversas frases, colocam-se como vítimas desse tipo de situação, potencializando o sofrimento que sentem.

No último Círculo, lemos o texto *Rosana que Porto Alegre comeu*, que é um dos capítulos do livro *Caminhando na Chuva*, de Kiefer (2012). No Movimento Um, pedimos aos jovens que se comportem como pesquisadores. Cada um, munido de diferentes perguntas, questiona os demais participantes, depois, quantifica as respostas,

a fim de verificar o que o grupo pensa sobre assuntos como relacionamento amoroso, comportamento sexual e autoestima.

De acordo com as respostas, os jovens declaram já ter vivido um amor. Uma participante, porém, duvida dessa possibilidade, argumentando que todos são muito novos. Metade do grupo afirma que já sofreu por amor e a outra metade nega ter vivenciado esse tipo de sentimento. Um dos jovens diz: “quem ama sofre”.

Muitos participantes não conseguem esconder seu amor quando se apaixonam por alguém, apesar disso, desconhecem a melhor maneira de demonstrar seus sentimentos. Também se dizem bastante românticos, até porque compreendem que todos os apaixonados agem assim. Gostam do próprio corpo e acreditam que os comportamentos sexuais recebem tratamentos diferentes, de acordo com o gênero. Defendem, por exemplo, que o homem é quem deve se declarar à mulher, pois, para uma garota, “se a mulher declara o seu sentimento ao homem é chamada de oferecida”.

Os jovens sinalizam o início da experiência sexual como uma ponte para o ingresso no mundo adulto, por isso, afirmam que, antes da primeira relação, é necessário ter alguns cuidados, mas não explicitam quais. Indicam que, para as meninas, tais zelos devem ser redobrados e sugerem que, para uma garota ser respeitada pelo parceiro, ela, no começo do relacionamento, deve evitar por dois meses envolver-se sexualmente com o namorado, mesmo que não seja mais virgem.

Todos indicam conhecer adolescentes grávidas. Enumeram, no grupo, quatro casos desse tipo. A maior parte das jovens já namora. Poucas, com anuência dos pais. Uma menina diz que “namora na porta” e declara que é importante se relacionar dessa forma para não ser alvo das maledicências da vizinhança, o que confirma a diferenciação entre os gêneros, conforme tratamentos sociais da sexualidade.

No final desse movimento, compreendemos que os jovens querem discutir o tema. Todos têm opinião a dar e alguns revelam bastante maturidade no tratamento desse assunto. Outros já enunciam ter experiências afetivas que, inclusive, envolvem as relações sexuais. Inferimos que, na escola e em casa, a discussão sobre relacionamento e

sexualidade é inexistente ou pouca, pois participam ativamente da discussão. Emitem suas opiniões, sem medo de uma reação cerceadora, e declaram que essas questões são tabu nas famílias, o que se torna um complicador, já que, para eles, tal debate é urgente. Revelam certo preconceito com os gêneros, pois associam termos como “periguete” e “puta” à mulher que tem diversos parceiros ou toma a frente da relação. Atrelado a isso, admitem que os homens têm direito a namorar várias mulheres, por uma questão cultural, pelos jovens admitida.

No Movimento Dois, lembramos aos jovens que, há algumas semanas, entregamos-lhes um fragmento do livro ofertado pelo escritor Charles Kiefer. Depois, falamos sobre o autor e sobre o livro. Lemos em voz alta para o grupo o capítulo *Rosana que Porto Alegre comeu*. No texto, o jovem Túlio relata sua história. Em sua narrativa, ele abarca nuances de suas experiências sem perder o foco no relacionamento amoroso. Seu amor não tem os arroubos presentes nas histórias clássicas, porque é leve e suave. Talvez por isso mesmo, Túlio sofra tanto, chegando a tentar, por impulso, o suicídio.

Ao perguntarmos aos jovens sobre o título do texto, eles destacam o verbo comer, associando-o ao ato sexual. Sugerem que a garota foi, provavelmente, a Porto Alegre e lá se relacionou sexualmente com diversas pessoas. Outros inferem que pode se referir ao desaparecimento ou à transformação de Rosana. Sobre a tentativa de suicídio, eles discordam dessa atitude e fazem uma associação com Maria Joana, personagem do texto *Notícias*. Justificam, entretanto, que, em ambos os casos, a motivação para tal é legítima: o amor não correspondido.

Alguns jovens contam histórias de pessoas conhecidas que tentaram ou cometeram o suicídio. Uma jovem diz ter visto a própria mãe cortando os pulsos. Muitos deles afirmam que já sentem uma enorme tristeza e isso os faz desejar desaparecer, embora nunca pensem em se suicidar, pois, para eles, existem outras estratégias para resolver os problemas amorosos, como tentar conquistar a pessoa amada ou se afastar dela.

No texto, Túlio informa as razões que tornam seu amor impossível. Primeiro, ele tem apenas dezoito anos e, por isso, as pessoas desacreditam no seu sentimento. O protagonista aborda a banalização do comportamento juvenil pelo adulto e os usos que a

política partidária e a mídia fazem da representação das juventudes. Para os participantes dos Círculos, os adultos estão certos ao desconfiar dos amores da juventude, pois, dada a imaturidade, os mais novos tendem a confundir amor, desejo e paixão.

O narrador declara seu amor por Rosana e diz que ela é uma garota diferente, pois lê muito, sabe discutir diversos assuntos e se veste com simplicidade. Eles sentem desejo um pelo outro, mas controlam seus comportamentos afetivos, porque acreditam que, ao se casar, o amor acaba. Alguns jovens discordam da afirmação de Túlio, até porque defendem o casamento como o ápice dos relacionamentos amorosos. Assim, os leitores começam a inferir que o sentimento exagerado de Túlio por Rosana, incapaz de fazer concessões, não é amor. Muitos sinalizam temer situações amorosas que possam gerar ciúmes, agressões ou desavenças. Também informam considerar decepcionante não poder consolidar um grande amor.

Conforme o relato do jovem Túlio, a segunda razão para impossibilitar o amor é que Rosana mudou-se para Porto Alegre, por querer ser jornalista. Para ele, isso a transformará, pois a cidade grande provocará a perda da delicadeza e meiguice que a caracterizam. Os jovens afirmam que, para concretizar esse amor, é necessário que um dos dois abdique de seus sonhos. Eles julgam tal procedimento necessário e evidenciam uma visão romântica dos relacionamentos que corrobora com a ideia da superação de tudo, pela intervenção do amor.

Ao final do texto, o narrador apresenta uma descrição física e psicológica de Rosana. Tal caracterização evidencia a admiração dele por ela. Todavia, ele também informa que ela é uma menina cujo padrão sociocultural é diferente do dele, o que se configura na terceira razão para tornar o amor impossível. A diferença de classes é maior e os impossibilita de vivenciar com plenitude esse amor.

Os jovens afirmam que o verdadeiro amor passa por cima de tudo e vence ao final. Uma jovem defende que, quando amamos, olhamos o parceiro a partir de sua subjetividade. Outra aponta a interferência familiar como entrave. Os leitores qualificam o texto como muito bom, todavia afirmam ter se decepcionado com o final (caracterizando-o como

triste). Este provoca certo estranhamento entre eles, pois suas expectativas apontam para que, mesmo com todas as dificuldades, Túlio e Rosana permaneçam juntos.

No Movimento Três, pedimos que, por meio de colagens, os jovens individualmente representem cenas de amor. Eles recortam imagens em revistas e, depois, colam-nas no papel. São cenas cotidianas, muitos casais se beijando e se abraçando. Alguns aparecem se casando, e outros, em situações que evocam relações sexuais (camas, banheiras).

Observamos a predominância de casais brancos e não sabemos se foi uma escolha dos jovens ou se isso ocorreu graças à baixa incidência de negros em situações amorosas, representados nas revistas de grande circulação do país. Só aparecem os atores Lázaro Ramos e Taís Araújo. A maior parte dos casais é composta por jovens, só há um casal idoso e um casal em que um dos pares é bem mais velho que o outro. Todos seguem o padrão heteronormativo. Outra associação bastante feita pelos jovens foi a da relação afetiva na família. Muitos colocam cenas de famílias reunidas ou de mães com filhos.

Nos Círculos, os participantes gostam de ler textos cuja temática envolve a questão do relacionamento amoroso. Nessas discussões, incluem os conflitos presentes na prática de interações de cunho afetivo-sexual. Por isso, anseiam dialogar e debater sobre a “busca de prazer, descoberta das sensações proporcionadas pelo contato ou toque, atração por outras pessoas (de sexo oposto e/ou mesmo sexo) com intuito de obter prazer pela satisfação dos desejos do corpo, entre outras características” (FÁVERO, 2013, p.16)<sup>19</sup>. Ou seja, inquietam-se com as problemáticas relativas à sexualidade. Compreendemos que esse exacerbado interesse refere-se ao fato de que a “sexualidade [...] tem um lugar privilegiado na socialização dos jovens, ou seja, há uma preponderância do papel dos amigos, do grupo” (CASTRO *et al*, 2004, p. 82).

Assim, para tratarmos da relação entre sexualidade e juventude, partimos do pressuposto que aquela envolve as predisposições ou práticas sexuais vivenciadas pelo

---

<sup>19</sup> FÁVERO, Cíntia. **O que é sexualidade**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/sexualidade/o-que-e-sexualidade/>> Acesso em mai. 2013.

indivíduo no processo de construção de suas identidades individuais e coletivas. Não se limita ao plano físico da reprodução humana, mas abarca questões psicológicas, principalmente, imbricadas com aspectos biológicos, ambientais, religiosos, ou melhor, sócio-culturais.

Dessa forma, a sexualidade caracteriza-se tanto pela atitude quanto pela preferência do indivíduo pela pessoa com quem se relaciona sexualmente – o que depende também de fatores genéticos e culturais. Refere-se, portanto, à intimidade humana e se evidencia para cada um de uma forma distinta, a partir de seu contexto histórico, social, geográfico, cultural etc. Não se restringe ao ato sexual, mas abarca a busca de prazeres que engloba a necessidade de admiração e gosto pelo próprio corpo (FÁVERO, 2013).

Nos nossos encontros, a intenção é compreender, a partir da leitura do texto literário, “como os jovens percebem várias dimensões da sexualidade humana” (CASTRO *et al*, 2004, p. 67). Nos discursos deles, emergem temas como iniciação sexual, virgindade, comportamentos sexuais como o “ficar” e o namorar e intervenções de familiares e professores em torno da temática.

Observamos que, para os jovens participantes dos Círculos de Leitura, a inserção nos caminhos da sexualidade humana é demarcada por concepções de masculinidade, feminilidade e sobre as trocas afetivas. Assim, a sexualidade possui dimensões que abarcam a intimidade, o padrão sociocultural, os ditames da sociedade de consumo e a especificidades de cada ser, pois o “exercício da sexualidade se processa por meio de possibilidades e se realiza dentro de um marco cultural delimitado por preconceitos e rituais” (CASTRO *et al*, 2004, p. 68).

Pela sexualidade, o jovem experiencia formas de sociabilidade e construção identitária. Portanto, “Em uma dinâmica de relações consigo e com outros, a sexualidade se vai processando, colaborando para demarcar fases, trajetórias individuais e formas de ser e estar no mundo” (*ibidem*, p. 69). Por isso, tal questão (sua respectiva iniciação) está fortemente atrelada aos parâmetros associados às juventudes que vivem uma ambiguidade ao ingressar em seus experimentos sexuais, pois o jovem é tratado sexualmente como adulto, apesar de depender, em outras instâncias, deles.

Portanto, a iniciação sexual é compreendida como rito de passagem, configurado pela saída da infância e ingresso na adolescência e juventude. No Brasil, identifica-se que, nesse quesito, a primeira relação sexual ocorre mais cedo para os meninos do que para as meninas. Além disso, os adultos de referência tratam de estimular os meninos a iniciar precocemente sua vida sexual e cuidam de retardar essa experiência para as meninas. Os dados apontam que os jovens que frequentam a escola tendem a adiar a iniciação sexual. Como também “à medida que os jovens se iniciam sexualmente, tendem a interpretar de forma mais flexível os comportamentos sexuais” (*ibidem*, p. 77).

Quanto à virgindade, observa-se que ela “ainda é um marco na diferenciação dos gêneros na cultura brasileira” (*ibidem*, p. 73). Para as mulheres, a perda da virgindade ainda é vista por muitos com certo preconceito e discriminação – o que nos mostra como o controle do corpo feminino permanece em nossa sociedade. As meninas passam, assim, a transitar em um entre lugar. Por um lado, temem perder a virgindade e afastar o namorado ou perder a consideração e respeito deste por elas. Por outro, inquietam-se em manter a virgindade e poder ser traída por seu parceiro. Apesar disso, muitos já defendem que a virgindade não tem importância para ambos os sexos.

Outra questão bastante discutida entre os jovens dos Círculos refere-se aos comportamentos do ficar e namorar. Para eles, ficar é menos rígido que o namoro, compreende a ausência de compromisso e se configura como uma prática mais superficial e descontraída. Pode estar associado ou não à efetivação do ato sexual e tem o caráter de experimentação. Tal comportamento é preferido pelos jovens e visto, especialmente pelas meninas, como passo fundamental para a efetivação dos namoros. Mas os adultos, geralmente, tendem a desqualificar esse tipo de relacionamento. Já o namoro é associado à fidelidade, como também à inserção das e nas famílias de ambos os pares. Portanto, esse tipo de relacionamento exige mais cautela e responsabilidade por parte dos jovens.

Para eles, as aprendizagens que envolvem a sexualidade ainda são vistas com certa polêmica por familiares e escola. Apesar disso, a escola é concebida como lugar ideal para discutir o tema, mas faz isso esporadicamente ou unicamente em disciplinas como

as biológicas. Para ampliar a problemática da situação, a abordagem escolar distancia-se das realidades vividas pelos jovens.

Nas famílias, ainda predomina certo silenciamento sobre as questões relativas às sexualidades, sobretudo, porque esse tema é tratado como tabu historicamente nos lares. Apesar disso, observa-se uma ampliação desse debate nas famílias contemporâneas. Para os jovens, “amigos e pais (principalmente as mães) são fontes importantes, ainda que, de acordo com o interlocutor, o diálogo e o conteúdo da conversa possam variar”. (*ibidem*, p. 111). Os jovens ao dialogarem sobre esse tema com os pais temem “os ajuizamentos dos adultos quanto suas lógicas sobre trânsitos entre o afetivo e o sexual”. (*ibidem*, p.113). Para os jovens, o discurso dos pais, na maioria das vezes, é direcionado pelas diferenças geracionais, pelas relações de poder e as possíveis sanções.

Pesquisas (CASTRO *et al*, 2004) apontam que os pais possuem poucas informações sobre os temas correlatos à sexualidade. Já a escola focaliza a sexualidade a partir da questão da prevenção. Assim, a ordem de conhecimento sobre DST dá-se da seguinte forma: os professores sabem mais do que os pais, que sabem mais do que os meninos que sabem mais do que as meninas.

Nesse contexto, dado ao alto índice de mortalidade dos jovens no Brasil e ao fato de a origem de suas mortes estar associada a causas extremas, graças aos modos de vida “proporcionados à juventude em nossa sociedade” (BRASIL, 2008, p. 11), identifica-se um crescente reconhecimento do Estado em torno da preocupação em pensar a juventude e as interfaces que a envolvem. Por isso, as políticas públicas, atualmente, tendem a ter a escuta do jovem como primeiro procedimento, pois é mais importante compreender como práticas sociais – como aquelas que envolvem a sexualidade – configuram-se contemporaneamente, do que orientar o jovem sobre essa temática, a partir de coerções e ensinamentos pautados na experiência do passado.

Sexualidade ainda é tema polêmico. Hoje, fala-se muito em sexo, mas se continua debatendo pouco a sexualidade. Assim, o Estado Brasileiro evidencia que compreende o tema como complexo constituinte das necessidades básicas do ser humano. Defini-o como “a energia que possibilita encontros, trocas e experiências. Influencia

pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, tem a ver com a saúde física e mental dos jovens” (BRASIL, 2008, p. 03). Nesse contexto, a preocupação é com as maneiras de assegurar uma vida sexual para todos, livre de preconceitos e discriminações, além de garantir direitos dos casais em decidir, com liberdade e responsabilidade, quantos filhos quer ter e quando quer tê-los, especialmente entre os jovens.

## 4 PROCESSO DE PESQUISA: ANÁLISES E DESDOBRAMENTOS

[...] nós, os leitores, como Narciso, gostamos de acreditar que o texto para o qual olhamos nos reflete.  
(Alberto Manguel)

Após a descrição de alguns dos Círculos de Leitura desenvolvidos, tecemos considerações sobre o processo de pesquisa e seus desdobramentos. Não as reputamos como conclusivas, pois estão abertas às novas reflexões e questionamentos. Todavia, vemos essas considerações como caminho para avaliarmos a pesquisa, sua trajetória e, principalmente, para tentarmos conferir os possíveis efeitos gerados pela leitura literária entre os jovens nos espaços alternativos.

Para isso, aportamos na formação leitora da pesquisadora e mediadora, a fim de identificar as motivações que, subjetivamente, norteiam os processos que envolvem a pesquisa. Assinalamos a leitura de Literatura como prática sociocultural significativa para a formação de leitores e cidadãos. Por fim, incluímos, como maior consequência dessa ação, o envolvimento dos jovens com situações que os humanizam, através do contato irrestrito com a Literatura.

### 4.1 SANKOFA: “NÃO É TABU VOLTAR ATRÁS E BUSCAR O QUE ESQUECEU”

Há muitos estudiosos da diáspora negra que se referem ao termo “Sankofa”. Ele provém de uma máxima dos povos de língua Akan da África Ocidental, que nos exorta: “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Constitui-se em um pássaro, carregando um ovo no bico e com a cabeça virada para trás (Anexo 1), que parece voar para frente, alimentando-se de algo que retira de suas próprias costas. Seu significado é amplo, mas pode ser sintetizado a partir das aprendizagens com o passado que asseguram práticas assertivas no presente, voltadas sempre para a construção de um futuro mais feliz. O pássaro simboliza o enlace entre as identidades individuais e coletivas que se lançam a compreensão de que “o que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado

ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado” (SANKOFA, 2013)<sup>20</sup>.

Para nós, Sankofa traduz a intenção e os encaminhamentos desta tese, ao associar-se à maneira como entendemos a pesquisa. Aqui, imbricamos três tempos. Buscamos acertar nas ações que desenvolvemos, desejando que elas deságuem num porvir mais pleno para todos. Para isso, não nos acanhamos de olhar para o passado e de retornar a ele, em alguns momentos, com gratidão, e, em outro, em dívida. Tais sensações, aparentemente antagônicas, reverberam nos jovens que um dia fomos e ainda vivem em nós.

A viagem ao passado é o lastro do desenvolvimento desta tese. Por isso, apesar de ter usado a primeira pessoa do plural, por entender que essa é uma trajetória trilhada por muitos pés, no breve intervalo que se segue, mudamos o número da pessoa do discurso, singularizando-o, a fim de tratar de experiências subjetivas que se descortinam sob tal construção. Optamos pelo uso do pretérito perfeito, como tempo verbal, por nos reportarmos às ações já findadas.

Portanto, desde a elaboração do projeto, a leitora que eu fui na juventude emerge em uma tentativa de resgate e diálogo como a minha história de vida, de leitura e com as reflexões sobre os anseios que permeiam meus objetivos, motivações, justificativas e questionamentos. Olho para a garota que, em minha memória, resguarda-se e desejo reencontrá-la. Ela já não existe, pois comecei esse trabalho aos 33 anos<sup>21</sup>, mas, ao vislumbrá-la, observo inquietações semelhantes às dos jovens com os quais convivo e que se confirmam nos discursos e conflitos dos participantes dos Círculos de Leitura.

Em minha juventude, por exemplo, as relações familiares, especialmente os conflitos com meu pai, eram marcas presentes das minhas inquietações. Questões latentes como o sentido de ser mulher e os papéis, socialmente projetados para mim, em relação a gênero iam sendo sinalizadas por minha mãe, pelo viés da dubiedade, pois, por um lado,

---

<sup>20</sup> SANKOFA. Filosofia. Disponível em <<https://sites.google.com/site/revistasankofa/>> Acesso em nov. 2013.

<sup>21</sup> No Brasil, parte significativa dos documentos oficiais situa a juventude na faixa etária que vai entre 12 a 29 anos.

ela pertencia a uma geração que ainda não se libertara das amarras do casamento nem da maternidade, mas somava tais papéis ao da profissional competente, que transita na vida pública e é responsável por contas a pagar.

Outros estranhamentos me afligiam. A inclusão já preestabelecida por outrem em um grupo étnico cujo parâmetro era ser branco, atrelada à incerteza desse pertencimento, ao observar em meu contexto questões como fenótipo (cabelos crespos, lábios grossos, nariz arredondado, pele morena) e práticas culturais familiares. Incluía-se, nesse movimento, as ansiedades em torno de gostar do próprio corpo, saber lidar com as práticas do namorar/ ficar, as inseguranças relativas às primeiras experiências com o sexo, o relacionamento afetivo com o outro. Tudo desembocava na dura missão de descobrir o que era ser jovem e de demarcar meu lugar na comunidade onde vivia.

Há 25 anos – meu ingresso nessa fase da vida –, as discussões em torno das juventudes e seus processos de elaboração identitárias, pelo menos, no Brasil, eram poucas. Quando apareciam, estavam atreladas a um contexto pedagógico cuja escuta ao jovem era menosprezada e em que se buscava ensiná-lo a viver sob a égide das prerrogativas comportamentais e normativas do mundo adulto. Nesse contexto, apesar das limitações e entraves tão comuns na maior parte das organizações familiares de brigas, paradoxos e hierarquias (na minha, não era diferente), sentia-me (e ainda me sinto) privilegiada, por partilhar da convivência com uma família (especialmente, a nuclear), cujo espaço provocativo, questionador, de debates sobre cultura, religião e política eram recorrentes.

Em minha casa, eu, junto aos meus pais, minha irmã e quem mais lá estivesse (sempre estavam presentes primos, tios, vizinhos, amigos) mantínhamos o diálogo sobre ser/estar/ter, o que dava o tom dos fins de tarde, especialmente, no verão. Afastados da televisão, sentávamos embaixo de uma árvore, próximos a uma rede, onde geralmente estava deitado o meu pai, para ouvir histórias do passado, discutir sobre eventos do presente, posicionar-nos diante dos fatos, pensar sobre a vida e almejar encontrar soluções para mudar o mundo. A verdade é que meus pais sempre acreditaram que a transformação da vida em algo melhor, mais justo, mais democrático é plenamente possível e perpassa pelas ações do próprio homem, inspiradas pela religião (o

catolicismo, no caso). Isso, obviamente, contaminou-me de maneira radical, apesar de hoje eu ter abdicado de identificação com qualquer religião, declarando-me laica.

Na escola, o ambiente era bem diferente do familiar. Aluna de instituição particular, eu observava a forma como o jovem era tratado. Em alguns momentos, éramos o cliente que precisa ser atendido irrestritamente e cuja satisfação ilimitada é o lema. Mas, ainda nesses momentos de aparente valorização, o silenciamento imperava. Não havia debates ou discussões nem sobre questões pertinentes às juventudes nem sobre a realidade vigente em nossa sociedade. Eram meados da década de 1980 no Brasil e, atualmente, ao avaliar esse cenário, atribuo tal conduta aos resquícios dos difíceis anos de ditadura militar, em que calar e ensinar a calar eram estratégias viáveis (e talvez, até legítimas) de sobrevivência.

A minha realidade escolar nos encarcerava num mundo centrado no próprio estabelecimento de ensino, em que havia poucas atividades externas, raras associações com outras linguagens (além da verbal, escrita), poucos momentos de produção ou vivência artística. Não existia sequer uma biblioteca. O jovem tinha pouca ou nenhuma voz dentro da escola, pois, até mesmo entre os próprios pares, creditava-se ao mundo adulto as certezas e os comportamentos adequados. Controlava-se tudo, até mesmo a Literatura mais apropriada para os alunos:

Afinal, controlar a Literatura – arte da palavra conotativa; logo, arte do construir referente, realidades e mundos possíveis pela imaginação – é controlar a representação de imagens, de fantasias; é controlar a possibilidade de que o homem possa pensar uma realidade segunda, um mundo diverso daquele em que ele se inscreve (VIEIRA, 2012, p. 65).

Sobrava-nos debater, pensar, questionar nas rodas de conversas entre os próprios jovens ou ouvir canções associadas a esse universo (ouvia Legião Urbana, Titãs, Paralamas do Sucesso, bandas de *pop rock* de sucesso nacional e na Bahia, as bandas de samba *reggae*, principalmente Olodum, Banda Mel, Banda Reflexus). Para mim, a sensação de estar fora do lugar em todos os espaços era uma constante. Tinha a impressão de que era mais estranha do que os outros. Atualmente, acredito ser esse um sentimento comum nessa fase da vida.

Nesse momento – em que desconfiava da voz dos adultos e ansiava por demarcar minha própria perspectiva sob as coisas – a Literatura se fez companheira. A mesma Literatura que, na escola, era ausente fez-se presença em minha vida. Fora da escola, ela entrou como uma ação de contestação e de questionamento da ordem preestabelecida. A Literatura, que abundava nas prateleiras da minha casa e não constava na lista anual dos livros a ler por unidade, abria muitas possibilidades de diálogo e reflexão sobre mim mesma, o outro e o mundo.

Foi assim que li vários livros da série Vagalume (*Um cadáver ouve rádio*, Marcos Rey; *O Caso da borboleta Atíria*, Lúcia Machado de Almeida; *Sozinha no Mundo*, Marcos Rey; *Menino sem Pátria*, Luiz Puntel). Nas estantes da minha casa, lendo a série *Para gostar de ler*, descobri os cronistas Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Ignácio de Loyola Brandão. No final da adolescência, investigando as prateleiras da biblioteca do tio Thadeu, fui apresentada aos textos hilários do *Analista de Bagé* e da *Comédia da Vida Privada*, de Luís Fernando Veríssimo.

Impressionavam-me os textos cujo pano de fundo compunha-se dos horrores da segunda guerra mundial. O diário da menina judia Anne Frank – que passou dois anos escondida com sua família, durante a ocupação nazista, na Alemanha, tendo sido posteriormente assassinada nos campos de concentração – constitui-se, para mim, em lição de ousadia e perspicácia de uma jovem, que usou a escrita como instrumento de resistência. Depois dessa impactante leitura, tratei de devorar a trilogia sob o mesmo tema, *A bicicleta azul*, cuja protagonista era também uma jovem, inicialmente fútil, que se revela – dadas as emergências do contexto – implicada às causas da liberdade e da justiça.

Depois, talvez por estar vivendo o começo do regime democrático no Brasil, vieram meus interesses por relatos de personagens que sobreviveram à luta armada ou foram vítimas do governo militar (li *Os Carbonários*, de Alfredo Sirkis; *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva e *1968, o ano que não acabou*, de Zuenir Ventura). Depois, fui

seduzida pelo jovem Larry Darrel<sup>22</sup>, que, insurgindo contra os horrores da guerra, parte para o mundo, a fim de encontrar razões para a sua própria existência, fazendo-me desejar também conhecer outros lugares, despojadamente, o que acabou por marcar em mim a itinerância como modo de vida. É assim a minha passagem pelo doutorado em Porto Alegre, é assim meu trabalho em uma Universidade Multicampi, em que faz parte da minha rotina viajar pelo interior da Bahia para ministrar aulas e participar de projetos de formação de professores.

Depois, por fama de leitora entre os familiares, comecei a conhecer as delícias e os infortúnios em ser presenteada com livros. Ganhei, em certo aniversário, *Dois amigos e um chato*, de Stanislaw Ponte Preta. E o único livro brincado que eu ganharia, ao longo da minha vida, foi o jogo de atenção *Onde está, Wally?*, de Martin Handford, cheio de ilustrações, cujo cenário, repleto de detalhes, camufla o jovem de gorro e camisa listrada vermelha e branca. Infelizmente, também passei a receber livros dos quais eu não passaria das dez primeiras páginas. Mas aí eu também já aprendera meus direitos de escolher minhas leituras e de ler o que gostava.

Outro marco para a leitora juvenil com quem agora dialogo era toda a coleção de Jorge Amado – presente de minha mãe para meu pai – em capa resistente, de cor vermelha e letras douradas, que representaram, para mim, o meu ingresso na Literatura do mundo adulto. Era a Literatura proibida, inadequada para a minha idade, segundo os mais velhos, que me fascinava. Ao ler a obra amadiana, às escondidas, surpreendia-me com a linguagem ousada, fluída, acessível de Amado. Aproximava-me de boas histórias sobre a cidade onde nasci e na qual eu transitava, só que numa outra época. Ademais, a presença do cais, da Cidade Baixa, da Feira de Água de Meninos, da Baía de Todos os Santos, do Recôncavo, dos saveiros, tão comuns nas minhas histórias familiares, fazia-me sentir próxima das narrativas. Assim, a porta foi aberta por *Capitães de Areia* e seguida por *Jubiabá*, *Mar Morto*, *Seara Vermelha*, *País do Carnaval*. Mais do que isso, Amado abriu para mim as comportas da Literatura Brasileira. Depois dele, fui beber nas águas de Vinícius de Moraes (*Para viver um grande amor*); Clarice Lispector (*A hora da estrela*), Cecília Meireles (*Vaga música*), Érico Veríssimo (*Clarice e Olhai os lírios do campo*), dentre outros. E comecei a observar a presença dos textos literários nos

---

<sup>22</sup> Protagonista do romance de Somerset Moughan, *O fio da navalha*.

livros didáticos, a saber os nomes dos autores, a reconhecer seus textos. Só então, entendi que a Literatura da escola, muitas vezes, era também a Literatura da minha casa. Todavia, não compreendia por que, lá, eu tratava de descumprir as mesmas leituras para as quais, em casa, eu me entregava avidamente e me sentia como a garota do Recife: “Não era mais uma menina com seu livro: era uma mulher com seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Também li os mais vendidos e mais comentados por leitores jovens como eu. Eram livros indicados pelos meus pares e que circulavam entre tais grupos. Não tenho a menor condição de avaliá-los como boa ou má Literatura. Para mim, eram livros que prendiam a atenção do leitor e me faziam lê-los com ansiedade. Além do mais, eram os poucos livros sobre os quais eu podia conversar com meus amigos e colegas. Lembro da triste história do jovem brilhante que se envolve com drogas e se descobre dependente químico. Era a série de livros, intitulada *O estudante*, de Adelaide Carraro. Li também *Marina*, de Carlos Heitor Cony; *O veleiro de Cristal*, de José Mauro de Vasconcelos; *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon, *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (primeiro texto que li cuja perspectiva sobre separação dos pais era positiva) e todas as *Pollyanas*, de Eleanor H. Porter, presente dado por minha mãe a mim, minha irmã e primas, sob o rótulo da leitura que ela mesma lera em nossa idade. Além deles, li vários livros de Paulo Coelho, autor que emergia na cena literária brasileira<sup>23</sup>.

Só agora me dou conta de que, na minha história de leitura da juventude, havia a presença massiva de protagonistas jovens. Nenhum desses livros foi sugerido pela escola. Faço um árduo esforço de memória, mas, apesar de saber que existiam os livros obrigatórios a ler por unidade, não consigo recordar qualquer título ou autor. Era a Literatura que circulava em outros espaços que eu lia com prazer, disciplina, sem subterfúgios. Ela não estava sob a égide da obrigação, avaliação, do ensinamento/formação. Nela, eu encontrava muito do que as agências sociais, responsáveis pela formação do jovem, ocultavam. E isso me fascinava. Assim, para mim, a leitura do texto literário se constituiu em subversão e insurgência.

---

<sup>23</sup> *O Diário de um mago; Brida; As Valquírias; Nas margens do rio pedra, sentei e chorei.*

Todavia, essa era uma marca dúbia. Nem sempre representou algo bom, porque, por um lado, eu me destacava como a jovem questionadora, que tinha opiniões incisivas e divergentes das demais. Por outro, eu temia viver. Receava experienciar as práticas sociais, comuns, necessárias aos adolescentes. A Literatura, que foi meu par, também me colocou fora (e às vezes, distante) do mundo. Prendeu-me por escolha própria numa torre. E isso teve seu lado negativo: fez-me cultivar a solidão e deixar passar momentos inapreensíveis da adolescência.

Leio essa fase como aos eventos de passagem do tempo nos contos de fada: a falsa morte de Branca de Neve; o tempo que Cinderela passa como serviçal da madrasta; o sono da Bela Adormecida. Todos eles foram momentos de introspecção formativa que as levaram a acordar do sono profundo pelo beijo de amor. Comigo, assim também ocorreu. A partir de então, já no final da adolescência, obriguei-me a ir à vida, porém, sempre com o livro em mãos... Era grata à Literatura, porque compreendia que esse momento, de autoencarceramento e de conseqüente aproximação com a experiência literária, preparou-me para viver no mundo. Nunca me distanciei da leitura do texto literário. É claro que houve momentos de intensidade, seguidos de situações de escassez ou de constância. Mas, nesse percurso de formação, aprendi que

[...] pra dar o salto  
 Me amarro na torre no alto da montanha  
 Amarradão na torre dá pra ir pro mundo inteiro  
 E onde quer que eu vá no mundo, vejo a minha torre  
 É só balançar  
 Que a corda me leva de volta pra ela  
 (Sandra, Gilberto Gil).

E sempre presa à torre, tudo isso reverberou na professora que me tornei. Ansiava por levar a mesma experiência literária – que tinha me transformado numa apaixonada por Literatura – para os jovens leitores com os quais eu trabalhava. Ingressava nas aulas munida de caixas com livros, realizava saraus literários, promovia visitas à biblioteca escolar, lia para os alunos, usando variadas estratégias, gêneros textuais e autores. Mesmo sem um aparato teórico que sustentasse tais práticas e até criticada por muitos colegas, permitia que a história de leitura minha, somada à intuição, ao desejo da partilha e ao cansaço pelas velhas fórmulas de ensinar Literatura nortearassem meu trabalho.

Só depois, quando ingressei na Universidade – primeiro como aluna e posteriormente como professora (participando ativamente do projeto de extensão Rodapalavra) – e me afastei relativamente do contato com alunos jovens, acerquei-me de discussões teóricas sobre leitura de Literatura. Observava que essas se aproximavam de minhas práticas, ampliando-as e as ressignificando. Aprendi que, para o trabalho com formação de leitores, a presença de um mediador leitor é aspecto de grande relevância. Assim, ao começar idealizar meu projeto para a seleção do doutorado, três palavras fizeram-se constantes: leitura, Literatura e juventudes. Era chegada a oportunidade de unir tais termos, para mim, tão caros. Fundamentada nos dizeres de Candido (2012, p. 20), ousava pensar que “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Assim, de mãos dadas com “o tempo presente, os homens presentes, a vida presente<sup>24</sup>” e olhando para frente, retornei ao passado que me retroalimenta. Sankofa!

Durante a construção do projeto e ao eleger os Círculos de Leitura com jovens em espaços socioeducativos não-formais como objeto, assombrava-me o temor de ter esquecido como lidar, trabalhar, dialogar sobre Literatura com jovens. Insistia que estar fora da escola deflagraria dois aspectos imprescindíveis: o da não escolarização da Literatura (sem avaliações e obrigatoriedades) e o do interesse, pois, como não existiam ganhos objetivos, como passar de ano ou ganhar um título, só participaria quem realmente se interessasse pelas práticas de ler Literatura.

Ao desenvolver esse projeto, muitas surpresas foram para mim confortantes. Mais do que isso, fizeram-me enxergar o futuro de uma forma mais esperançosa. Afirmo que os jovens – de classes populares, cuja formação escolar é deficitária e que ingressam nos Círculos com um repertório parco – gostam de ler Literatura. Chegam dizendo o contrário. Usam palavras fortes. Afirmam odiar ler, qualificam tal prática como enfadonha. Entretanto, já nos primeiros momentos, entregam-se avidamente à leitura do texto ficcional. Declaro, portanto, incisivamente, que eles não sabem que gostam de ler,

---

<sup>24</sup> Verso do poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade.

simplesmente porque não vivenciam experiências que os aproximam da leitura e os instrumentalizam a ler.

Por isso, tento me conter (porque sou extremamente empolgada como os efeitos de uma ação tão simples como os Círculos de Leitura Literária para jovens) e traçar algumas reflexões sobre as práticas de leitura descritas no capítulo anterior e sob as quais realizo algumas análises. Assim, volto ao uso da primeira pessoa do plural e dos verbos no presente do indicativo para começar as minhas considerações sobre as práticas desenvolvidas, reafirmando: “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”.

#### 4.2 LEITURAS JUVENIS: CONSERVADORISMO, FLEXIBILIDADES E RUPTURAS

Ancorados na Sociologia da Leitura e pautados em suas possibilidades de estudar o público leitor *in loco*, “como elemento ativo da dinâmica literária” (AGUIAR, 2012, p. 145), buscamos, ao final do processo, escutar os jovens em situações exteriores aos Círculos de Leitura, a fim de compreender seus modos de ler, bem como analisar suas reflexões em torno das categorias por eles eleitas e relatadas no capítulo anterior. Isso porque tal campo de estudos nos possibilita dialogar com outras áreas do conhecimento:

[...] e entende o literário, portanto, em sentido mais abrangente, atendo-se ao terceiro polo de comunicação – o leitor –, incluindo aí as contingências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e qualidade de consumo. [...] Significa dizer que a Sociologia da Leitura desconsidera o valor literário, intrínseco às obras, para se ater ao largo contexto de sua circulação e seu uso, buscando aí as razões do sucesso e da permanência de muitas delas”. (AGUIAR, 2012, p. 145).

Portanto, interessa-nos, no desenvolvimento dessa prática de leitura, fomentar momentos em que os jovens possam compreender que a arte, para além de todas as outras funções, intenciona comover o homem. Ela está em muitos espaços (talvez em todos). E a Literatura, como expressão artística, impacta e mobiliza de uma maneira singular. Faz isso por meio da palavra escrita, sugerindo imagens que são construídas pelo sujeito. Propicia-nos um ingresso em nós mesmos que nos permite olhar, como num prisma, por diversas nuances que se complementam ou se fragmentam. Em vista disso, exige um silêncio interno, uma entrega do leitor, uma observação apurada.

Através da Literatura, podemos “a partir da empatia do leitor ou do expectador pela realidade artística construída, de sonhos reprimidos, do transformar desejos em realidade, realidades em fantasias [...], transbordar os limites impostos pela vida” (VIEIRA, 2012, p. 71).

Nesse movimento, a Literatura nos convoca a dizer sempre algo novo sobre o lido. Ela nos salienta o contexto ao qual pertencemos, indicando-nos que, apesar desse nos circundar, somente através da vivência de práticas – como a leitura do texto literário, por exemplo – somos expostos ao processo reflexivo proposto pela interpretação/compreensão da “palavramundo” e tomamos consciência do que nos cerca. Até porque o cotidiano não nos revela o contexto, pelo contrário, ele o silencia e o torna opaco.

Eis o jogo proposto pela Literatura: oferecer ao leitor um texto aparentemente acabado. Entretanto, esse só pode ser compreendido ao longo de um processo aberto, plural, ininterrupto de desvelar e ligar fragmentos ocultos. Nessa dinâmica, é como se fossem abertas janelas que podem ser acessadas infinitamente sobre olhares e trajetórias diversas. Assim, perguntamos aos jovens como definem o termo Literatura. Nenhum deles sabe expressar tal sentido. Geralmente, confundem-no com Leitura e o associam apenas a histórias ficcionais e poemas. Chegam ao grupo com uma visão de que ler o texto literário é uma ação exaustiva e meramente escolar, associada à avaliação, à obrigatoriedade e aos exercícios de Língua Portuguesa. Nesse contexto, buscamos transformar tal perspectiva, incluindo a Literatura como prática sociocultural, importante para as comunidades humanas, por essa se constituir em espaço tanto de produção de novos saberes, quanto de repetição de comportamentos e conhecimentos socialmente arraigados.

Além da visão inicial dos jovens sobre a Literatura ser negativa, ainda temos de lidar com outros obstáculos. O pouco contato deles com os textos literários evidencia problemas, como a dificuldade em compreender metáforas, ironias, paradoxos. Eles desconhecem muitos vocábulos e não reconhecem os tipos ou gêneros textuais. Isso os distancia de uma apreciação estética mais profunda. Todavia, com a ampliação da experiência literária, tais aprendizagens paulatinamente se incorporam à leitura dos

participantes, alargando suas práticas de leitura e, conseqüentemente, mudando positivamente sua relação com a Literatura.

Com o passar do tempo, os jovens associam vida à Literatura. Em seus discursos, afirmam que a última se apropria da primeira, usando-a como matéria prima. Por isso, através da leitura, conseguem enxergar de outras maneiras suas histórias pessoais e coletivas e tais percepções passam a ser mais intensas. Para Goulemont (1996, p.116), ler é “permitir uma emergência daquilo que está escondido”. Assim, os leitores permitem, no momento da leitura de Literatura, a irrupção do que é por eles desconhecido, ressignificando suas formas de se relacionar, através do escrito, consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Percebemos, a partir disso, entre eles, uma compreensão de que a Literatura nos espelha, aproxima-nos do humano, porque, por um viés, ao lermos textos que dialogam com nossa experiência, ela nos diz que nossas realidades são possíveis, confortando-nos e nos fazendo aceitar a nós mesmos. Por outro, ela também afirma que há diferentes possibilidades de existência, além das nossas e tão legítimas, quanto elas. Por isso, nos ensina a conviver com a diversidade, a aceitá-la e, sobretudo, a aprender com o outro, sobre o outro, o que os leva a colocar o texto literário como espaço do imprevisto, por romper com as expectativas. Segundo os jovens, a menina que corta o próprio dedo, a Branca de Neve que não morre a despeito de todas as condições para o acontecimento, a mãe que aceita o desejo do marido por outra são eventos que os surpreendem e os mobilizam a se posicionar.

Dessa forma, a leitura se consolida ambigüamente para eles, pois os individualiza e os insere na coletividade. Configura-se como estratégia para “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMONT, 1996, p. 113), o que se comprova pela recorrente associação de suas interpretações às suas referências de vida. Dessa forma, demonstram o quanto ler Literatura leva-os a criticar, refletir, pensar, questionar o mundo. Assim, ler torna-se uma experiência específica que desemboca em múltiplas formações (intelectuais, pessoais, coletivas e humanas).

Tal prática, para eles, começa a ter muitas razões de ser. Os jovens incluem, nessas múltiplas possibilidades, a contribuição da Literatura em fornecer pistas para auxiliá-los a enfrentar os desafios que permeiam suas realidades, especialmente, as que se referem às suas atuações num mundo violento, preconceituoso e injusto, sobretudo, para os mais jovens. Começam a entender a Literatura como um espaço de resistência e insurreição a uma ordem – que confina as pessoas das classes populares à subalternidade e à exclusão. Assim, nos Círculos, a leitura de Literatura os mune para a vivência de novas experiências. Para esses leitores, a Literatura se transmuta em instrumento de prazer e diversão, que se assemelha a ver um filme, segundo eles, devido à construção mental de imagens por ela provocadas.

Tentam também compreender os sentidos de ser jovem na contemporaneidade. Nesse exercício, revelam-se. Evidenciam o ser que são e o ser que pretendem ser. Em seus primeiros comportamentos nos Círculos, para nossa surpresa, demonstram-se extremamente conservadores, assumindo discursos que, muitas vezes, contradizem suas práticas. Num primeiro momento, enunciam informações que julgam ser as mais corretas, justamente porque são aceitas socialmente. Mostram-se intolerantes com as diversidades (especialmente as relativas à religião e à sexualidade). Reproduzem o discurso adulto como se concordassem com ele. Na verdade, utilizam um jogo recorrente – em espaços sociais, como a escola e a igreja, por exemplo – em que, para se sentir aceitos, repetem as opiniões que acreditam ser as respeitadas. Assim, dizem o que pensam que o outro (adulto) deseja ouvir, a fim de obter aprovação em comportamentos e opiniões. Nesses momentos, muitas vezes, exprimem os preconceitos dos quais são vítimas como se fossem seus porta-vozes.

No entanto, ao questionarmos essas primeiras declarações, nós os desestabilizamos e, pouco a pouco, os jovens passam a revelar o que de fato pensam, abdicando do discurso pré-estabelecido, contradizendo a si mesmos e as opiniões inicialmente reproduzidas, expressando-se com mais autonomia e espontaneidade. Geralmente, perguntam se os adultos de referência (como pais e professores) terão acesso aos posicionamentos proferidos em nossos encontros. Tranquilizamos os integrantes do grupo, afirmando que nada do que disserem será sabido pelos adultos de referência. Só assim, permitem que apareçam opiniões genuínas.

Enunciam visão romantizada e esperançosa sobre a vida. Por isso, ovacionam textos cujos finais são felizes e se decepcionam com aqueles que o desfecho é negativo. Demonstram uma visão muito crítica sobre si mesmos (aspectos físicos e comportamentais) e dizem que os jovens são invisibilizados socialmente, apontando a família, a escola e o governo como principais promotoras dessa ação. Apesar de expressar a importância de estar em um grupo, declaram não saber a melhor forma de conviver dentro dele, assumindo, em alguns encontros, posturas individualistas. Sinalizam a formação de vínculos como aspecto importante para suas formações como pessoas, cidadãos e leitores. Revelam-se curiosos e competitivos e declaram que, no grupo, permitem extravasar tais comportamentos, geralmente, tolhidos em outros espaços. Observamos a existência, entre eles, de posicionamentos predominantes, atrelados ao recorrente aparecimento daqueles que sempre divergem das opiniões da maioria.

Quanto às suas formações escolares e apropriação de conhecimentos, manifestam complicação em compreender as informações conotativas. Têm enorme dificuldade com a escrita de textos. Seus repertórios de leituras e o seu conhecimento enciclopédico são limitados. Quase a totalidade dos jovens desconhece os autores lidos nos Círculos, provavelmente, porque possuem pouco acesso aos bens culturais como livros, cinemas e teatros. Mostram pouca informação sobre aspectos formais e estruturais da língua (a exemplo do reconhecimento de verbos ou do sentido dos sinais de pontuação) e têm dificuldade em realizar leituras em voz alta, devido às inadequações, às pausas e ao desconhecimento de sinais de pontuação.

Provavelmente, por isso, nos primeiros Círculos, os jovens sentem dificuldade em falar sobre si mesmo, expressar suas opiniões ou se disponibilizar a ler os textos. Todavia, após encorajados a participar – mesmo cientes de tais defasagens – saem do silêncio total e, paulatinamente, passam a se expressar com tranquilidade e aprofundamento. Ao final dos encontros, ainda que esse não tenha sido objetivo desta pesquisa, os leitores sinalizam que a participação nos Círculos tem como consequência uma melhora na capacidade leitora, fazendo-os ler mais e com maior qualidade e atenção, o que reverbera em suas notas escolares, pois sua participação os ensina a ter disciplina,

organização, persistência para ler, ou seja, mune-os de alguns conhecimentos prévios exigidos para a realização da prática da leitura.

Nos primeiros círculos, observamos, de maneira geral, a dificuldade de o jovem se aceitar como é, revelando uma relação conflituosa consigo mesmo, permeada pelo sentimento de negação de pertença a um segmento pobre (a quem o grupo se refere como fraco ou de baixa renda, quando quer soar agressividade ou jocosidade), periférico, afrodescendente. Com o tempo, o grupo demonstra maior reconhecimento de suas alteridades e assume discursos mais orgulhosos de suas identidades étnicas e culturais.

Os jovens leitores participantes revelam múltiplas carências: a social, a familiar, a escolar, a afetiva. Todavia, de todas as ausências por eles expressas, certamente, a mais sentida é o descrédito do outro em relação à capacidade de as juventudes produzirem uma cultura autônoma. A canção adverte: “na TV, o que eles dizem sobre o jovem não é sério, o jovem no Brasil não é levado a sério” (BROWN JR, 2014) e demonstra que a consciência dessa visão, por parte dos adultos, sobre eles é o que mais os fragiliza, pois ela está nos meios de comunicação e é confirmada pelo tratamento fornecido a eles pelas políticas públicas, pela escola, pelas religiões e pelo governo.

Para eles, existe (ou velado ou explícito) um tratamento preconceituoso da sociedade sobre as culturas juvenis. Tenta-se, de maneira recorrente, retirar a expressão própria do jovem, a fim de lhe inculcar uma ideologia do mundo adulto. O que ocorre é uma preocupação em ensiná-los as práticas socialmente vigentes, sem questioná-las ou ansiar transformá-las, tudo isso, atrelado à rara intenção de compreender os fundamentos e razões das dinâmicas que balizam seus modos de ser e de agir no mundo.

Sobre os modos de ler realizados pelos jovens durante os Círculos de Leitura, nós observamos alguns aspectos relevantes. Destacamos assuntos como o próprio ato de ler, os discursos por eles veiculados sobre a leitura, a relação com o texto literário, questões referentes à estrutura e à forma do texto, apreciação dos personagens e a relação dos textos lidos com outras linguagens e/ou manifestações artísticas. Quanto à leitura, ponderamos que, quanto mais os jovens se identificam com o texto, mais querem

discuti-lo. Nessas ocasiões, fazem perguntas, avaliam os eventos narrados, julgam os personagens e se posicionam diante do lido. Por isso, além de interpretá-lo com abrangência, extrapolam-no, fazendo associações e comparações com a própria vida ou com aquilo que provém do contexto que os cerca. Vale ressaltar que essa identificação tanto não se restringe a questões específicas de sua vida pessoal, quanto se configura como uma relação imprevisível. Há, por exemplo, textos em que protagonista e/ou a história são próximos da realidade dos jovens, mas cuja identificação entre eles e o texto é menor. Em outros, que a realidade é, aparentemente, diferente da deles, há uma aproximação maior.

Durante a leitura, eles participam ativamente, indo além de nossas expectativas. Demonstram-se atentos e interessados. Quando convidados a colaborar, dispõem-se a ler em voz alta, a emitir sons ou interpretar personagens. Nesses momentos de leitura coletiva, é comum a demonstração de emoções como raiva, revolta, insatisfação, alegria, entusiasmo ou tristeza. Então, permitem-se perder a noção do tempo e do espaço e se entregam ao ato de ler avidamente, o que é evidenciado ora pelo silêncio e concentração, ora pelo diálogo com o texto. Em alguns desses eventos, paramos durante a leitura para avaliar o comportamento que os jovens expressam com a interrupção e sempre nos deparamos com a expressão de frustração e com o pedido de continuidade.

Devido à heterogeneidade do grupo, a diversidade de interpretação é constante. Destacamos, no entanto, a presença de posicionamentos predominantes entre os jovens, associada a algumas vozes dissidentes (que são por nós valorizadas, não como corretas, mas como possíveis). As múltiplas possibilidades interpretativas geram debates, discussões, defesas, construção de argumentações, visando ao convencimento do outro. Para nós, esse é um profícuo exercício que direcionamos ou para a construção de um consenso pelo grupo ou para a aceitação de opiniões e posicionamentos divergentes ou para a inclusão de ideias novas.

Nos primeiros Círculos, em muitos momentos, os jovens, apesar de desejosos em demonstrar uma opinião discordante, posicionam-se somente entre os pares, sem deixar transparecer para o grupo e mediador suas considerações. Talvez para sua curiosidade

não ser confundida com ignorância, pois algumas instituições sociais sugerem que não perguntar ou não demonstrar dúvida é melhor do que questionar.

Evidenciam valorizar a existência de outros modos de interpretação. Para eles, essa é uma possibilidade que os deixa mais tranquilos, porque, se há muitas perspectivas de leitura, é provável que aquela que eles manifestam seja coerente e aceitável também. Isso os deixa mais confiantes e livres para enunciar ao grupo a forma como compreendem o texto.

Em seus modos de ler, os jovens indicam desconhecer os direitos que todo leitor tem de escolher seus livros, de parar de lê-los antes do final, de não gostar das leituras etc. Isso, para nós, deflagra o quanto na vida deles ler é uma prática altamente escolarizada. Ao fomentarmos uma leitura mais livre e independente, observamos o quanto isso os conforta e até os anima a ler mais. Eles, inclusive, afirmam que, antes dos Círculos, ler associava-se apenas ao desenvolvimento de ações escolares, como exercícios e provas. Nesse contexto, todas as práticas realizadas nos encontros que se afastam daquelas efetuadas na escola são elogiadas pelos participantes. O inverso também ocorre: práticas próximas às escolares (como as vezes que trabalhamos com escrita de texto ou com questionário) são tratadas com dúvidas, desprezo ou enfado por eles.

Em relação ao texto literário, os jovens têm por hábito, antes mesmo de realizar a leitura coletiva e em voz alta, avaliá-lo como bom ou ruim, pautados em critérios como o número de páginas, o título, a disposição gráfica, ser considerado infantil (geralmente, desprezam os textos que rotulam como Literatura para crianças). Isso nos mostra que tais leitores utilizam, mesmo que inconscientemente, a estratégia de seleção como procedimento inicial de compreensão do texto.

Após a leitura, os jovens afirmam acreditar que as informações contidas nos textos provêm de experiências vividas pelos seus respectivos autores. Retiram a possibilidade de o texto ser uma invenção construída por seus escritores e relacionam autor e protagonista. Assim, acreditam que Elisa Lucinda, por exemplo, é a menina que corta o dedo na máquina da gráfica paterna. Ao dizermos que aquela poderia ser a história de

outra pessoa ou ser uma história imaginada por Lucinda, muitos jovens discordam dessas alternativas.

É comum os leitores questionarem informações da narrativa que julgam incoerentes: perguntam sobre a idade da Branca de Neve quando observam que ela se casará; consideram impossível o marido pedir à esposa sua intervenção num outro relacionamento amoroso; avaliam como incomum Socorro e o motorista do ônibus começarem a namorar no meio da rua etc. Tentam, nesses momentos, encontrar razões que justifiquem as informações contidas na narrativa ou que preencham as lacunas por eles observadas. Assim, constroem argumentos, usando as indicações textuais para criar hipóteses que consideram viáveis para explicar o texto.

Sobre os desfechos, identificamos entre os participantes uma perspectiva idealista ou até mesmo romântica, pois anseiam por finais em que todos os conflitos são resolvidos. Almejam soluções positivas e, sobretudo, justas e felizes para os protagonistas. Aos antagonistas, eles indicam desejar uma vingança, um castigo ou uma punição. A vitória do personagem principal é muito importante para esses leitores, tanto que eles qualificam o texto como bom quando tem um final feliz, e ruim, quando isso não ocorre. Ao lermos o conto *Entre leão e unicórnio*, de Marina Colasanti, os jovens afirmam se sentir decepcionados com o final da história, porque o casal do texto é separado para sempre.

Aspecto interessante é a resistência desses leitores ao fantástico, aqui compreendido como o texto literário que não é possível ser explicado racionalmente. Para eles, a mulher que tece os seus desejos, o homem que viaja pelos sonhos da esposa ou o jovem mudo que consegue falar após comer um pão de queijo são eventos que denotam falta de lógica no texto. Ao longo de suas interpretações, buscam ou apontar o equívoco do autor ou encaixá-lo na realidade, interpretando o simbolismo a partir de situações cotidianas. Em *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, por exemplo, inicialmente, rejeitam a possibilidade de a moça tecer o sol, a chuva e o peixe. Depois, afirmam que tal narrativa é mera representação de situações reais, como a violência doméstica ou a exploração sexual de mulheres. Em *O homem do futuro*, criticam a presença do mesmo

personagem em diferentes tempos de sua vida numa mesma cena. Para eles, a volta ao passado é aceitável, mas tal convivência não.

Quesito significativo nos modos de ler dos participantes são as inúmeras relações que estabelecem entre os textos trabalhados em diferentes Círculos. Muitas vezes, elencam os textos de encontros anteriores para explicar sua interpretação do texto lido. Estabelecem parâmetros entre *Ensinamentos*, de Esmeralda Ribeiro e o filme *O homem do futuro*, aproximando-os por conta da invisibilidade. Depois, referem-se ao mesmo filme para apresentar a impossibilidade de apagar os acontecimentos do passado no poema *O caso do vestido*. Assim, os leitores se acostumam a promover diálogos entre os textos, tanto os lidos nos Círculos de leitura, quanto os lidos em outros espaços.

Paira entre os jovens a expectativa de que os textos levados aos Círculos sejam sempre desconhecidos por eles, apesar de próximos das suas realidades e/ou anseios de debate. E isso ocorre em quase todos os encontros, com exceção do Círculo em que trabalhamos com a canção de pagode baiano. O aparecimento de um texto já conhecido os frustra inicialmente. Alguns reclamam que já ouvem bastante aquele tipo de canção e que procuram em nosso grupo por algo diferente do que já existe em seus cotidianos. Entretanto, após lermos, interpretarmos, compreendermos, extrapolarmos a canção, os jovens entendem que o fato do texto pertencer à sua realidade não significa necessariamente que o tenham interpretado, pois essa é uma ação mais ampla, que exige um trabalho de reflexão.

Inicialmente, os participantes parecem não se atentar para as questões estruturais do texto. Todavia, como faz parte da rotina dos Círculos de Leitura observar sua forma, se em prosa ou poema, disposição gráfica, presença de título e nome de autor, os jovens passam a reconhecer tais questões, incluindo preocupações em torno da organização do mesmo, da escolha das palavras etc. Para eles, tais aspectos servem para diferenciar o texto literário dos demais textos, tornando-o especial.

A ampliação do repertório leitor os leva a poder usar as estratégias de leitura como as de seleção, predição, inferência, criação de hipóteses, avaliação, extrapolação do texto. Passam a observar a estrutura e as informações escolhidas pelo autor como importantes

pistas para compreender o texto. Assim, atribuem novos sentidos, além dos denotativos, às palavras de acordo com o contexto e identificam em frases, oração e períodos, o trabalho de criação artística. Às vezes, destacam algumas frases ou fragmentos de texto, qualificando-os como bonitos ou emocionantes. Em *A moça tecelã*, observam que a repetição de uma mesma frase pode ter sentidos diferentes, o que nos revela uma ampliação dos conhecimentos relativos à estrutura textual e ao exercício de elaboração literária.

Durante o processo de interpretação dos textos, tratam os personagens como se fossem reais, tomando partido, defendendo-os, acusando-os ou solidarizando-se com eles. Geralmente, elegem um deles como o preferido e possuem uma visão maniqueísta sobre os mesmos. Àqueles que consideram ser os heróis, dedicam posicionamentos benevolentes. Com os vilões, são radicais aos criticá-los e almejam que, com eles, seja feita a justiça.

Muitas vezes, acham-se semelhantes (sobretudo no aspecto comportamental) aos personagens. Inicialmente, avaliam a ação ou personagens de maneira distanciada. Depois, associam suas próprias histórias às dos personagens, aproximando-as. Nesse segundo movimento, avaliam suas posturas como se eles mesmos fossem os protagonistas e também fazem uma crítica sobre os próprios atos.

Assim, ao observar os modos de ler dos jovens bem como suas mudanças ao longo dos Círculos, sinalizamos como aspectos importantes para a formação do leitor o fomento às práticas de escuta e fala. Para eles, ser escutado pelo outro, falar para o grupo e se sentir ouvido são aspectos que diferenciam as práticas realizadas no CRAS de todas as outras por eles vivenciadas. No processo, aprendem a se posicionar, compreendem que a possibilidade de se expressar e ser acolhido com atenção pelo grupo não implica necessariamente concordância. Entendem que a diversidade de opiniões expressas torna o contexto rico pela convivência, tolerância e aprendizagem com a diferença. E esse espaço de diálogo que se abre, através da leitura do texto literário, constitui-se como momento singular de expressão de si mesmos e de construção de maneiras de ser, agir e conviver socialmente.

Dessa forma, o contato, cada vez mais aprofundado com o texto literário, serve de ponte para que os jovens extrapolem o lido e o associem a aspectos da própria vida, o que amplia suas funções estéticas. Essa dinâmica desemboca em uma atuação social, pois reflexões mais integradas podem levar o sujeito a uma mudança de comportamentos e atitudes que reverberam em tomada de decisão para a promoção de transformações individuais e/ou sociais. Acreditamos que são ações como essa que podem provocar o sujeito e a coletividade a que ele pertence a transformar a comunidade em que vivem e por aproximação o mundo.

Sabemos que, somente pelo contato aprofundado com o texto literário, não é possível assegurar a mudança social ou garantir que, quando ela ocorre, é qualitativa, todavia, pontuamos como importante item de fomento a tais transformações. Ao trazer problemáticas como as de família, identidade, gênero, etnia e sexualidade para o centro do debate, observamos, nos discursos e nas ações, mudanças de posturas entre os jovens. Por isso, tratamos as reflexões como movimentos que ressignificam nossa visão sobre as juventudes e nos munem de esperanças em torno de seu potencial de criação e alteração do contexto.

Nas reflexões promovidas pelos jovens durante os Círculos, a partir da leitura dos textos literários, observamos uma intensa preocupação com as questões familiares. Identificamos, inicialmente, uma visão idealizada da família, o que se constitui como fator de angústia para eles, pois o modelo de família a que são ensinados a valorizar é distante do que possuem. Indicam que existem outros arranjos além daquele em que a família nuclear é composta por pai, mãe e filhos, residindo na mesma casa. Todavia, os participantes consideram-nos menos adequados.

Afirmam que as configurações predominantes na comunidade onde vivem não são as sanguíneas. De forma recorrente, demarcam a ausência paterna como característica comum das suas próprias famílias e/ou as de seu entorno. Declaram ter assegurado o seu direito à convivência familiar e concordam com o recente reconhecimento pelo Estado brasileiro da matricialidade, o que, segundo eles, torna-se pertinente, já que as mães são as presenças mais marcantes nas famílias. Os leitores também indicam que o Estado se coloca como responsável pelas famílias, mas não dá conta integralmente ao atendimento

de suas demandas. Para eles, o fato de as políticas públicas valorizarem a diversidade familiar é importante por fazê-los se sentir mais integrados socialmente e por mudar a concepção deles mesmos sobre as organizações que balizam suas famílias.

Paulatinamente, mudam seus discursos e sinalizam que, acima das questões biológicas, as relações afetivas devem ser os elos primordiais que caracterizam um agrupamento familiar. Para eles, a relação entre pais e filhos é demarcada por conflitos e problemas, mas também pela responsabilidade mútua entre os pares, sustentada pelo amor.

Quesito relevante nas inquietações juvenis é a construção de suas identidades. Primeiro, afirmam que, logo ao ingressar nessa fase de suas vidas, percebem mudanças no tratamento dos adultos para com eles, pois aumentam as cobranças e a imposição de responsabilidade, como também abundam as vigilâncias em torno deles, sobretudo em questões como a sexualidade.

O exercício de pensar sobre quem são é algo, segundo eles, incomum, portanto difícil. Descrevem-se como ambíguos, dúbios, cheios de incertezas. Tal constatação não é vista positivamente, pelo contrário, ela é fator de tribulação. Dizem-se complicados, indicando esse adjetivo como o mais significativo para demarcar suas identidades. Observamos baixa autoestima entre eles e pouca confiança em si mesmos. Temem tanto o julgamento do outro quanto a possibilidade de ser inferiorizados em situações sociais. Desconfiam de suas capacidades de intervenção na vida e no mundo. Nos primeiros encontros, expressam uma visão determinista e descrente sobre suas atuações, afirmando que não podem mudar qualquer coisa. Depois, incluem como possibilidade a sua intervenção social e se veem como agentes de transformação da realidade.

Rejeitam o lugar onde residem, não demonstrando vinculação afetiva com o mesmo. Tem consciência que, dado o seu pertencimento étnico, geográfico e social, são alvos de inúmeros preconceitos, por isso, tentam escamotear tais questões. Naturalizam discriminações provenientes desses fatores e as aceitam como comuns. Por isso, ao esconder tais informações, tentam adequar-se ao modelo que julgam ser o aceito socialmente. Para nós, essa se constitui em uma perigosa estratégia de apagamento social, em que os jovens buscam omitir aspectos importantes de suas identidades,

assumindo outras formas de existência para se sentir incluídos em um paradigma hegemônico.

Ao longo dos Círculos, passam a indicar que gostam de se sentir incluídos na sociedade onde vivem. No entanto, sabem que, para isso, precisam enfrentar o desafio de se conhecer e se afirmar socialmente. Compreendem que suas identidades não são fixas e estão em processo de elaboração, por isso, demonstram-se bastante flexíveis para incluir mudanças de comportamentos, atitudes e ideologias em suas vidas.

Como indicamos no perfil, nos Círculos de Leitura, a presença de mulheres é maior do que a dos homens, apesar de identificarmos nos bairros, a existência de muitos garotos, andando pelas ruas, parados nas portas das casas ou em frente à escola. Inquieta-nos saber o porquê de tais meninos não se disporem a participar da atividade, mesmo quando convidados. Inferimos que, em uma cultura machista, a Literatura é geralmente associada ao romance ou à poesia, por isso, corresponderia mais aos anseios femininos, ligados à emotividade e à beleza, do que aos masculinos, que, segundo esse paradigma, identificar-se-iam mais com atividades esportivas, por exemplo. Ressaltamos que os garotos participantes (em média 20% do grupo) atuam com o mesmo entusiasmo, questionamentos, identificação que as meninas.

Talvez pela marcante presença de garotas, ao discutir as questões de gênero, o grupo direciona tais debates às funções sociais, importância e discriminações do universo feminino. Assim, os participantes indicam conhecer muitas mulheres artistas e celebridades (especialmente da televisão), embora desconheçam quase totalmente as intelectuais, cientistas, pesquisadoras ou políticas. Desconhecem a relevância das mulheres na História da humanidade, bem como as situações de violência a que foram expostas ao longo dos tempos. Revelam ora rejeição ora admiração por mulheres que saem do padrão de expectativa construído socialmente. Apesar disso, sugerem que aquelas que no passado romperam com os paradigmas preestabelecidos, pela sociedade patriarcal, são muito importantes para assegurar que a mulher contemporânea viva com mais liberdade e autonomia.

Denunciam o machismo como forte presença nas relações cotidianas em que estão envolvidos, especialmente, quando se referem às ações de exploração do homem em relação à mulher ou à diferença de tratamento entre o masculino e o feminino. Acreditam que homens e mulheres possuem limitações em relação aos seus papéis sociais, já existindo um parâmetro no qual devem se encaixar. Compreendem haver mais liberdade em vários setores da vida pessoal e social para pessoas do sexo masculino do que para as do sexo feminino. Exemplificam que o homem que se relaciona com várias mulheres é valorizado socialmente, já a mulher com esse tipo de conduta é marginalizada.

Para os jovens, num primeiro momento, a traição é tratada como realidade aceitável entre os homens e presentes nas conjunturas familiares. As mulheres, apesar de não dever aceitá-la, necessitam perdoá-la e compreendê-la como condição natural do masculino. Admitem que a traição feminina é tratada com mais rigor, sendo geralmente associada a punições como agressões físicas, verbais ou exclusões sociais. Só posteriormente, os jovens afirmam que os direitos entre os diversos gêneros devem ser tratados com igualdade nos diversos âmbitos.

Assunto a que dedicam especial atenção é o da violência doméstica. Afirmam ser esta uma questão comum em suas realidades e trazem exemplos da família ou da comunidade. Colocam como problemática e contraditória a situação vigente em seus lares: a mãe/mulher é quem assume a liderança doméstica, mas se deixa subjugar pelo homem (que, muitas vezes, depende dela). Em princípio, demonstram-se descrentes quanto às ações de órgãos de proteção a criança, adolescente, mulher e idoso. Depois, tendem a assumir um discurso de que é preciso denunciar atos de violência a fim de evitar outras práticas de agressão.

Primeiro, veem as mulheres como belas, delicadas e frágeis, e os homens, como fortes, viris e corajosos. Depois, passam a defender que as determinações sobre os gêneros são falaciosas, indicando múltiplas possibilidades comportamentais para homens e mulheres. Assim, incluem adjetivos como “forte” e “resistente” ao universo feminino. Explicam que, dada a sua história de luta e opressão, a mulher torna-se versátil, sagaz e ousada. Por outro lado, argumentam que há mulheres que, por sua postura inadequada,

maculam a importância social das outras. Portanto, também as associam com a falsidade ou como aquela que ludibria, manipula, seduz, evocando representações femininas historicamente veiculadas, como a bíblica.

É comum aparecer no discurso dos jovens, inclusive como defesa da mulher negra, uma visão dessa, a partir de seus atributos corporais e sexuais. Aparentemente, destacam-na em relação à mulher de outros grupos étnicos, todavia a limitam à sedução e à sensualidade. Ingressam paulatinamente numa reflexão sobre o padrão de beleza exposto pela mídia, considerando-o racista, restrito e excludente.

Os temas étnico-raciais não aparecem de forma explícita. Até porque, num primeiro momento, eles não demonstram se reconhecer como afrodescendentes. Caracterizam-se como brancos ou morenos e rejeitam qualquer índice que os incluam nesse grupo étnico. Nos primeiros encontros, em suas falas, os negros são os outros, todavia, embora seja uma contradição, descrevem-se usando características dessas populações.

Nos encontros iniciais, afirmam sentir-se marginalizados por razões outras e asseguram que essas não são raciais. Provavelmente, porque, no Brasil, a prática do racismo é difícil de demarcar, dada a sua associação com as questões sociais ou ligadas a padrões comportamentais e estéticos. Em situações de preconceito, os jovens optam pelo silenciamento, poucos são aqueles que insurgem a essa ordem. Dizem que mais comum do que situações de discriminação são as de invisibilidade e exclusão.

Só após muitos debates, os participantes denominam-se afrodescendentes e, assim, passamos a ter aqueles que se consideram negros e outros que se consideram mestiços. Ambos os grupos reconhecem uma herança afro-brasileira em suas histórias. Então, começam a relatar situações de discriminação racial por quais passam em espaços sociais como *shopping centers* ou a própria escola. Nesses casos, alguns optam por ignorar o fato, outros por denunciá-lo.

Outra mudança que observamos no discurso dos jovens ao longo dos Círculos de Leitura é em relação à sua visão sobre o negro. No começo, apresentam uma perspectiva pejorativa, tanto nas questões estéticas, quanto naquelas ligadas a produção intelectual e

atuação do negro na sociedade contemporânea. Evidenciam que lhes faltam informações sobre a história das populações negras no Brasil e no mundo. Apesar disso, indicam ter consciência da existência de práticas racistas para com os afrodescendentes no Brasil, ainda que insistam ou não pertencer a esse grupo ou nunca ter vivenciado tais experiências.

Posteriormente, admitem que o Brasil é um país racista. Apesar disso, valorizam a existência por aqui de relações mais amistosas – ainda que distantes do ideal – entre os diferentes grupos étnicos. Para os jovens, a escola camufla o problema, ao não os informar sobre questões como a escravidão no Brasil, por exemplo, e acaba por servir como instrumento para perpetuação do problema. Assim, sentem-se inseguros em rastrear as melhores estratégias para combater o racismo.

O preconceito e a discriminação são, para eles, as razões que fazem com que as pessoas não assumam suas identidades. Percebemos que, internamente, sempre, os jovens se reconhecem como afrodescendentes, todavia, ao ler o texto literário e observar personagens que escamoteiam seus pertencimentos étnicos e culturais, eles discutem tais posturas e se colocam nesses papéis. Paulatinamente, encontram subsídios para valorizar e demarcar suas identidades. Ao avaliar o cenário nacional em torno dessa temática, demonstram uma visão esperançosa de que, no Brasil, há mudanças importantes acontecendo, referentes às questões étnicas e raciais, para isso, traçam como caminho a valorização do negro, o respeito a suas práticas socioculturais, além de denúncia e da reação a eventos discriminatórios.

Outra discussão de extrema importância entre os jovens é a do relacionamento amoroso, afetivo e sexual. Expõem com tranquilidade suas dúvidas e opiniões, dada à importância do tema nessa fase da vida, e gostam de falar sobre namoro, sexo e relacionamentos. Possuem muitas inquietações e observam que, no grupo, sentem-se mais livres para as enunciarem. Preocupam-se exageradamente com a interferência dos adultos de referência na questão da sexualidade, pois, por um lado, veem-na como negativa, porque os tolhe de vivenciar o que querem, e, por outro, como positiva, pois os protege e os livra de problemas maiores.

Ao se expressar, enunciam posicionamentos românticos, quando dizem querer encontrar o par ideal, embora julguem essa uma difícil tarefa. Para eles, a busca do amor é um dos empreendimentos mais importantes de suas vidas. Atrelam amor a sofrimento e afirmam sentir dois tipos de solidão: tanto a falta de uma companhia amorosa quanto a ausência de pessoas que os aparem em momentos conflituosos.

Muitas jovens já experienciam relacionamentos afetivos (ficar, namorar) e outros, além disso, já têm vivência sexual (transar, casar). Elegem os aspectos comportamentais como decisivos para a efetivação de um relacionamento. Escolhem como parâmetro de relacionamento o padrão heteronormativo, apesar da existência de jovens homossexuais no grupo. Consideram como pares mais adequados aqueles cuja condição social, etnia e faixa etária são equivalente a deles.

A questão da iniciação sexual é uma discussão polêmica entre os jovens, pois valorizam a preservação da virgindade, mas por uma perspectiva singular. Para eles, não é necessário relacionar-se sexualmente somente após o casamento. Entretanto, esse momento necessita ser vivido com o parceiro correto na hora também mais pertinente, rejeitando a diversidade de experiências sexuais – seja com vários parceiros ou em outras modalidades afetivas.

Assumem que a discussão em torno da sexualidade é tabu nas famílias, o que os leva, muitas vezes, a vivenciar as práticas afetivas e sexuais desacertadamente. Já na escola, a discussão é pouca e restrita aos aspectos biológicos. Afirmam necessitar de auxílio para pensar e atuar em torno da questão do sexo, mas encontram pouco apoio nos espaços sociais onde transitam.

A gravidez na adolescência é uma realidade entre as jovens da comunidade, inclusive as do grupo. Para muitas, é uma situação que atrapalha os planos de ascensão profissional e social e, para outras, configura-se como importante momento, em que a comunidade direciona as atenções para elas e as inclui no rol das mulheres adultas, com outro tipo de tratamento, responsabilidades e obrigações. Em ambos os casos, constitui-se em enorme preocupação no que se refere à perda de momentos importantes da juventude.

Observam que existem práticas de violência relacionadas à questão da sexualidade (abusos sexuais, exploração sexual, prostituição e estupro). Não indicam como violência o tratamento do corpo feminino como objeto, atribuindo a isso noções elogiosas de sensualidade. Culpam a mulher em situações de agressão cometida por homens e as responsabilizam por não saber escolher seus parceiros ou por se envolver com pessoas que não conhecem profundamente.

#### 4.3 SALDOS NUNCA DEFINITIVOS DOS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA PARA JOVENS

Em entrevistas realizadas individualmente ou em grupos pequenos (duplas ou trios) com os jovens, buscamos compreender quais avaliações eles fazem dos encontros por nós realizados semanalmente a que designamos de Círculos de Leitura. Intencionamos identificar as marcas positivas de tais práticas nas histórias desses leitores. Assim, a partir dos discursos dos leitores, destacamos que os Círculos se constituem como uma prática que os une para ler Literatura. Isso significa, para nós, que tal movimento retira o texto literário do lugar do impenetrável. Ao se aproximar dos participantes rompe com uma concepção de Literatura, pertencente ao universo dos altamente letrados ou bem nascidos cuja formação vem sendo alicerçada desde muito cedo. Os Círculos mudam a concepção dos jovens sobre a leitura de Literatura, ao demonstrar que ela pode chegar a pessoas de diversos lugares, histórias de vida, formações escolares e contextos socioculturais.

Pontuamos que, no Brasil, abundam instituições dedicadas à formação dos jovens. Nesses espaços, as atividades físicas (esportivas ou artísticas) são eleitas como forma mais proveitosa de expressão das juventudes, dada essa ser uma fase dinâmica da vida em que fatores biológicos (como os hormônios) e culturais, fazem-nos gostar de estar em movimento. Já a leitura de Literatura, geralmente, é vista como uma prática cultural exigente, porque, para ser efetivada, requer, além de conhecimentos prévios (um leitor que saiba decodificar, interpretar, compreender, extrapolar o código da escrita), um sujeito sozinho, em silêncio, concentrado, atento, o que, portanto, em tese, não atrai os jovens.

No entanto, em tais encontros, os leitores transformam sua concepção em torno da leitura, pois aprendem que – antes, durante e depois do ato de ler – são provocados intensos movimentos internos, os quais os mobilizam, comovem-nos e os inquietam. Descobrem que, em tais práticas, apesar dos momentos individuais, a coletividade auxilia na ampliação da compreensão do texto e aponta para diversas possibilidades de associação com a realidade. Assim, afirmam que a participação nos Círculos se constitui em ação que muda sua opinião sobre a leitura de Literatura e os impulsiona a levá-la para outros espaços, como casa, escola, vizinhança. Eles relatam, por exemplo, que, com o tempo, passam a ler os textos para os familiares ou até mesmo a ser cobrados por esses para relatar qual texto leem, o que fazem em nossas reuniões. A inserção das famílias em nossas práticas inclui o uso da Biblioteca do Círculo, pois os jovens afirmam levar livros para socializá-los entre familiares, amigos e vizinhos.

A experiência nos Círculos os faz continuar a participar dos encontros e a convidar novos leitores. Entusiasmados com as mudanças observadas em si, os jovens intencionam dividir tal aprendizagem com outros, o que serve de motivação para convidar novos leitores, geralmente, amigos, vizinhos ou parentes, a fim de que esses também transformem sua relação com a leitura e ingressem no universo do qual eles agora fazem parte: a dos leitores de Literatura.

Outra questão pontuada pelos participantes relaciona-se à escolarização da leitura. Antes dos Círculos, os jovens dizem não valorizá-la quando dissociada de sua função escolar como aprendizagens, aquisição de informações, realização de exercícios de interpretação ou ampliação dos conhecimentos linguísticos. Porque ler, segundo eles, é uma prática que deve estar imbricada a alguma intenção, geralmente pedagógica. Depois, começam a estabelecer uma comparação entre as práticas de leitura da escola com as dos Círculos. Valorizam a última em detrimento da primeira. Sugerem que a leitura realizada na escola é obrigatória, associada aos exercícios de Língua Portuguesa, sobretudo os de gramática. Já nos nossos encontros, tal ato é livre, espontâneo, dissociado de atividades posteriores. Incluem mais uma função para a leitura de literária. Descobrem que a Literatura também diverte. Assim, começam a dissociar a relação da leitura unicamente com a escola e amplificam tal prática aos diversos setores de suas vidas.

Consideram como momento ímpar dos Círculos, a partilha de opiniões diversas sobre um mesmo texto. Indicam esse aspecto como o que diferencia tais encontros, transformando-os em uma prática de leitura especial. Afirmam esse como um momento singular – em suas realidades – de interação, inclusão, escuta, diversão, aquisição de novos saberes. Demarcam tais espaços como de inovação e ruptura dentro de seus contextos sociais.

Outro aspecto importante é a possibilidade de participar de um grupo em que podem conviver com jovens que, como eles, desfrutam da mesma realidade. Tal situação os conforta, pois sentem que podem se expressar, sem ter que ouvir sanções ou orientações pedagógicas. No dizer deles, nos Círculos, podem ser eles mesmos. Em períodos de recesso, os participantes sentem falta dos encontros, da leitura, dos textos e do grupo. Assinalam que, quanto maior o interesse pela leitura, maior sua compreensão e vontade de ler mais. Reconhecem que participar dos Círculos favorece sua capacidade de expressão oral, o potencial reflexivo, a elaboração de ideias e a construção de argumentos.

Afirmção inusitada, mas comum entre os leitores, é a de que nossos encontros combatem tanto a ignorância quanto os comportamentos agressivos e superficiais. No lugar deles, incluem a curiosidade, o questionamento e o diálogo como válvula de escape ou caminho para solucionar as inquietações comuns entre eles. Participar dos Círculos constitui-se, segundo os jovens, como forma de fugir dos perigos próximos a que são expostos, como, por exemplo, a sedução para o ingresso no tráfico de drogas ou a exposição a violências das ruas.

Vale ressaltar que muitos desses aspectos positivos, elencados pelos participantes, não constam como objetivos da pesquisa, porque há em nossas perspectivas, horizontes mais limitados. Assim, consideramos que o saldo dessa prática encaminha-se para além das nossas expectativas e se configura como lugar de reflexão sobre os incontáveis efeitos que o ato de ler pode provocar em seus leitores.

Destacamos a importância da interação no processo de identificação dos jovens com os Círculos de Leitura e com a resignificação da prática de ler Literatura. A experiência literária busca na mediação uma maneira de se consolidar no cotidiano dos jovens. Assim, nossa proposta de mediação se pauta na liberdade. Insistimos que não é forçada a participação nos encontros ou a execução das atividades. Como realizamos um convite – termo usado com recorrência – eles têm a possibilidade de escolher participar ou não, podendo decidir quais formas de atuação.

O fato de estarmos em um espaço socioeducativo não formal, desatrelado das diretrizes que regem a educação sistematizada no Brasil, facilita a nossa decisão por ligar a nossa prática a uma postura mais autônoma e dissociada da obrigatoriedade. O interessante é que, apesar da flexibilidade e da participação facultativa, a assiduidade dos jovens aos encontros, bem como a pontualidade e a adesão deles aos movimentos em que se estruturam os Círculos, é grande. Isso sinaliza, para nós, o quanto delegar a responsabilidade aos leitores em optar por se envolver ou não nas ações propostas pode ser uma forma positiva de levá-los a ler, pautados no desejo e na consciência de seus próprios interesses.

Durante a execução da prática, evitamos explicações e, no lugar disso, incluímos provocações e questões que norteiam o processo de leitura, interpretação e compreensão textual. Daí, fomentamos um espaço para a expressão dos jovens em que eles são estimulados a falar o que pensam, da forma que julgam pertinente e sem se preocupar com correções ou cerceamentos.

Nesses momentos, sentem-se à vontade, sobretudo, porque encontram uma mediação que, em vez de explicativa, é provocadora. Sabem que não acharão uma resposta, mas se depararão com diversas delas (embora nunca infinitas) e que deverão construir suas próprias trajetórias de interpretação, pois o trabalho no campo simbólico leva a um universo em que as possibilidades são múltiplas e a verdade não se instaura como única, nem como infinita, mas como plural. Assim, a mediação jamais aponta para o que é correto, até porque não defende a existência de uma verdade. Apenas destaca as opiniões dos jovens, observando-as, sem corrigi-las, apenas cuidando para provocá-los a pensar sobre suas próprias limitações e preconceitos.

O debate, o estímulo à expressão de opiniões divergentes e a indicação de que não há uma perspectiva melhor são posturas da mediação que propiciam uma expressão mais livre, espontânea e autônoma dos leitores. Por essa trajetória, eles podem tanto expor suas ideias quanto rever seus posicionamentos, pois, ao colocarmos no centro das atenções as diversas visões dos jovens, cada um pode refletir sobre a validade de seu argumento, mudando-o ou ampliando-o, a partir desse mosaico de olhares. Valorizar a expressão dos leitores – qualquer que seja ela – serve para nós como ponto de partida para deixá-los seguros quanto à possibilidade de se expor socialmente.

Portanto, alicerçamos a mediação na busca de conhecimento sobre os jovens e seus interesses. Intencionamos compreender seus gostos, os desejos e as carências. Assim, fornecemos-lhes, de um lado, aquilo que os satisfaz, como também o que eles desconhecem, mas desejam ou precisam ter acesso. Graças a isso, por várias vezes, alguns participantes perguntam, com certa graça, se investigamos suas vidas particulares, pois declaram ter a sensação de que os textos lidos, além de falar de questões de suas vidas, também falam para eles. E consideram isso muito positivo, porque os textos trazem, em si, novas possibilidades de enxergar os problemas e de lidar com eles, apontando para os leitores caminhos desconhecidos, inusitados, significativos. Até porque, conforme Manguel,

O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra e, no entanto, tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor – pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões. Eu estou pressuposto em Platão, assim como cada livro me pressupõe, mesmo aqueles que nunca lerei (MANGUEL, 2011, p.106).

Conscientes das ausências relativas à formação escolar dos leitores, a mediação tenta subsidiar os leitores com os requisitos básicos requeridos para a compreensão textual. Dessa forma, pedimos que apontem os termos que desconhecem e orientamos que busquem compreendê-los, inicialmente, a partir do contexto. Todavia, quando isso, não é possível, indicamos sinônimos que explicam o termo. Também, quando necessário, fornecemos informações relativas ao conhecimento de mundo, como explicações sobre a Inquisição e a Escravidão no Brasil, eventos praticamente desconhecidos pela maior

parte dos jovens e necessários para a compreensão global de dois dos textos lidos. Dessa forma, a mediação objetiva munir os jovens de instrumentos necessários tanto para adentrar o texto, quanto para mobilizá-los a construir caminhos próprios de lê-los, interpretá-los, compreendê-los e extrapolá-los.

A mediação necessita conter os impulsos de questionar os leitores, sobretudo, em momentos de vazio ou silêncio, compreendidos como ausência de compreensão. Inicialmente, de maneira equivocada, buscamos preencher esses momentos ao insistirmos com perguntas e provocações. Posteriormente, num exercício de autorregulação, compreendemos que essas horas podem representar o ápice da compreensão textual, pois, muitas vezes, significam um diálogo interno do leitor consigo mesmo ou a constatação da relação do texto com emoções ou experiências subjetivas. Nessa perspectiva, ressaltamos que a mediação se reelabora no processo de realização dos Círculos, por incluir a autoavaliação permanente como prática estruturante da ação.

Nos Círculos, a mediação tem um papel de extrema importância, porque compreendemos que o acesso ao texto simplesmente não aproxima a Literatura dos jovens, nem ressitua suas relações com a leitura. Como nossa intenção é promover uma experiência literária que os mobilize, comova, impacte, entendemos que é preciso criar estratégias eficientes de trazer a Literatura para perto da vida dos participantes. Nessa seara, sabemos que existem muitas possibilidades de leitura de um mesmo texto, todavia o repertório do leitor é responsável por restringir ou ampliar tal compreensão. Assim, quanto mais são experienciadas práticas de leitura, mais essa capacidade é alargada. Verificamos, durante a realização desse projeto, que a experiência literária, fomentada em qualquer etapa da vida do sujeito, constitui-se em extensão do contato com a Literatura. Nos nossos encontros, verificamos que o alargamento da prática de ler tem, como consequência, a realização de novas posturas leitoras, como a associação do lido à própria história de vida e/ou ao contexto sociocultural.

Observamos que a prática – para os jovens mais distanciados da leitura em sua trajetória – torna-se vasta, mas também reconhecemos a participação de indivíduos cuja experiência anterior com a leitura é significativa. Esses afirmam ter ingressado no

projeto por gostar muito de ler e já possuir tal hábito em sua vida. A partir da apreciação sobre o comportamento leitor desses participantes, identificamos que são mais do que leitores de livros. Eles são leitores de mundo, porque se portam sempre interessados em mais do que suas histórias próximas de vida e de leitura podem dar. Buscam outras fontes de conhecimento. Declaram-se ansiosos por interpretar o mundo. Aborrecem-se com os caminhos que julgam já estar preestabelecidos para eles. A todo o momento, tais leitores e suas famílias ou conhecidos os caracterizam como inconformados com a restrição de acesso a outras possibilidades culturais. Apesar desse comportamento leitor já consolidado, eles também aumentam sua relação com a Literatura e, sem ter consciência, colaboram com a ampliação da experiência dos demais participantes, os impulsionando a se posicionar, provocando-os com informações divergentes ou concordando (e conseqüentemente) valorizando suas ideias.

Durante os encontros, compreendemos, através dos relatos dos próprios jovens, que tal ação reflete uma avaliação do sujeito, sobre sua vida, sua relação com o contexto e sua capacidade de intervenção no mundo. Exemplo disso é o de alguns jovens que nos mostram o quanto a experiência de vida e a leitura, anteriores aos nossos Círculos, servem como via de mão dupla. De início, são referências para atribuir sentido ao texto literário, depois, quando apreciadas criticamente e reinterpretadas, dão significado às novas experiências. Ao lermos o conto *Um dedinho de amor*, de Elisa Lucinda, os jovens demonstram grande identificação com a rejeição sofrida pela criança dentro de seu ambiente familiar. Apesar de avaliar positivamente essa atitude, ficam escandalizados com a decisão da menina em cortar o dedo para angariar a atenção da mãe.

Daí, histórias das experiências dos próprios leitores começam a desaguar. Neste encontro, muitos jovens se emocionam, por também se sentirem desprezados em seus lares. Uma conta ao grupo que, devido à existência em sua família de um irmão com necessidades especiais, seus pais direcionam todos os cuidados a ele e afirmam que ela e os demais irmãos, assim como a personagem da história, não necessitam de atenção. Outra participante reclama a falta de acolhida familiar, por ser mais velha e ter de assumir as responsabilidades mais complicadas. Por último, um garoto, aos prantos,

nada diz sobre o conto. Apenas, permite-se, pela primeira vez, emocionar-se de forma intensa.

Certamente, a rejeição familiar, assunto tabu para pais e filhos, raramente é discutida nas famílias. Acontece porque um dos pais identifica um dos filhos com maior necessidade de afetos e cuidados ou porque eles, requerendo sempre mais amor e atenção, acreditam que seus pais escolhem um dos irmãos para proteger mais. Seja qual for a questão, tal assunto raramente é aceito e, muito menos, verbalizado. Mas após a leitura do texto literário, ou pelo silêncio ou pela expressão dos sentimentos, os jovens dizem o que sentem e conseguem avaliar as próprias emoções.

Caso análogo ao desses jovens é o de uma leitora. Ela narra a sua própria experiência de leitura como exemplo deflagrador do processo de transformação da própria vida pelo contato com a Literatura. Essa jovem é presença constante nos Círculos, a cada encontro mostra-se mais à vontade e se posiciona com mais frequência. Como filha mais velha de uma família numerosa, ela é responsabilizada por seus pais a cuidar dos irmãos. Além disso, assume, na ausência deles, os afazeres domésticos.

Paulatinamente, tal leitora decide declarar em casa, na escola e, principalmente, nos nossos encontros, sua decisão de insurgir a essa realidade. Começa a dizer que optou pelos livros e pelos estudos e propõe a divisão de trabalhos domésticos. Afirma que ler livros e estudar é sua verdadeira vocação e não irá mais assumir sozinho responsabilidades tão árduas para uma jovem de dezesseis anos. Segundo informações da própria participante, tal escolha suscita enorme desconforto em casa. Todavia, posteriormente, a família passa a valorizar sua decisão, apesar de sinalizar a enorme dificuldade em afastá-la plenamente das responsabilidades que julgavam ser próprias dela por sua condição de mulher e de filha mais velha.

Sabemos que, ao término do texto, o processo de leitura não acaba, pois é a partir das pistas encontradas nele que começamos a atribuir sentido. Assim, o movimento de interpretação, compreensão e extrapolação textual são eleitos como os espaços de diálogo para consolidar o processo de leitura. Nessa etapa, observamos, entre os jovens, a inclusão de outras concepções de mundo e ressignificação de comportamentos,

atitudes e ideias. Nessa relação, o leitor significa o texto, através de sua experiência de vida e leitura, que por sua vez, é ampliada em nova experiência, tornando-se essa uma dinâmica circular. Assim, nada mais pertinente do que nos apropriarmos dessa imagem para fomentar o ato de ler Literatura que,

[...] por isso, passou, paradoxalmente, a ser um precioso instrumento de reaproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova (YUNES, 2003, p.11).

Nesse diálogo entre texto, leitor e outros leitores, cada um começa a identificar com mais clareza e objetividade quais são os seus próprios discursos e quais são os dos outros. Além disso, passam a compreender o quanto do discurso desse outro existe no seu próprio. E essa leitura do texto do outro se torna um exercício que nos possibilita viver uma experiência outra, tolerando-a, aprendendo com ela e, algumas vezes, até a transplantando para a vida e nos fazendo agir com o outro com o mesmo cuidado e escuta que agimos com o seu texto.

A experiência anterior, portanto, ressignifica a experiência atual de ler Literatura nos Círculos, tornando essa uma ação de avaliação, releitura e conscientização do já vivido e do que se projeta viver. Após a leitura, entre silêncios ou debates acirrados, nenhum leitor sai do texto como entrou, porque, de alguma maneira, para uns mais e para outros menos, todos são afetados pela forma e/ou conteúdo do texto. Para nós, esse impacto pode ter nenhum efeito. Entretanto, também, pode ao mover o leitor a se implicar com a vida, desembocar em sua humanização.

Nesse percurso, ao nos indagarmos sobre qual a importância de vivenciar tais práticas, encontramos alguns rastros nas posturas dos leitores. Compreendemos que a leitura de Literatura não nos assegura uma vida mais tranquila ou sem conflitos, no entanto, acreditamos em seu potencial mobilizador. Assim, observamos que, quanto mais os leitores se enfrontam nesse universo, mais questionadores se tornam nos espaços por onde transitam. Começam – nas famílias, escola e comunidade – a inquirir a razão de transmitirem a eles alguns valores, responsabilidades e obrigações. Passam a não se

conformar tão facilmente com as informações dadas pelos mais velhos ou pelas autoridades. Denunciam ter mais clareza de suas vontades, desejos e ideias. Mostram-se autônomos e expõem com mais segurança suas opiniões, não tendo receio das divergências.

Acreditamos, pautados em Antônio Candido, que a experiência com a leitura literária promovida pelos Círculos lança perspectivas de humanização do ser humano. Paulatinamente, ao se apoderar do ato de ler, os jovens sentem-se autorizados a interpretar, usando sempre argumentos dados pelo imbricamento entre as informações do texto com aquelas fornecidas por suas experiências anteriores. Veem-se, a partir daí, por um prisma mais ativo e atuante. Começam a crer que podem efetuar mudanças em si, no outro e no mundo. Apesar disso, têm ciência de que as marcas do passado não podem ser apagadas, e são elas que fazem deles o ser que são. Para nós,

A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização de emoções e da visão do mundo, há na Literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor (CANDIDO, 2012, p. 29).

Os jovens inserem a capacidade deles mesmos e dos outros de alterar a dinâmica da realidade vigente como fator que adentra suas concepções de si mesmo e do outro no mundo. Transitam, dessa maneira, numa via ambígua, pois se sentem como agentes de transformação social e compreendem a Literatura como instrumento provocador desse sentimento. Para eles, o desejo de transformação tanto deve estar pautado na ousadia, no sonho, na crença do que é considerado impossível, quanto no conhecimento irrestrito da realidade vigente.

Assim, atentos aos aspectos que indicam o processo de humanização, identificamos nos jovens a apuração do exercício de reflexão, por incluir a capacidade de pensar sobre o texto literário, seus personagens e comportamentos, aspectos formais, conteúdos e enredos, como maneira de ampliar seu potencial interpretativo. Atreiam tal prática à própria vida, ao buscar elencar observações, comentários e considerações para tomar

atitudes e/ou se posicionar diante dos fatos. Acrescentam, em seu cotidiano, ações como as de imaginar, julgar, criticar, avaliar, questionar, argumentar e traduzir.

Além disso, encerram inúmeras aprendizagens em suas atuações no grupo. Observamos a ampliação do vocabulário, bem como dos conhecimentos – especialmente o enciclopédico – sobre o mundo. Expressam-se verbalmente, com maior proficiência e tranquilidade. Adicionam novos textos e novas práticas de leitura em seu repertório, aumentando seu acesso ao livro e a outros bens culturais como teatro, cinema e museu. Compreendem que devem acessar os mais diversos espaços, afirmando-se socialmente, a fim de ser respeitados nesses locais, em vez de encarcerar suas práticas socioculturais apenas nas comunidades onde vivem. A valorização de suas identidades aparece como experiência pautada na aquisição de conhecimentos, em relação aos seus pertencimentos étnicos, culturais, sociais, sexuais e de gênero.

Nesse contexto, o respeito a si mesmo, a seus modos de ser e idiossincrasias entram em suas pautas de valorização identitária e de reconhecimento da importância do outro. Assim, a disposição com o próximo torna-se uma conquista a ser introduzida na vida dos jovens. Inicialmente, eles privilegiam assegurar as aprendizagens, as aquisições materiais e imateriais para si. Depois, partilham o que aprendem com os demais. A convivência com o grupo é cada vez mais enaltecida por eles, através do árduo exercício de saber posicionar-se, respeitar as divergências e aceitar a diversidade de opiniões, ideias e posicionamentos.

Os participantes dizem conhecer, da rua ou da escola, a maior parte dos jovens do grupo, mas esse convívio não garante a construção de laços de amizade. Somente após os Círculos, relatam a existência de vínculos entre eles e dizem cultivar uma aproximação que sai dos muros do CRAS e dos horários dos nossos encontros semanais, solidificando-se em outros espaços formativos. Vale ressaltar que esse grupo, o qual os jovens passam a considerar como de amizade e referência, une pessoas, antes segregadas, por questões relativas à religião e à sexualidade.

Identificamos que, ao ler o texto literário e de acordo com as experiências vivenciadas antes, durante e depois da leitura, os leitores elaboram suas emoções, mudam suas

concepções sobre si e o mundo e se atentam para sentimentos, muitas vezes, subjugados por eles mesmos. Depuram, pelo ato de ler, suas capacidades de sentir e expressar o que sentem como forma de demarcar seu lugar no mundo e escapar das amarras do racionalismo exacerbado. Entendem a Literatura como espaço de libertação de sentimentos reprimidos, ao trazê-los a consciência.

Demonstram, nesse âmbito, alargar suas capacidades de se inserir nos problemas da vida. Começam a se inquietar com as questões sociais, especialmente, a violência, a falta de acesso aos bens culturais, aos preconceitos e discriminações (sobretudo no que se refere à etnia, ao gênero e à sexualidade). Questionam os acontecimentos do mundo, buscando compreender como os fatos sociais se originam, o que os sustenta, por que se configuram da forma que são. Tentam entender as questões sociais a partir da diversidade de opiniões e posicionamentos, buscando construir um panorama que considera diversos aspectos para a interpretação de um mesmo problema. Inicialmente, afirmam que os problemas da vida não podem ser transformados pela intervenção humana, atribuindo tal poder somente a entidades religiosas. Posteriormente, passam a afirmar que suas atuações – omissas ou proativas – sempre interferem na vida social, por isso, designam-se agentes de mudanças individuais e coletivas. Revelam uma postura realista ao indicar a impossibilidade de mudar os eventos do passado, todavia, veem-se como construtores de transformações no presente e no futuro.

O ato de contemplação, de observação e valorização do belo integra suas práticas sociais. Assim, a apreciação cuidadosa do que os comove e impacta torna-se ação comum entre os jovens. Atentam-se aos textos que os cativam ou que se mostram agradáveis a eles. Incluem novos repertórios estéticos ao universo em que transitam, compreendendo a existência de uma multiplicidade de concepções para o belo e questionando um único parâmetro hegemônico para definir a beleza. O mais importante, a nosso ver, é o reconhecimento da capacidade de eles mesmos criarem seu próprio paradigma de beleza, ainda que esse destoe de outros. Associam, nesse contexto, o belo a uma experiência subjetiva, construída a partir do que os faz bem ou os atrai. Renovam sua percepção estética. Conforme declara Aguiar (2010, p. 142), “essa renovação tem sentido amplo, pois a experiência literária do leitor deve penetrar no horizonte de

expectativas de sua vida prática, interferir em seu conhecimento de mundo, afetando, em consequência, seu comportamento social”.

Ao ter contato com a diversidade de histórias, personagens, enredos, desfechos dos textos literários, os jovens aproximam ou divergem suas realidades do lido. Assim, inserem o semelhante e o diferente num mesmo contexto social. Além disso, indicam a percepção de que a diferença faz parte de um mesmo sujeito e eles abarcam em si, comportamentos e atitudes incoerentes, conflitantes ou discordantes. Para eles, isso evidencia como os homens e o mundo são complexos, não podendo, portanto, ser pensados a partir de uma só perspectiva, mas sempre através de um mosaico de eventualidades.

Por último, aprendem a relativizar seus posicionamentos, não exigindo nem de si nem dos demais que os aceitem como únicos ou verdadeiros. Demonstram temperamento disponível para enfrentar as intempéries ou as múltiplas possibilidades de ação. Compreendem a Literatura como instrumento de prazer e diversão, ao afirmar que através dela o riso e a festa se materializam. Em leituras como a da crônica *O dia em que meu primo e eu fomos ao forró*, de João Ubaldo Ribeiro, os jovens inserem a possibilidade de rir de seus próprios feitos e infortúnios como uma ação interessante de conciliação de si mesmo com suas ações e deslizes. Assim, as ações por nós desenvolvidas com os jovens nos Círculos de leitura nos evidenciam:

[...] que nas nossas sociedades a Literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo possibilidades de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a Literatura sancionada quanto a Literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. (CANDIDO, 2012, p. 24).

A partir da realização dos Círculos de leitura com jovens, em espaços alternativos, compreendemos o poder do texto ficcional, pois a Literatura, outrora distante da vida

desses leitores, passa a ter papel fundamental em suas vidas, auxiliando-os a dar sentido a si, aos outros e ao mundo. Pelas vias literárias, os participantes dos Círculos podem projetar o futuro, responsabilizando-se em atuar no presente, sem receios de perpetuar suas experiências do passado. Nesse trajeto, humanizam-se e se transmutam em outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS PARA O FOMENTO A OUTRAS PRÁTICAS DE LEITURA

Mas eu quero falar mesmo é da poesia que se espalhou feito um vírus no cérebro dos homens e mulheres da periferia. Pois é, essa mesma poesia que há tempos era tratada como uma dama pelos intelectuais hoje vive se esfregando pelos cantos do subúrbio a procura de novas emoções. (Sérgio Vaz)

Em seu discurso para a abertura da Feira de Frankfurt, o maior encontro do mercado editorial no mundo, o escritor mineiro Luiz Rufatto inicia suas ponderações, questionando o público de mais de duas mil pessoas: "O que significa ser escritor num país situado na periferia do mundo, um lugar onde o termo "capitalismo selvagem" definitivamente não é uma metáfora?". Em sua corajosa exposição, ele indica a escrita como um compromisso do autor com seu tempo e lugar. Mais do que isso, afirma a proclamação da alteridade como forma de atribuir sentido a existência.

Apresenta um panorama histórico do Brasil difícil de digerir até mesmo pelos próprios brasileiros. E não se intimida em proferir frases duras, como "no Brasil, o que é de todos não é de ninguém", para afirmar o descaso dos políticos e da população com o que é público. Sinaliza as importantes mudanças sociais e econômicas pelas quais passamos nas últimas décadas, mas deflagra o muito que ainda há por se fazer, devido ao "peso do nosso legado de 500 anos de desmandos". Entretanto, sua fala nos presenteia com esperanças, calcadas na leitura de Literatura, ao colocar sua história pessoal de origem pobre, transformada pelo contato casual com os livros. Por fim, respondendo a própria pergunta, declara o cenário nefasto de narcisismo, pobreza, individualismo, egoísmo, em que as sociedades contemporâneas se inserem e declara que a motivação de sua escrita é se "contrapor a isso", pretendendo, portanto, "afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo".

Impactados com o posicionamento de Rufatto, apropriamo-nos da mesma questão, deslocando-a para a formação de leitores, pois nos inquieta na mesma proporção os sentidos de se promover a leitura do texto literário num país situado na periferia do mundo. Assim, permeia esse processo de pesquisa, a busca de resposta para o

significado de se fomentar tais práticas num país pobre, entre jovens de comunidades periféricas, cujo acesso à escola e a muitos bens culturais é deficiente.

Compartilhamos da mesma utopia de Rufatto, pois confiamos no potencial da Literatura em transformar as pessoas e, sobretudo, de comprometê-los a se envolver com os problemas sociais para, através de sua intervenção, mudar o mundo. Concluimos esta tese propondo, sim, ações, mas, desde já, indicamos que nenhuma delas se constitui em estratégia surpreendente. Pelo contrário, o que aqui recomendamos, baseados na experiência dos Círculos de Leitura com jovens, são ações simples, comuns, possíveis de ser desenvolvidas sem uso de vultosos recursos financeiros, mas que demandam tempo e uma sólida formação leitora dos promotores da prática.

De início, asseguramos que o diálogo do leitor com o texto literário serve de norte para a concepção, projeção e execução desta pesquisa. Para nós, o fomento de práticas de leitura onde se lê o texto para depois discuti-lo, assegurando a fala e a escuta de todos os leitores envolvidos é o índice mais importante para a realização de ações de leitura de Literatura com jovens. Além disso, configura-se como aspecto imprescindível a participação de mediadores que sejam leitores e cuja concepção de leitura seja aberta, abarque a pluralidade de interpretações e de possibilidades leitoras e defenda que é cada leitor quem constrói sua compreensão do lido, dado ao fato do texto ser polissêmico e da linguagem ser plurívoca.

Pautamos os Círculos de Leitura na concepção de que se aprende a ler, lendo. Apropriamo-nos e ratificamos o que se tem pontuado em estudos sobre a formação de leitores. Dessa forma, defendemos a necessidade de formar leitores autônomos, a relevância do uso da diversidade de gêneros textuais, o ecletismo em relação aos textos lidos (obras, tempos, autores, tipos, gêneros etc.), o diálogo entre o clássico, o contemporâneo, o marginal, o uso de diversas linguagens para fazer relação com o texto literário, a importância de desescolarizar a prática de ler Literatura, a colocação sob outros espaços sociais da responsabilidade em formar leitores, a compreensão de que a experiência literária amplia o repertório leitor do indivíduo e o fortalece para ler mais e melhor.

Sabemos que, nas últimas décadas, houve muitas mudanças nas políticas públicas brasileiras de acesso ao livro. Os PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, afirmam que “as bibliotecas — escolar e de classe — são fundamentais [...], devem possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura” (BRASIL, 1998, p. 56). Existe também o Programa Nacional da Biblioteca na Escola, que distribui acervo de Literatura, pesquisa e referência para as escolas brasileiras, a fim de fornecer a tais locais, materiais de qualidade como importante recurso didático. Soma-se a isso o Plano Nacional do Livro e da Leitura que abrange projetos, programas e eventos, desenvolvidos pelo Estado e pela sociedade para assegurar uma ampla e sólida formação de leitores no Brasil.

Todavia, o acesso apenas ao objeto livro e somente no ambiente escolar não se traduz na existência de leitores, pois é necessário um contexto favorável e a presença de mediadores de leitura competentes. E nisso, o Estado e as instituições de ensino superior para formação de professores aparentemente têm falhado, considerando o alto índice de professores que não são leitores e o discurso, repetido por muitos alunos da Educação Básica e até mesmo do Ensino Superior, de que não gostam de ler.

No Brasil, a leitura tornou-se uma prática altamente associada à escola. E na própria escola, ainda ocorre outra segmentação nesse aspecto, pois ela é relacionada somente às aulas de Língua Portuguesa e tomada dessa forma como responsabilidade única do professor desse componente curricular. Entretanto, todos os campos do conhecimento se utilizam da leitura de texto literários ou não literários como recursos pedagógicos. Além disso, a maior parte das sociedades contemporâneas necessita de textos para estruturar suas práticas, sendo a palavra escrita e, conseqüentemente, a leitura, aspectos fundamentais de suas dinâmicas e relações. Assim, afligimo-nos com a escolarização da leitura literária, porque sabemos que a escola sozinha não tem condições de arcar com os trabalhos necessários para uma vasta e adequada formação de leitores.

Tal contexto afasta os leitores de uma perspectiva que compreende a leitura a partir de suas várias ligações com diversas searas da própria vida, fazendo-os crer que a leitura só tem motivações pedagógicas ou só tem utilidades didáticas. Essa situação se reflete na dificuldade dos jovens terem acesso aos livros fora do espaço escolar. Não há livrarias

nos bairros pesquisados nem bibliotecas fora da escola. Os livros, encontrados fora do espaço escolar e longe da realidade de onde esses jovens são oriundos, possuem preços caros e estão em espaços muitas vezes considerados inacessíveis por eles.

Dessa maneira, desescolarizar a leitura literária configura-se como outro aspecto basilar da realização desta pesquisa. Afirmamos, na execução dos Círculos, que ler é uma prática escolar importante, todavia deve também ser incentivada, implementada, experienciada em outros espaços sociais, utilizando outros mecanismos, além dos pedagógicos. Toda sociedade precisa se envolver com tal formação, desenvolver práticas, assumir ser essa uma ação importante para os leitores, enquanto indivíduos e enquanto parte de uma coletividade.

Acreditamos, dessa maneira, que, além do acesso ao livro, é preciso melhorar as formas de aproximação do leitor ao texto literário, como também dinamizar o ingresso desse leitor ao universo da leitura. Sugerimos que esse processo diminua a tensão entre leitor e Literatura e sustente-se no uso paulatino das estratégias de leitura. Além disso, como toda a sociedade se beneficia com a presença de leitores, nós não podemos delegar apenas à escola a responsabilidade pela formação desses. Por isso, escolhemos atuar fora do ambiente educacional sistematizado e optamos por um espaço de educação não formal, ou, mais precisamente, por um aparelho governamental, regido pelo Sistema Único de Assistência Social e, portanto, relativamente dissociado das instâncias burocráticas da Educação Brasileira.

Sabemos que, durante o período escolar, os estudantes – provavelmente pela questão da obrigatoriedade – leem mais livros, entretanto, ao sair da escola, ou diminuem a frequência de leituras ou as abandonam de suas práticas sociais. Assim, defendemos também que a assunção da sociedade pela responsabilidade em criar espaços de leitura fora da escola constitua-se como fator de retroalimentação para os leitores egressos da escola. Ou seja, a existência de espaços não escolares implicados com a formação de leitores pode levar os indivíduos que ainda frequentam a escola e aqueles que já não mais participam de suas ações a incluir o ato de ler Literatura em suas vidas.

A partir desse panorama, observamos que, cada vez mais, tornam-se comuns notícias de ações de leitura e formação do leitor fora do espaço escolar. Há inúmeros saraus nas periferias brasileiras, programas de formação de leitura em associações de moradores, projetos de leitura, biblioteca comunitárias e itinerantes. Tais movimentos têm proliferado no Brasil. Eles objetivam dissociar leitura de Literatura apenas à escola e levam o livro para a comunidade, aproximando tanto os leitores das obras, quanto fazendo emergir autores nos bairros populares do Brasil.

Citamos os exemplos da Cooperifa, idealizada pelo escritor e agitador cultural Sérgio Vaz e promovida pela comunidade de uma periferia da zona sul paulistana. Lá, semanalmente, em um bar, realiza-se um sarau em que se leem textos literários produzidos por autores consagrados ou não. Além disso, ocorre a promoção de eventos – como a Semana de Arte da Antropofagia Periférica – ações de distribuição de livros, divulgação de autores da comunidade, saraus nas escolas, oficinas de escrita criativa etc. No cenário baiano, o Sarau Bem Black<sup>25</sup>, mobilizado pelo professor universitário de Literatura Brasileira, Nelson Maca, ocorre todas as quartas-feiras, nas esquinas do Centro Histórico de Salvador, sustentado pela ideia de unir quem gosta de dizer e ouvir a poesia – por eles designada de divergente e associada às vertentes negras e periféricas da Literatura Brasileira.

Ratificamos que a escola precisa continuar utilizando o texto literário como recurso didático e sistematizando o ensino da Literatura, por ser essa a mais importante agência social para a alfabetização de pessoas e para a divulgação do livro e da leitura. Apesar disso, acreditamos na urgência de se reformular a prática pedagógica, pautando-a mais na leitura da Literatura do que na informação estrutural de períodos históricos, em dados biográficos dos autores ou em caracterizações das obras. Confirmamos, nesta tese, a necessidade da Literatura estar presente em espaços alternativos, antes, durante e depois da formação escolar e em espaços de educação formal ou não.

Outra proposta de intervenção para nós significativa refere-se à atuação dos mediadores ou dos agentes de promoção e divulgação do livro e da leitura. Afirmamos que as

---

<sup>25</sup> O Sarau Bem Black iniciou suas atividades num espaço intitulado Sankofa African Bar. Todavia, após o fechamento desse espaço em dezembro de 2013, o sarau passou a ser realizado nas esquinas do Pelourinho.

concepções de Educação, Leitura, Literatura, aqui expostas, são amplas e inclusivas. Ancoramo-nos na concepção de que ler Literatura é uma prática cultural, alicerçada na liberdade e na autonomia do leitor. Através dela, mergulhamos em nós mesmos e nos tornamos aptos a nos inserir nas questões do mundo e da coletividade de maneira crítica, criativa e interventiva. Os leitores com os quais lidamos são sujeitos únicos, portanto têm reações diversas ao texto, possuem possibilidades e limitações singulares, o que desencadeia múltiplas interpretações. Compreender a mediação, dessa forma, auxilia-nos a valorizar a leitura dos jovens, assegurando-os da importância de suas perspectivas e fomentando o desejo por ampliar seus repertórios de leitura e por se expressar, tanto para se afirmar no mundo, quanto para debater com o outro e avaliar suas próprias opiniões.

Definimos a mediação aqui apresentada, a partir de ações como as de questionar, perguntar, promover o debate, sem se preocupar em emitir respostas aos leitores. Para isso, levamos questões norteadoras elaboradas antes dos encontros. Muitas dessas não são levadas a discussão, enquanto outras são incluídas durante os Círculos, devido a alguma prerrogativa do contexto. A preocupação em não responder pauta-se no desejo de não os acomodar, pois, sem respostas para as interpretações, os leitores necessitam buscá-las. Além disso, a prática de trazer soluções prontas os induz a crer numa verdade ou numa única asserção correta. Assim, a mediação só se posiciona quando requerida pelo grupo ou quando existe a certeza de que todos já expuseram seus posicionamentos, a fim de não os direcionar a uma postura alinhada àquela proferida pelos mediadores.

Os Círculos de Leitura com jovens em espaços socioeducativos não formais alargam nossa visão sobre a formação do leitor jovem. Essa prática confirma o quão importante é tornar acessível tanto o texto literário, que se aproxima do universo onde eles transitam, quanto as obras consideradas distantes desse contexto. A intenção é valorizar, destacar, conhecer, promover, pensar tanto sobre o que está próximo, quanto sobre o que está distante de tais leitores. Porque, para nós, tal experiência literária deve aproximá-los de maneira crítica do contexto por onde circulam, a fim de validá-lo, sem encarcerá-los nesse panorama. Pelo contrário, apontamos também possibilidades exteriores ao conhecido e os lançamos a experiência com o que é por eles ignorado.

Para isso, usamos a diversidade de gêneros textuais. Utilizamos contos, crônicas, poemas, histórias em quadrinhos, canções, cordel, notícias. Relacionamos o texto literário com outras linguagens artísticas como o cinema, a música, o teatro, a fotografia e as artes plásticas, a fim de encontrar divergências e interseções entre as diversas manifestações da arte. Também, pontuamos a intertextualidade como presença constante e elo entre os textos, mobilizando-os a relacionar o que lemos.

Interpretamos textos cujos autores pertencem a diversas épocas, regiões do Brasil, classes sociais, grupos étnicos e gêneros. Trouxemos autores consagrados como Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector, mas também – ao considerarmos que fazem parte do cânone brasileiro, escritores pertencentes ao gênero masculino, brancos, oriundos do sudeste brasileiro, altamente escolarizados, cuja classe social não é desfavorecida economicamente – optamos por destacar os autores periféricos, as mulheres, os negros, os nordestinos, a fim de mudar a concepção literária desses jovens, ampliando as possibilidades de produção e recepção textual, que circulam nos espaços sociais próximos a eles.

Observamos, nesse movimento de promover o diálogo entre o consagrado e o periférico, que os jovens valorizam tais presenças na Literatura, por ver os autores de periferia como próximos a eles. Além disso, pouco a pouco, na Literatura Brasileira, a periferia aparece como cenário e homens e mulheres das classes populares, como seus personagens. Todavia, esses não mais são descritos pelos autores que conhecem tais realidades externamente, mas por escritores oriundos desses espaços sociais, cujas experiências de vida em comunidades pobres brasileiras aparecem como marca importante de suas obras.

Tal situação se apresenta como maneira de dessacralização da Literatura, e os jovens, além de leitores, veem-se como personagens (às vezes, protagonistas). No dizer deles, “a quebrada vira cenário”, e os temas caros às suas realidades, muitas vezes marginalizados na Literatura a que eles têm acesso, são colocados em foco e os levam a pensar sobre a experiência vivida e a observá-la com o distanciamento e a criticidade, possibilitados pelo texto literário. Por isso, Sérgio Vaz, Ferréz, GOG, Cidinha, Marcelino Freire, Esmeralda Ribeiro aparecem para esses leitores como possibilidades

da Literatura, outrora distante, tornar-se parte de suas vidas ou, até mesmo, deles usando a matéria prima a que têm acesso, tornarem-se autores de textos literários. Ademais, para os jovens, tais escritores trazem, em seus textos, dinâmicas muito presentes em suas realidades, como a cultura da rua, a língua do gueto, a presença das novas tecnologias (especialmente o uso das redes sociais), além das estéticas do grafite, do *rap*, do *funk*, do pagode, como possibilidades textuais tão legítimas quanto aquelas valorizadas pelas elites econômicas e culturais brasileiras.

A expressão oral dos participantes configura-se como aspecto norteador da nossa prática, dada a exacerbada demanda de fala do jovem. Por isso, nos nossos encontros, criamos espaços, em que cada um livremente emite suas opiniões. Além disso, preparamos os participantes para o exercício da escuta ativa aos demais leitores, a fim de tanto valorizá-los quanto compreendê-los. Para eles, tais fóruns são os aspectos mais relevantes dessa prática de leitura, pois, em suas realidades, existe quase total ausência de espaços em que possam falar com segurança e espontaneidade. Nesses momentos, além de se posicionar, os jovens podem ouvir as opiniões dos outros, aprender com elas e reavaliar suas próprias posturas e concepções.

Como imbricamos a promoção do debate com o fomento a fala dos jovens e a escuta a eles, foi possível compreender como tais indivíduos pensam, ou melhor, como eles concebem o que existe no mundo, desde seus sentimentos até as questões sociais. Assim, observamos como uma cultura juvenil se estabelece e se afirma socialmente, sem ceder aos impulsos de tentar implantar uma perspectiva adulta ou considerada melhor como paradigma. Sabemos que, em todas as fases da vida, o desafio de se colocar diante dos fatos sociais é um imperativo, todavia, avaliamos que, na juventude, tal ação começa a se insinuar de forma mais consciente. Por isso, não cabe para o jovem apenas aceitar as regras sociais como elas lhes são impostas, mas vale pensar sobre elas, a fim de se adequar a elas ou de modificá-las, quando julgam pertinentes. Dessa forma, consideramos que nossas escolhas são frutíferas para a formação do leitor jovem.

Portanto, para nós, fomentar práticas de leitura de Literatura num país situado na periferia do mundo possui muitas funções sociais. Primeiro, acreditamos que a Literatura, por ser uma produção da humanidade, é herança a que todos os humanos

devem ter acesso. Além disso, ninguém chega ao ponto final de um texto literário da mesma forma que nele ingressou. Podemos sair mais leves, mais alegres, mais taciturnos, mais esperançosos, mais descrentes, mais confiantes, mais cínicos, mais determinados. Nunca iguais. Quando ingressamos de fato no texto, interpretamos suas entrelinhas, compreendemos o que está além das marcas escritas no papel e o extrapolamos, jamais somos os mesmos ao final do texto.

É certo que ler Literatura não transforma o mundo. No entanto, cremos que tal prática fomentada alargadamente pode humanizar os homens, pois, sem acesso à linguagem, à educação, às relações humanas, à arte, não materializamos nossa capacidade de criar, inventar, imaginar, inovar, construir. Assim, defendemos (e confirmamos com essa pesquisa) que ler Literatura transforma os seres humanos e esses orgulhosos de suas identidades, conscientes de suas alteridades, conhecedores de si mesmo, da sua história pessoal e coletiva, podem, sim, encharcar-se de utopias e ousar acreditar que são agentes de transformação do mundo em que vivem. Talvez, num mundo melhor, como aquele que o jovem herói Ngunga, saído da mente de Pepetela para habitar a geografia angolana, defende. Um mundo melhor para “cada um de nós que recusamos viver no arame farpado, nós os que recusamos o mundo dos patrões e dos criados, nós os que queremos o mel para todos” (PEPETELA, 1981, p. 59).

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre tematização social da juventude. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Rio de Janeiro, n.5, p. 10- 38, mai/jun/jul/ago.1997.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre tematização social da juventude. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Rio de Janeiro, n.6, p. 6-18, set/out/nov/dez.1997.

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Gangues, gênero e juventude**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Territórios da leitura**: da leitura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 225-267.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da Literatura. In: **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 124, p. 23-35, jan-mar.1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Infância [1930]. In: ANDRADRE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Conforme as disposições do autor. Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles; introdução de Silviano Santiago. 1. ed. 3. impr. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O caso do vestido [1945]. In: ANDRADRE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Conforme as disposições do autor. Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles; introdução de Silviano Santiago. 1. ed. 3. impr. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

BANDEIRA, Manuel. Poética [1930]. In: BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. São Paulo: Global, 2013.

BARKER, Ronald E.; ESCARPIT, Robert. **Fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1975.

BARRETO, Maria Elena Vilanova Lois. **Caminhos feitos de palavras**: a recepção da Literatura infantil por crianças de uma escola pública. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens. Salvador, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura**: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2002.

BLACKSTYLE. Vaza Canhão. 1 CD. Verão ao vivo. 2009.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação. Marília, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Um debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Orientações técnicas**: Centro de Referência e Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. In: **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, n. 24, p. 803-809, set.1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000 Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. Livrarias e escolas: espaços de mediação. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Territórios da leitura**: da leitura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 165-187.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLO, Renato de Souza. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CICERO, Antonio. Guardar. In: MARCONI, Italo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** Petrópolis: São Paulo, 2000.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul.** São Paulo: Ática, 1978.

COLASANTI, Marina. Entre leões e unicórnios. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** São Paulo: Global, 2000.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Percorrendo histórias, entrecruzando saberes.** In: ANAIS DO SETHIL. Vitória da Conquista, out. 2005.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno; MAGALHÃES, Hildete. Portos de ancoragem: um relato de experiências do Rodapalavra. In: RIOS, Márcia (Org.). **Língua e literatura: nas tramas da formação.** Salvador: EDUNEB, 2010, p. 169-183.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

ESCARPIT, Robert. Lo Literio y Lo Social. In: ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociologia del hecho literário.** Madrid: Edicusa, 1974.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Marcelino. Crime. In: FREIRE, Marcelino. **Amor é crime.** São Paulo: Edith Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Gildásio; PARANHOS, Emanuel. **Livro da história de Lauro de Freitas: antiga freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, 1608 – 2008: 400 anos.** 3. ed. rev. ampl. e atual. Lauro de Freitas, BA: JSP Jornal e Gráfica, 2008.

GARCIA, Pedro Benjamin. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOULERMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GRIMM, Irmãos. A Branca de Neve. In: TATAR, Maria. **Contos de fada**: edição comentada e ilustrada; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 [1812-1822].

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRAO, Silvia Eri. **Ser jovem na cidade de Tiradentes**: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2008.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

KIEFER, Charles. Rosana que Porto Alegre comeu. In: KIEFER, Charles. **Caminhando na chuva**. São Paulo: Leya, 2012.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEE, Rita; DUCAN, Zélia. Pagu. In: **Maria Rita**. Intérprete: Maria Rita. São Paulo: WEA, 2003. 1 CD. Faixa 10.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. **Nas malhas da leitura**: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador, Jaborandi, Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. PPGEDUC. Salvador: 2008.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCINDA, Elisa. Um dedinho de amor. In: LUCINDA, Elisa. **Contos de vista**. São Paulo: Global, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma pedagogia social**: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador: 2011.

MIRANDA, Emília Bezerra de. **Juventude e família**: um estudo sobre jovens que “deram certo na vida”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Recife: 2009.

MORENO, Luciana Sacramento. **Livro didático e construção da identidade**: problematizando o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: 2003.

MOURA, Auro Sanson. **Música e construção de identidade na juventude**: o jovem, suas músicas e relações sociais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Música. Curitiba, 2009.

MURRAY, Roseana. Receitas de se olhar no espelho. In: MURRAY, Roseana. Receitas de olhar. Ilustrações: Elvira Vigna. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Falas Poéticas)

O HOMEM do futuro. Produção: Cláudio Torres e Tatiana Quintella. Direção: Cláudio Torres. São Paulo: Paramount Pictures, 2011. 1 DVD (106 min.). Color. Son.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Rio de Janeiro, n.5, p. 12-38, mai/jun/jul/ago.1997.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Rio de Janeiro, n.6, p. 25-45, set/out/nov/dez.1997.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em Literatura: atitudes e procedimentos. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

POULAIN, Martine. Entre preocupaciones sociales e investigación cinetífica: el desarrollo de sociologias de la lectura em Francia em El siglo XX. In: LAHIRE, Bernard. **Sociologia de la lectura**: del consumo cultural a las formas de la experiência literária. Barcelona: BEG, 2004, p.17-58.

Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas. **Lauro de Freitas em Revista**. Junho de 2012.

QUINTANILHA, Marcelo. Mais de mim. Intérprete: Vânia Abreu. In: VÂNIA ABREU. **Seio da Bahia**. São Paulo: Gravadora Velas, 1999. 1 CD, faixa 05.

REGO, Zila Letícia Goulart Pereira. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Orgs.). **Territórios da leitura**. Assis, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 209-221.

RIBEIRO, Esmeralda. Ensinamentos. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Orgs.). **Cadernos Negros**. Poemas afro-brasileiros. v. 31. São Paulo: Quilombhoje, 2008.

RIBEIRO, João Ubaldo. O dia em que meu primo e eu fomos ao forró. In: RIBEIRO, João Ubaldo. **Arte e ciência de roubar galinha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 115-121.

RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo; LOBOS, Dado Villa. Pais e filhos. Intérprete: Renato Russo. In: RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo; LOBOS, Dado Villa. Legião Urbana. **Quatro estações**. São Paulo: EMI, 1989. Disco Sonoro. Lado A, faixa 2.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Maria Célia Ribeiro da. A experiência remontada: vivências com o texto literário na escola. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

SOBRAL, Cristiane. Cauterização. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Orgs.). **Cadernos Negros**, volume 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Leitores do Rodapalavra: representando percursos**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens. Salvador, 2008.

TEIXEIRA, Ana Paula; FREITAS, Beatriz; OLIVEIRA, Valéria; RÊGO, Cláudia Carla de Azevedo Brunelli. Pesquisa-ação. In: ROCHA, Nívea Maria Fraga; LEAL, Raimundo Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado (Org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades**. Fundação das Nações Unidas para a Infância. Brasília/ DF: UNICEF, 2011.

VAZ, Sérgio. **Cooperifa: antropofagia periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

VISTA a minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT [produção]; Elaine Filmes. 2004. 1 DVD (15 min.). Color. Son.

ZANCANI, Cristina Lima. **Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre mediação de leitura**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Porto Alegre, 2008

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história. In: PEREIRA, Vera (Org.). **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. In: **Leitura: teoria & prática**, nº. 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A FAMÍLIA

Nome: \_\_\_\_\_

Onde nasceu (cidade): \_\_\_\_\_

Onde mora: (rua/bairro): \_\_\_\_\_

Turno de estudo:    ( ) Manhã    ( ) Noite    Série: \_\_\_\_\_

1) Quem mora na sua casa?

a) ( ) Mãe                      f) ( ) Avó                      k) ( ) Filho ou filha do padrasto

b) ( ) Pai                      g) ( ) Primos ou primas                      l) ( ) Filho ou filha da madrasta

c) ( ) Irmão.                      h) ( ) Sobrinhos ou sobrinhas                      m) ( ) Outros: \_\_\_\_\_  
Quantos? \_\_\_\_\_

d) ( ) Irmã.                      i) ( ) Padrasto  
Quantas? \_\_\_\_\_

e) ( ) Avô                      j) ( ) Madrasta

2) Quando criança, alguém da sua família costumava contar histórias?

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

3) Quando criança, alguém da sua família costumava ler livros para você?

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

4) Havia alguém na sua família que o incentivava a ler?

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

5) Quem era a pessoa que incentivava você a ler na sua família?

\_\_\_\_\_

6) Quando criança, na sua casa, havia materiais de leitura?

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

7) Que tipo de material de leitura existia na sua casa, quando você era criança?

a) ( ) Bíblia                      f) ( ) História em Quadrinho

b) ( ) Jornais                      g) ( ) Livros Didáticos

c) ( ) Revistas                      h) ( ) Dicionários

d) ( ) Livros de História                      i) ( ) Enciclopédias

e) ( ) Livros de Cordel                      j) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

8) Na sua família, quem é (ou são) a(s) pessoa(s) que gosta(m) de ler?

---

---

---

9) Quando criança, qual a brincadeira de que mais gostava?

---

10) Gostaria de voltar a ser criança?

Sim             Não             Às vezes

11) Quais as melhores coisas da infância?

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

1. Há momentos de leitura na escola?     Sim     Não

2. Quais as disciplinas que trabalham com leitura de textos na sua escola?

a)  Português                      d)  Outras: \_\_\_\_\_

b)  Matemática                      e)  Todas

c)  Ciências                          f)  Nenhuma

3. Já leu alguns dos contos de fadas na escola?     Sim     Não

4. Se você leu os contos de fadas na escola, assinale quais:

a)  Chapeuzinho vermelho    d)  João e Maria                      g)  Rapunzel

b)  Branca de neve                      e)  A bela e a fera                      h)  João e o pé de feijão

c)  Cinderela                          f)  A bela adormecida    i)  Outros: \_\_\_\_\_

5. Quando há leitura na sua escola, estes momentos são parecidos com os que realizamos com o grupo de jovens do CRAS?

Sim                       Não                       Às vezes

6. Sobre a leitura na sua escola, o que você acha?

a)  É realizada poucas vezes.

b)  É realizada muitas vezes.

c)  É realizada na quantidade adequada.

7. O que acontece na sua escola depois da leitura de um texto?

a)  Conversam sobre o texto.

b)  Fazem um exercício sobre o texto.

c)  Nada.



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO CÍRCULO

CRAS: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) MASC ( ) FEM

1) Quando você começou a participar dos Círculos de Leitura para Jovens do CRAS?

( ) 2011 ( ) 2012

2) Você gosta de ler?

( ) Sim ( ) Não ( ) Depende

3) Você acha que ler é importante?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

4) O que é ser leitor?

a) ( ) É ser capaz de ler as palavras num texto.

b) ( ) É ser capaz de compreender e interpretar um texto escrito.

c) ( ) É ser capaz de compreender e interpretar todo o tipo de texto, seja ele escrito, falado ou até uma imagem.

d) ( ) Não sei.

5) Você se considera leitor?

( ) Sim ( ) Não ( ) Depende

6) Dos exemplos abaixo, o que pode ser considerado um texto?

a) ( ) Fotografia d) ( ) História em Quadrinhos g) ( ) Novela de televisão

b) ( ) Canção e) ( ) Propaganda

c) ( ) Livro f) ( ) Jornal

7) Quantos livros leu no ano passado?

( ) Nenhum ( ) 01 ( ) Mais de 01. Colocar número: \_\_\_\_\_

8) Que tipos de leitura gosta mais de fazer?

- a) ( ) Revistas                      e) ( ) Livros de aventura      i) ( ) Livros de cordel  
b) ( ) Jornais                      f) ( ) Livros de terror          j) ( ) Livros de comédia  
c) ( ) Livros de romance      g) ( ) Textos na internet      l) ( ) Histórias com imagens  
d) ( ) Livros de poesia      h) ( ) Bíblia                      m) ( ) Não gosta de ler

9) Cite um livro que leu nos dois últimos anos e que considerou muito bom.

---

10) Gosta de participar dos CÍRCULOS DE LEITURA PARA JOVENS do CRAS?

- ( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

11) De qual(is) momento(s) dos CÍRCULOS DE LEITURA PARA JOVENS DO CRAS, você mais gosta? Colocar entre 01 a 03 respostas:

- a) ( ) Jogos                      e) ( ) Conversar sobre o texto      i) ( ) Dar sua opinião  
b) ( ) Fazer colagens      f) ( ) Brincadeiras                      j) ( ) Escrever  
c) ( ) Fazer peças              g) ( ) Ler o texto                      k) ( ) Desenhar  
d) ( ) Tirar fotografias      h) ( ) Pintar

## APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### DADOS PESSOAIS

Nome?

Idade?

Onde nasceu?

Onde mora?

Com quem mora?

Onde estuda?

Série/ano?

### HISTÓRIA DE LEITURA

O que é ler para você?

O que é Literatura para você?

Você gosta de ler livros?

Sobre quais assuntos você gosta de ler?

Em sua casa, há livros, revistas e jornais?

Há alguém em sua casa que o (a) estimule a ler? Quem é essa pessoa?

Você participa de atividades culturais, tais como teatro, cinema, concertos, festivais de música, de dança, exposições?

Quais e com que frequência?

### EXPERIÊNCIA NOS CÍRCULOS DE LEITURA

Por que decidiu se inscrever no projeto?

O que esperava encontrar nestes grupos?

Você poderia dizer do que mais gostava nos nossos encontros semanais?

Você poderia dizer do que menos gostava nos nossos encontros semanais?

Cite textos que você considerou importante ler? Por quê?

Cite textos que você não gostou de ter lido? Por quê?

Algum dos autores lidos durante os círculos já eram conhecidos por você?

Você gostaria de ler mais textos de algum dos autores lidos durante os círculos?

Você gostaria de que lêssemos textos sobre quais assuntos?

O que acha das atividades que desenvolvíamos antes de ler os textos literários (brincadeiras, jogos)?

O que você acha das atividades que desenvolvíamos ao final dos círculos (desenhos, cartazes, encenações)?

Houve alguma atividade que marcou ou considerou importante?

Que atividades você gostaria de que realizássemos durante os círculos?

Ao final da primeira etapa dos nossos círculos de leitura, como você avaliou nossos encontros semanais?

Deseja retornar para as nossas atividades em 2012? Por quê?

#### ATIVIDADES EXTERNAS

Já havia ido ao cinema antes?

O que achou da nossa ida ao cinema?

Houve algum acontecimento negativo naquele evento?

Você já tinha ido ao teatro antes?

O que achou da nossa ida ao teatro?

Houve algum acontecimento negativo naquele evento?

#### BIBLIOTECA

Costumava pegar livros na biblioteca?

Em média, quantos livros acredita ter pego emprestado?

Qual ou quais dos livros que pegou foram bons ou marcantes? Por quê?

Indicaria algum dos livros da biblioteca para um amigo, colega ou familiar ler?

Que livros você sugere que sejam incluídos na biblioteca?

## APÊNDICE E – TEXTO LIDO AO FINAL DA PRIMEIRA ETAPA

## TRAJETÓRIAS LITERÁRIAS

Luciana Moreno

Há seis meses, visitei nove escolas públicas, entrei em mais de trinta salas de aula, conversei com mais de trezentos jovens. Tudo isso para informá-los e os convidar a participar de um projeto de leitura. Na verdade, círculos de leitura que serão o objeto de estudo do meu doutorado. A partir disso, alguns jovens, dez em Itinga e vinte em Areia Branca, aceitaram o desafio e vieram semanalmente aos CRAS para, por duas horas ou mais, conversar sobre si mesmos, sobre a vida e sobre o mundo, tendo como companheiro inseparável, como fiel escudeiro o texto literário. Foram questionados exaustivamente, chegando a ficar cansados quando alguém perguntava: “Por quê?” Escreveram cartas, pintaram murais, teceram seus sonhos, fizeram projeções para o futuro e as colocaram numa cápsula do tempo, encenaram peças, construíram presentes, brincaram, brigaram... Pensaram.

Poxa, estes jovens nadaram contra muitas marés. Marés que eu nem posso imaginar ou descrever, apenas intuir. E vieram viver essa aventura com coragem. Mostraram-se sempre questionadores, polêmicos, engraçados, ativos. Souberam posicionar-se, dizendo o que pensavam. Fizeram novas amizades, fortaleceram os antigos laços e se tornaram singulares, imprescindíveis uns para os outros, sobretudo, para mim.

Nosso ponto de partida e de chegada foi sempre a leitura de literatura e a partir dela falamos de nós mesmos, olhamo-nos no espelho, uns de peito aberto, outros ressabiados. Falamos de nossas famílias, do futuro, do passado, das ausências e das presenças. Compreendemos que os contos de fadas não são só para crianças. Viajamos em máquinas do tempo, ficamos curiosos por saber as razões de um vestido misterioso estar preso na parede. Até um coelho apareceu, querendo ser preto e questionando uma menina de laço de fita. Depois conhecemos Socorro com seu cabelo cauterizado e sua ânsia em ter uma pele mais clarinha. Então, tentamos olhar nos olhos do coelho branco que queria ser preto e da mulher negra que queria ser branca, para ver as razões de seus desejos.

Voltamos à infância e rasgamos saco, puxamos cadeira, levamos ovo na colher e demos muita risada. Entendemos que tudo aquilo que nos dizem hoje vai ser dito de uma forma bem diferente daqui a trinta anos. Gente fantástica apareceu em nossas vidas, como uma fabulosa mulher que era capaz de tecer tudo o que desejava, mas, quando se zangava ou se cansava, também sabia destecer seus próprios desejos. Conhecemos outras mulheres, estas de carne e osso – como Pagu –, que, mesmo sem mágica de varinha de condão, conseguiram transformar feiticeira corcunda em rainha do tanque. Além de gente, apareceu bicho diferente, como um jumento que entrou na faculdade e desejou uma outra escola, com mais brincadeira, mais arte, mais riso.

Falamos de festa, de micos, de namoros e paquera. Lemos revista de fofoca e sentimos falta de gente de mais cores na revista *Todateen*. Estranhamos ver e ouvir uma história às avessas em que a menina branca é que era maltratada e vista como feia. Que diferente! Que distante de nosso mundo, onde nos ensinaram que menina bonita mesmo é a loura esbelta da Malhação. Depois, falamos do amor que talvez transforme nossa vida, a tal ponto que faça o mudo falar pela força mágica de um pão de queijo. Ou o amor escondido por trás de um vaso japonês cheio de tesouros.

Por fim, palhaços vieram nos convidar a achar no lixo, no lugar mais feio, mais sujo, a beleza da palavra que é construída para provocar a ira, o riso, o ódio, o amor, a autoestima. E nesta valsa tresloucada, neste caminho inesperado, às vezes difícil, cheio de labirintos, ouvíamos as vozes de gentes várias, daqui e de acolá, que ainda estão no mundo ou que já desapareceram. Estiveram conosco Clarice Lispector, Roseana Murray, Pedro Bandeira, Vânia Abreu, os irmãos Grimm, Rubem Alves, Ana Maria Machado, Legião Urbana, Carlos Drummond de Andrade, Cristiane Sobral, Moacyr Scliar, Marina Colasanti, Rita Lee, Cláudio Torres, Jotacê, João Ubaldo Ribeiro, Joel Zito Araújo, João Lima, Adonias Filho. Muitos nos agradaram, outros nos aborreceram, mas todos, com certeza, provocaram algo em nós.

Depois de tudo isso, olho para trás e nem acredito que, em tão pouco tempo, fizemos tantas coisas. Também ainda não consigo acreditar que as areias da ampulheta do tempo escorreram tão rapidamente. Chega a dar um nozinho na garganta e um medo de olhar

para frente. Mas é inevitável: o tempo não pára. Como diria o poeta, não há futuro, só há o presente, por isso, não nos afastemos dele, vamos de mãos dadas. Assim, agora só nos resta dar uma pausa, reorganizar nossos rumos para, no novo ano, partilhar novas experiências e saborear novos saberes que emanam de uma mera folha de papel salpicada de manchinhas-desenhos pretos, prenhes de sentido e imagem.

ANEXO 01 – SÍMBOLO SANKOFA<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Uma máxima dos povos de língua Akan da África Ocidental, que nos exorta: “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. O símbolo Sankofa está disponível em <[http://media.photobucket.com/user/starrz3058/media/sankofa.gif.html?filters\[term\]=sankofa&filters\[primary\]=images](http://media.photobucket.com/user/starrz3058/media/sankofa.gif.html?filters[term]=sankofa&filters[primary]=images)> Acesso em fev. 2014.